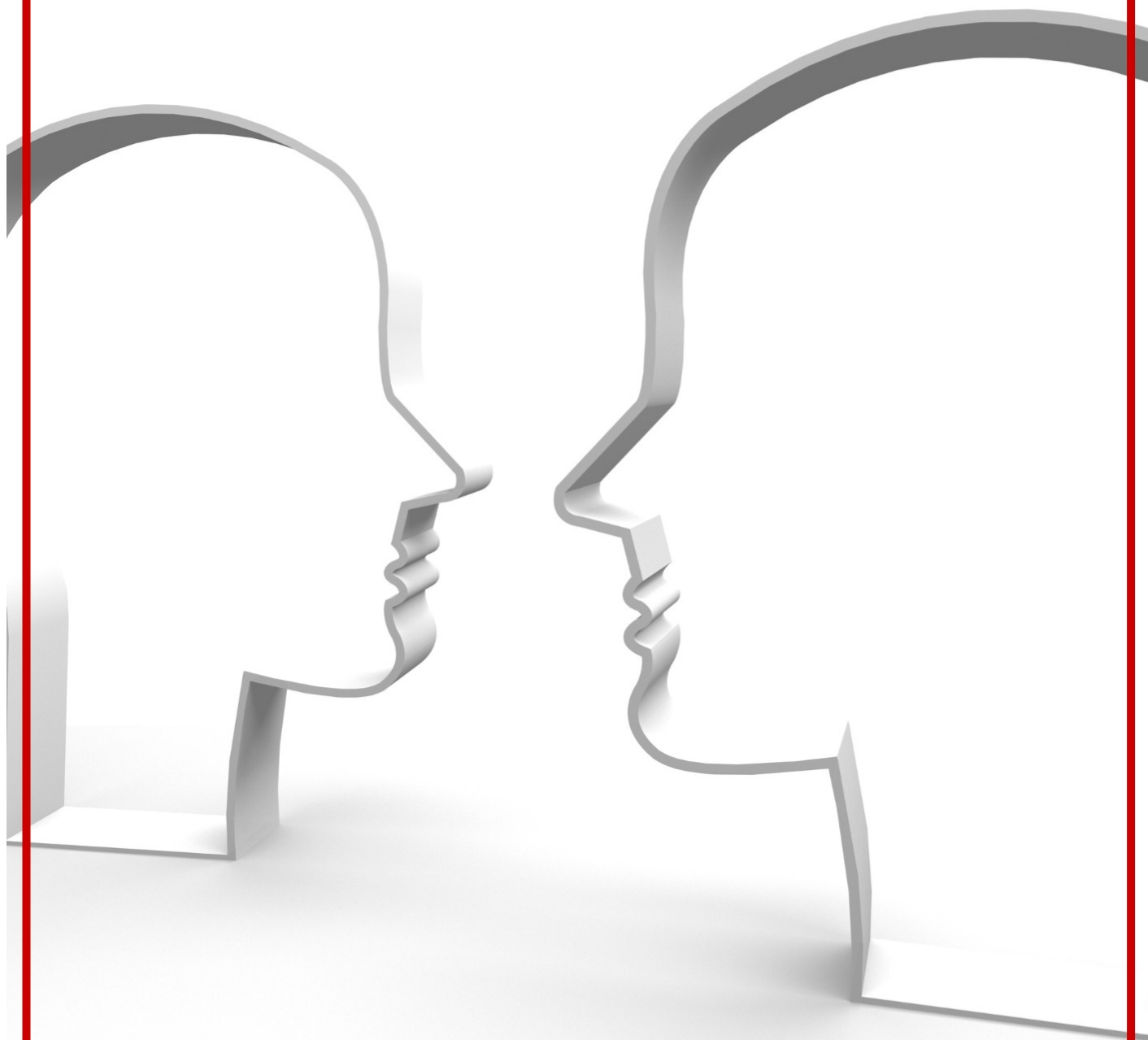


POLÍTICA, EDUCAÇÃO E DEBATES CONTEMPORÂNEOS



ALISSON SLIDER DO NASCIMENTO DE PAULA
KÁTIA REGINA RODRIGUES LIMA
EMMANOEL LIMA FERREIRA



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

ALISSON SLIDER DO NASCIMENTO DE PAULA
KÁTIA REGINA RODRIGUES LIMA
EMMANOEL LIMA FERREIRA

POLÍTICA, EDUCAÇÃO E DEBATES CONTEMPORÂNEOS

1ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PAULA, ALISSON SLIDER DO NASCIMENTO DE
P324P POLÍTICA, EDUCAÇÃO E DEBATES CONTEMPORÂNEOS

/ ALISSON SLIDER DO NASCIMENTO DE PAULA. KÁTIA REGINA RODRIGUES LIMA.
EMMANOEL LIMA FERREIRA. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2024

177 f.: il

DOI: 10.37423/2024.edcl945

ISBN: 978-65-5367-504-9

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. educação 2. política 3. crítica I. PAULA, ALISSON SLIDER DO NASCIMENTO DE II. LIMA,
KÁTIA REGINA RODRIGUES III. FERREIRA, EMMANOEL LIMA IV. Título

CDU: 370

<https://doi.org/10.37423/2024.edcl945>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Wesley Pacheco Calixto

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli
MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior
Dra. Suely Lopes de Azevedo
MSc Francisco Odecio Sales
MSc Ezequiel Martins Ferreira
MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio
MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo
MSc Rainei Rodrigues Jadejiski
Dr. Rodrigo Couto Santos
Dra. Milena Gaion Malosso
PHD Marcos Pereira Dos Santos

CAPÍTULO 1	6
A LÓGICA DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	
Gustavo Adolfo d'Almeida Lôbo	
Kátia Regina Rodrigues Lima	
DOI 10.37423/240509002	
CAPÍTULO 2	24
A REPERCUSSÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	
Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues	
Maria do Socorro Lopes da Silva	
Kátia Regina Rodrigues Lima	
DOI 10.37423/240509003	
CAPÍTULO 3	41
O IMPACTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO DA LITERATURA	
Carlos Victor Gonçalves Cavalcante	
Viviany Caetano Freire Aguiar	
Stela Lopes Soares	
DOI 10.37423/240509004	
CAPÍTULO 4	55
NOVO" PARADIGMA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Patric Anderson Gomes da Silva	
Antonia Eliene Duarte	
DOI 10.37423/240509005	
CAPÍTULO 5	72
A NATUREZA DA ASCENSÃO DE BOLSONARO	
Osvaldo Coggiola	
DOI 10.37423/240509006	
CAPÍTULO 6	100
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: AGENTES, RACIONALIDADES, TENSÕES E DISPUTAS	
Aline Fagner de Carvalho e Costa	
João Ferreira Oliveira	
DOI 10.37423/240509007	

CAPÍTULO 7 127

**THE BRAZILIAN ACADEMIC CAPITALISM AND THE COMMODIFICATION OF RAW MATERIAL
KNOWLEDGE IN THE CRISIS SCENARIO**

Alisson Slider do Nascimento de Paula

Genilson Cesar Soares Bonfim

Thiago Tavares Soares

DOI 10.37423/240509008

CAPÍTULO 8 150

MITOS E RETÓRICAS NA ECONOMIA E POLÍTICA INTERNACIONAL

Kátia Regina Rodrigues Lima

Emmanoel Lima Ferreira

Patric Anderson Gomes da Silva

Elizangela Beneval Bento

DOI 10.37423/240509012

CAPÍTULO 9 163

**AGRESSIVIDADE EM SUA DIMENSÃO COGNITIVA (HOSTILIDADE): A PRÁTICA DO FUTEBOL
NO PRESÍDIO**

Adílio Moreira de Moraes

Vanessa Mesquita Ramos

Betânea Moreira de Moraes

Berla Moreira de Moraes

Aquiles Moreira de Moraes

DOI 10.37423/240509013

CAPÍTULO 10 171

**NÍVEL MÉDIO DE AGRESSIVIDADE ENTRE DETENTOS PRATICANTES E NÃO PRATICANTES
DE FUTEBOL EM UMA PENITENCIÁRIA**

Adílio Moreira de Moraes

Vanessa Mesquita Ramos

Betânea Moreira de Moraes

Berla Moreira de Moraes

Aquiles Moreira de Moraes

DOI 10.37423/240509014

Capítulo 1



10.37423/240509002

A LÓGICA DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Gustavo Adolfo d'Almeida Lôbo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Kátia Regina Rodrigues Lima

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI



A relação entre a academia e o capital, no que se refere à formação de mão-de-obra qualificada, por aquela, para atender as demandas deste, existe desde longa data e se fortaleceu com o processo de industrialização, através do qual, “[...] desde a primeira metade do século XX, algumas universidades foram estabelecendo com a indústria” (SANTIAGO; CARVALHO, 2011, p. 406) elos bastante estreitos, apesar da prevalência de um sistema lógico organizacional e de um sistema ético baseado nas premissas dos modelos humboldtiano e mertoniano de organização institucional e de conduta ética na produção de conhecimento, ambos endógenos à universidade, conforme nos informam os autores supracitados.

Entretanto, as alterações econômico-políticas oriundas das crises e transformações ocorridas no âmago do capitalismo a partir dos anos 1970, levaram à contestação da permanência daqueles sistemas ético-organizacionais na estrutura da universidade, já que limitavam a inserção plena dos interesses do capital na vida acadêmica, o que tornava a academia uma instituição não completamente adequada às demandas do capitalismo.

Com base nessa indesejada inadequação, foram desenvolvidas pelo capital e pelos organismos internacionais que são seus agentes e instrumentos, uma série de proposições que pretendiam e pretendem reafirmar o papel do capital, tanto material quanto ideologicamente, em áreas fundamentais do complexo de estruturas sociais que compõem o mundo capitalista e adequar o fazer acadêmico aos seus interesses.

Dentre os intentos do capital em relação à adequação da educação, especificamente à educação superior, se destacam a mercantilização do ensino e a mercadorização da atividade educacional, da força de trabalho do professor, que, vista como mercadoria, apresenta, na educação superior, uma expansão mercantil da formação de professores, através da qual o lucro advém; e, conseqüentemente, promove uma desvalorização dessa mão-de-obra formada, em razão do aligeiramento e do excedente de produção resultante da atuação de muitas instituições mercantis de ensino e de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas.

Em seu esclarecedor texto de apresentação/introdução à obra de István Mészáros, *A crise estrutural do Capital*, Ricardo Antunes, nos apresenta a percepção da contribuição daquele autor sobre as alterações de movimento do capitalismo, que passa da era dos ciclos para uma nova fase, de crise estrutural marcada por um *continuum* depressivo, que faz o autor inferir a Mészáros a análise de que “o sistema de capital não pode mais se desenvolver sem recorrer à taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias como mecanismo que lhe é intrínseco.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 12). A

relação entre valor de uso e valor de troca, na qual o primeiro está subordinado ao segundo, faz com que o capital produza, através do nicho da educação superior, uma mercadoria — a força de trabalho do professor —, que, paradoxalmente, ao tempo em que é única e personalíssima, é, também, produzida em larga escala, desvalorizando-a e tornando-a mais sujeita à mais-valia com a qual os capitalistas da educação lucram sobre essa atividade.

Enfatize-se o fato de que a educação, tomada como investimento em capital humano, que poderia capacitar para a competição no mercado de trabalho, garantindo acesso a diferentes condições de empregabilidade a partir do nível de escolaridade obtida, não é, como assevera Saviani (2011a), garantia de emprego, pois no capitalismo neoliberal pode haver crescimento econômico a conviver com altas taxas de desemprego.

Dentro desse quadro, buscamos identificar as interferências promovidas pela adoção, na Educação Superior, do modelo neoliberal na construção de programas de fortalecimento da formação de professores na academia brasileira, através de um viés majoritariamente pragmático, que se impõe à atividade acadêmica desde os anos 1990.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, originado na primeira década do século XXI, que têm a premissa de qualificar a formação docente por meio da inserção dos licenciandos na realidade da docência escolar de suas disciplinas, busca mitigar a dissociação entre a formação superior inicial e o campo da prática, já tradicionalmente reconhecida (ZEICHNER, 2010), e compreende que “para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas.” (SAVIANI, 2009). Esse Programa tem, contudo, uma influência das ideias postas em ação pelos organismos internacionais que atuam em prol do capital e que buscam conformar à ele as variadas políticas públicas educacionais.

Neste estudo, analisaremos as diretrizes legais (editais, regulamentos e portarias) que orientaram a criação e o desdobramento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, criado em 2007, e que é parte da política pública de educação desenvolvida no Brasil desde os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), de Dilma Rousseff (2011-2016) e de Michel Temer (2016-2018) e que serve ainda hoje, apesar das mudanças em suas premissas e estruturas, como uma base para a complementação da formação de professores nas licenciaturas brasileiras a partir de uma maior inserção dos estudantes desses cursos superiores nas escolas da Educação Básica para a realização de atividades de iniciação profissional.

O PIBID: BREVES ASPECTOS ESTRUTURAIS

O PIBID foi criado em 2007 e tinha, inicialmente, uma abrangência limitada às licenciaturas das IES Federais. No ano inicial tinha 3.088 bolsistas espalhados em 43 instituições federais, a cada novo edital lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, era ampliado o leque de IES atendidas (incluindo posteriormente as IES estaduais, municipais e as instituições privadas sem fins lucrativo), em 2014 o PIBID contava com 90.254 bolsistas divididos em 284 IES distribuídas em 855 *campi* em todo o território nacional (BÔAS; D'AVILA; MARTINS, 2015). Apesar de uma significativa redução de 14,8% do número de bolsas do programa entre 2015 e 2017, em razão do agravamento dos impactos, no Brasil, da crise econômica mundial, com redução de 67 para 58 mil bolsas, e de uma tentativa de impor mudanças significativas em seu foco, no ano de 2016, foi em 2018 que o programa esteve em maior risco de encerramento em razão de decisões políticas; contudo, a mobilização e a ação dos membros do Programa, juntos ao FORPIBID — Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID —, e com o apoio de entidades ligadas à educação, comunidades escolares e parlamentares favoráveis ao tema, a luta pelo PIBID foi capaz de garantir a manutenção e a continuidade dessa importante política de apoio à formação docente (LÔBO; LIMA; DE PAULA, 2022)

O PIBID está organizado, em cada IES, com a seguinte estrutura: um Coordenador Institucional (CI); Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais (CAGPE), que atua juntamente ao CI; Coordenadores de Área (CA), professores da IES e proponentes dos subprojetos que compõem o projeto da instituição; Bolsistas de Supervisão (SUP), professores da Educação Básica que atuam na docência efetiva na área específica do subprojeto; e Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), alunos de licenciatura da área específica dos subprojetos.

Ao longo desse tempo, de 2007 até o presente momento, vários editais foram lançados, algumas portarias foram baixadas pela CAPES e um decreto-lei foi publicado com objetivo de organizar a estruturação e o funcionamento do PIBID. É justamente nesse arcabouço normativo que busca-se identificar a imposição dos interesses do capital e de sua ação no ensino superior como parte do processo de mercantilização da educação e de imposição de uma lógica própria, adequada aos ditames do mercado para este nível de ensino.

Verifica-se que o programa possui um cunho complementar à formação inicial e concomitante às atividades estágio propostas na matriz curricular dos cursos de licenciatura, possuindo, entretanto, condições e características distintas da atividade curricular, inclusive no aspecto mobilizador que têm

ambas as experiências: o incentivo das bolsas e a obrigatoriedade curricular (PIMENTA; LIMA, 2019). Afora esses aspectos motivacionais, o programa apresenta condições de execução que, por estarem livres das amarras do modelo curricular da educação superior, permitem uma continuidade e um mergulho mais longo na realidade escolar por parte dos seus bolsistas em relação à segmentação e a restrição que ocorrem no espaço do calendário semestral (SAVIANI, 2011b), sobretudo nas disciplinas de estágio, limitadas pela própria forma de organizar-se, que exige parte do semestre para apresentação da disciplina, suas regras de funcionamento e avaliação, além do tempo tomado pela necessária atividade de apresentação e socialização das experiências docentes vivenciadas, essencial à multiplicação dos saberes obtidos no estágio visando a construção de uma cultura de colaboração e solidariedade como característica da identidade docente e afastando assim a indesejada cultura do individualismo.

A POLÍTICA PÚBLICA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O estudo de uma política pública deve ter, em seu primórdio a compreensão do significado do que seja política pública; aqui, adota-se a percepção de Felipe de Melo Fonte que, ao perceber as variadas conceituações sobre política pública, umas mais amplas e outras mais restritivas, acolhe o conceito de William Jenkins, estudioso da ciência das políticas públicas, e as classifica como

[...]um conjunto de decisões inter-relacionadas tomadas por um indivíduo ou um grupo de atores políticos a respeito da escolha de objetivos e os meios de alcançá-los em uma situação específica, onde tais decisões devem, em princípio, estar inseridas no poder de alcance destes atores. [...] Em primeiro lugar, para Jenkins as políticas públicas não se circunscrevem a um ato isolado, mas se apresentam como um processo que pode demandar uma série de atos, os quais envolverão a escolha de objetivos e os meios para atingi-los. (FONTE, 2021, p. 16).

Dessa forma, compreende-se que o estabelecimento de uma política pública de valorização da formação inicial de professores através do fomento à iniciação docente é parte de um todo, um conjunto de ações e políticas voltadas ao desenvolvimento da educação que estão articuladas e que sofrem influências dos interesses econômicos e políticos que se impõem à sociedade. A criação do PIBID, assim como outras políticas públicas de valorização do magistério, se insere, pois, num rol de mudanças propostas pelo capitalismo aos modelos educacionais e

[...] resulta do contexto surgido a partir dos anos 1990, quando as transformações do capitalismo voltaram a atenção e a ação dele, por meio de um conjunto de instituições internacionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento — BID, Banco Mundial — BM, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento — PNUD, Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico — OCDE) para áreas de atuação do Estado, como a educação, com foco num desenvolvimento econômico que lhe trouxesse dividendos. (LÔBO; LIMA; DE PAULA, 2022, p. 476).

O exame desse programa de iniciação à docência a partir de seus marcos regulatórios, não pode, então, prescindir de uma visão mais ampla, que interrelacione esses marcos com os demais que conduzem a implantação de um novo modelo de organização, gestão e controle da educação básica nacional, construído com base nas proposições oriundas dos fóruns mundiais de educação que, desde a última década do século passado tem imposto um arquétipo para a educação bastante condicionado pelos ditames do capital.

As ordenações jurídicas que regulam os diferentes níveis da educação nacional foram sendo adequados aos interesses do mercado, desde a Educação Básica, até atingir a estrutura do Ensino Superior voltado para a formação de professores. Aqui há que se ressaltar que esse processo de transformação dos diversos níveis da educação brasileira não se deu, ou dá, sem resistência daqueles que compõem os quadros dessas estruturas, notadamente das instituições de representatividade sindical e das associações profissionais de cada especialidade do saber. Dessa forma, pode-se aferir que esse processo de transformação não é constante nem irreversível, estando a mercê da dialética das relações de poder.

OS MARCOS LEGAIS DO PIBID: O FOCO INICIAL E AS MUDANÇAS NO PERCURSO

O PIBID foi lançado pela Portaria Normativa Nº 38 de 12 de dezembro de 2007, mas teve sua implantação somente em 2009. Na portaria de lançamento, está insculpido que a instituição do PIBID se dá “[...] com vistas a fomentar a formação inicial à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica.” (BRASIL, 2007, p.1), e os objetivos iniciais do programa, que deveria atender apenas aos cursos presenciais de licenciatura plena das instituições federais de educação superior, eram, conforme demonstram os incisos do §1º do art. 1º:

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;

II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

III - **promover a melhoria da qualidade da educação básica;**

IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;

V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007, p.1, grifo nosso).

Vê-se que, excetuando-se o inciso III, os demais tratam do incentivo e elevação da formação docente e valorização do magistério por meio de uma articulação integrada da educação superior e da educação básica, ambas do sistema público. O inciso III, que destoa da premissa dessa política pública — a preocupação com a formação inicial de professores —, trata da promoção da melhoria da qualidade da Educação Básica como objetivo de um programa de atuação na Educação Superior e não como uma consequência deste.

Nesse mesmo sentido, o artigo 3º da portaria Nº 38/2007 aduz que “Parte do período do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprida em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM” (BRASIL, 2007, p. 2). Esse artigo nos informa que havia o desejo de fazer as ações do PIBID impactarem positivamente nos resultados das avaliações externas que aferem os índices da Educação Básica brasileira, ao propor a atuação dos bolsistas em escolas com baixos índices no IDEB e baixas médias no ENEM.

Além disso, este aspecto, exposto no art. 3º da portaria de inauguração do programa, exara a adoção de uma cultura de “[...]“avaliocracia”, uma estimulação frenética dos imperativos de mercado na vida social, partindo do conceito de que tudo é avaliável, e que a avaliação é pressuposto daquilo que tem boa qualidade” (CORREIA; FIDALGO F.; FIDALGO N., 2011 apud CARDOSO; FERREIRA, 2021, p. 372); portanto, ainda que aceitássemos essas avaliações padronizadas, de natureza censitária, como adequadas à percepção da heterogeneidade específica e dos aspectos culturais peculiares que influem no todo que é a realidade do ensino escolar (CARDOSO; FERREIRA, 2021), o texto do referido artigo da portaria nº 38, descaracteriza o puro interesse na formação docente, pois ao condicionar a atuação dos bolsistas nas escolas de pior rendimento, impede que os alunos de graduação vivenciem experiências nas escolas de educação básica dos sistemas públicos de ensino que possuem práticas e resultados considerados exitosos, e, desta forma, inibe que venham a conhecer suas particularidades pedagógicas, apreendendo-as em prol de uma possível melhora nos índices daquelas entidades escolares deficitárias, quando de sua atuação profissional nestas.

Impõem-se, ao foco específico na formação docente, um objetivo que, apesar de lícito, descaracteriza seu ponto central em razão da busca por “ Promover a melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1), através das ações de um programa que se dá em um momento de formação

inicial, quando os problemas que acarretam a ‘má qualidade’ da educação ainda estão por ser identificados e estudados pelos bolsistas graduandos. Esse objetivo não deveria ser foco de um programa de iniciação à docência, mas sim consequência de uma melhor formação docente inicial, adequada às reais demandas de uma escola voltada à libertação do homem.

Atribuir a um programa de iniciação à docência um objetivo que é, em grande parte, dependente de um amplo contexto, de todo um complexo de situações sociais e de ações do Estado, como é a ‘melhoria da qualidade da educação básica’, que envolve aspectos tão díspares quanto a valorização econômica dos trabalhadores da educação, as condições materiais para a atividade educativa e até a revisão dos componentes curriculares, é, a nosso ver, um desvio de foco que pode causar danos à proposta de formação a ser desenvolvida.

Os demais artigos da portaria 38/2007, e seus componentes, tratam mais especificamente das condições de participação e da estrutura organizacional sob a qual o programa funcionará, definindo os critérios para participação, os valores das bolsas, a dotação orçamentária que cobrirá o programa e a responsabilidade pela avaliação do mesmo.

Já em 16 de setembro de 2009, a Portaria Normativa Nº 122, que “Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES” (BRASIL, 2009) é lançada e altera a portaria anterior, definindo em seu artigo 1º, que

§ 1º São objetivos do PIBID:

I. incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;

II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

III. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;

IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

VI. incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (BRASIL, 2009, p. 1, grifos nossos).

O conteúdo do inciso III, do §1º, do art. 1º, da portaria anterior do Ministério da Educação, nº 38/2007, que afirmava que era objetivo do PIBID “promover a melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007) foi retirado da portaria 122/2009 que fez o lançamento do PIBID sob gestão da CAPES, e representou a percepção de que a promoção direta da melhoria da qualidade da educação básica é algo que está além das possibilidades de um programa de iniciação à docência; apesar disso, atrela aos seus objetivos a contribuição para a elevação da qualidade da educação básica, só que desta vez através do incentivo à formação de professores. O texto normativo traz, também, a obtenção de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras que levem os bolsistas de iniciação à superação dos problemas identificados no ensino-aprendizagem a partir do referencial do “[...] desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;” (BRASIL, 2009, p. 1), este fator conduz também esse documento ao atrelar um dos objetivos do programa aos resultados de avaliações externas, que, na maioria das vezes desconsidera o contexto e a realidade das escolas de diferentes redes e sistemas públicos de ensino existentes no país.

Essa sujeição de objetivos do PIBID aos resultados produzidos nas avaliações externas é um claro exemplo da interferência do ideário neoliberal, que vê a educação apenas como forma de garantir os interesses do capital, “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51 apud SAVIANI, 2011a, p. 430), nesse ideário, a teoria do capital humano refuncionaliza, nas palavras de Saviani, a concepção produtivista que teve seu predomínio a partir dos anos 1960, na forma do neoprodutivismo, hegemônico nos anos 1990, e essa concepção é bem representada pela instituição de uma lógica concorrencial mercadológica (ALMEIDA; DAMASCENO, 2015) presente nas provas padronizadas usadas na aferição da qualidade da educação.

Aqui deixamos claro que não se combate a ideia da avaliação como fator de promoção das necessárias melhorias ou adequações no sistema educacional; o que não se aceita é que este modelo de avaliação externa, tal qual imposto pelos organismos internacionais, seja a única forma de interação entre o Estado e as unidades educativas na busca por compreender os problemas que as afligem e encontrar soluções nas quais a escola seja parte decisora.

Já em 2010, o Decreto nº 7.219, de 24 de junho, que dispõe sobre o PIBID e dá outras providências, apresenta uma nova configuração para as diretrizes do programa e define que

Art. 3º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, p. 1).

Percebe-se que, nos objetivos propostos no Decreto, a ideia de atrelar ao PIBID a melhora da qualidade da educação básica é retirada do instrumento normativo, que traz, sobretudo, uma ideia de valorização profissional, qualificação docente e até incentivo à participação das escolas públicas e de seus professores como coformadores dos futuros docentes por meio de uma integração entre educação básica e educação superior.

O restante das partes componentes do Decreto 7.219/2010 trata da estruturação do programa, incluindo a denominação dos componentes do programas, os indivíduos elegíveis para as bolsas e as formas de organização, custeio, controle e avaliação do programa por parte da CAPES.

O documento traz no seu artigo 5º, parágrafo 2º, inciso VI, uma tentativa de adequação à restrição inicial trazida na portaria nº 38/2007, que limitava a atuação dos bolsistas do programa em escolas com baixos índices IDEB e ENEM e oportuniza, mesmo tomando o IDEB como critério para definição do espaço de atuação, a realização de atividades em realidades distintas, pois estabelece que a cada edição do PIBID, a CAPES publicará edital no qual definirá o

VI - perfil das escolas em que as atividades do Programa serão desenvolvidas, utilizando, entre outros, critérios referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB, de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, e às experiências de ensino-aprendizagem bem sucedidas, **de modo a permitir aos bolsistas a compreensão e atuação em diferentes realidades.** (BRASIL, 2007a, p.3, grifos nossos)

Apesar de criar uma possibilidade de desenvolvimento de ações em locais com “experiências de ensino-aprendizagem bem sucedidas” como forma de garantir “a compreensão e atuação em

diferentes realidades”, esse inciso é ainda limitante, pois ao ligar o perfil das escolas de atuação aos critérios referentes ao IDEB, conforme estabelece o Decreto 6.094/2007, continua a manter como referencial de decisão critérios definidos por interesses que, mesmo aparentemente legítimos, representam os interesses do capital, aplicados dentro do modelo neoliberal, sobre a educação, por meio de políticas públicas que se originam de ações como o movimento Educação para Todos (EPT) que impulsiona as Conferências Mundiais de Educação para Todos (Jomtien, 1990; Nova Delhi, 1993; e Dakar, 2000),

elaboradas e patrocinadas por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.” (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 13)

Essas conferências e as ações delas resultantes expressam os esforços do capital para estabelecer seus interesses em áreas de atuação do Estado. Esses esforços são perceptíveis na definição das metas propostas pelas conferências e que consistem em elementos tipicamente característicos do movimento de ação do capital sobre o educação (sobretudo pública), tais como o uso relevante de avaliações externas na gestão da educação, e o aperfeiçoamento da gestão e da governança da educação.

Não restam dúvidas de que as políticas de avaliação são instrumentos sistemáticos e periódicos, presentes em todas as recomendações das declarações aqui apresentadas. Na essência, criam a ilusão de que é preciso reformar a educação, a rigor, atribuindo ao professor a tarefa maior no alcance da qualidade do ensino público. Na verdade, coloca-se sobre os ombros deste profissional, o peso da responsabilidade quanto à resolução dos drásticos problemas educacionais, sistematicamente reproduzidos sob o signo da precariedade e da mistificação. (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 19).

Essa inserção do referencial dos dados do IDEB como fator definidor do universo em que atividades do programa deveriam ser realizadas, termina por continuar a atribuir a ele um condão que esse tipo de intervenção formativa não deveria ter como fator crucial, como objetivo, mas sim como efeito fático, ou seja, espera-se que as ações do PIBID sendo realizadas em ambientes escolares com baixos resultados nas avaliações externas provoquem, por si só, a melhoria desses, apesar de, enfim, o programa tratar, essencialmente, de um reforço à formação inicial de docentes.

Em 2016, uma tentativa frustrada de alteração do foco do PIBID demonstrou, com maior clareza, os objetivos de adequar o programa a um simples complemento de atividades didático-pedagógicas nas escolas da Educação Básica pública, com claro intuito de impactar nos números obtidos nas avaliações

externas e fugindo do objeto real do programa, fortalecer a formação inicial docente através de um aprofundamento no intercâmbio escola-universidade pautado na inserção de licenciandos na realidade escolar, mas, também, no estudo, nas discussões teóricas, na transformação da educação básica em objeto de interesse e pesquisa para os alunos das licenciaturas.

Esse malfadado movimento intencionava corrigir supostas distorções identificadas no programa, segundo palavras do então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, “Algumas faculdades concentravam todos os alunos em uma escola [...] Eles não estavam onde os alunos mais precisam” (G1, 2016); ou seja, o ministro colocou o interesse de elevar os resultados dos alunos da rede pública de Educação Básica como mais importante do que a adequada formação dos alunos bolsistas de Iniciação à Docência, fator que produziria, a médio e longo prazo, uma melhora nos resultados das avaliações e do IDEB.

Essa frustrada tentativa de alterar o sentido do PIBID, pretendia espalhar os alunos bolsistas de iniciação à docência em 10.000 escolas tidas como prioritárias, o que impossibilitaria a condução do programa como ela deveria ser, com o adequado acompanhamento dos professores coordenadores de área e dos professores supervisores, uma vez que cada aluno bolsista de iniciação à docência iria a uma escola individualmente e não teria mais um professor supervisor, também bolsista, a acompanhá-lo, apenas um professor da escola que o acolheria em suas turmas. Esse modelo transformaria o bolsista de Iniciação à Docência em um mero auxiliar do professor, extraindo do programa os aspectos mais relevantes do ponto de vista de sua formação acadêmica, a observação conjunta e a troca de experiências com colegas de formação, as discussões e debates sobre os problemas e as possíveis soluções encontradas diante de cada vivência na escola, sob o amparo, o acompanhamento dos professores supervisores bolsistas, responsáveis por parte desta co-formação.

Refeito da tentativa de desvirtuamento de sua real função, o PIBID teve continuidade, mas, em 2018, após outro ataque à sua manutenção, uma nova ação conjunta e eficaz dos indivíduos, entidades e grupos políticos envolvidos com a temática da educação pública e do PIBID, especificamente, conseguiu a continuidade do programa, assim como conseguira evitar sua desvirtuação em 2016. Entretanto, o edital CAPES nº 07/2018, que surge como definidor da nova etapa do programa, destrói algo relevante presente no modelo anterior, a condição de uma certa autonomia das IES na execução do programa a partir dos projetos e subprojetos institucionais, instituindo uma dependência, na elaboração das atividades do projeto, a um modelo de iniciação à docência centrado em princípios preestabelecidos:

9.7. O plano de atividades dos núcleos deve ser elaborado com base nos princípios e características da iniciação à docência.

9.7.1. São princípios da iniciação à docência:

[...]

III. intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular; (BRASIL, 2018, p.7, grifo nosso)

Analisando o referido edital, Campelo e Cruz (2019) reportam que, com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação (MEC), entre dezembro de 2017 (Ensino Fundamental) e dezembro de 2018 (Ensino Médio), o PIBID passou a ser visto, a partir da sua reestruturação — que tratou tanto de aspectos organizacionais do programa quanto do modelo de formação de professores —, como instrumento para consolidação de outras políticas pública, programas e projetos como a BNCC, o Novo Ensino Médio e o ensino integral, a partir daquilo que Zeichner (2013, p.18 apud CAMPELO; CRUZ, 2019, p.86) define como a formação “[...]de técnicos que implementam os scripts de instrução que lhe são fornecidos”, e que é defendida nesse modelo de PIBID vinculado à BNCC. As autoras elucidam ainda que esta vinculação direta à BNCC as remete aos programas de formação de professores associados às ações dos reformadores e que tinham como foco

[...]o ensino de práticas docentes. Práticas (ou estratégias de ensino) consideradas eficazes são coletadas, documentadas e explicadas pelos formadores aos professores em formação que devem treiná-las e aplicá-las nas turmas pelas quais são responsáveis. (CAMPELO; CRUZ, 2010, p. 86)

A própria BNCC, construída em curto espaço de tempo, e mais, em um tempo de grandes agitações políticas no país, constitui-se como documento resultante do embate não só de forças políticas, mas do ideal econômico-social neoliberal que tem sido imposto ao Brasil, desde já algumas décadas, e que, mesmo no íterim dos governos do Partido dos Trabalhadores, manteve-se como predominante na organização das políticas públicas para a educação. Sena, Albino e Rodrigues (2021, p.5) apontam, num rico organograma, um emaranhado de organizações não-governamentais que impactaram no Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e, conseqüentemente, na elaboração da BNCC, dos quais podemos destacar: Fundação Lemann; Instituto Liberdade (Atlas Network, Liberty Network); Itaú BBA; ABAVE; Unibanco; Instituto Ayrton Senna; CEIPE/FGV; CENPEC; e outras instituições que, indiretamente, também influíram naquele processo. A atuação dessas organizações foi no sentido de impor um ideal próprio de educação, a partir do currículo e de suas implicações na educação básica

(SILVA, 2010), com objetivos de torná-la, sobretudo aquela realizada nas redes públicas, adequadas aos interesses da lógica do capital neoliberal, de formação de mão-de-obra qualificada para as incertezas e para a instabilidade do mundo do emprego que vivemos hoje e que se vislumbra aumentar num futuro próximo.

O edital CAPES nº 2/2020, que regula a etapa atual do PIBID, não apresenta, nos aspectos específicos aqui tratados, alteração significativa em relação ao edital CAPES nº 07/2018; contudo, a Portaria CAPES nº 259 de 17 de dezembro de 2019, que regulamenta o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), ao tratar ambos como programas complementares, atribui a este último, responsável pela inserção de discentes que estejam cursando a segunda metade da licenciatura, o objetivo de “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2019, p.1), enquanto que o PIBID, agora responsável apenas pelos licenciandos que estão na primeira metade do curso, volta a ter como objetivo a inserção dos licenciandos na educação básica para a “[...]criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 2019, p.1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se da análise dos marcos regulatórios que conduzem a criação, a implementação e as alterações no âmbito do PIBID um processo de adequação do programa aos interesses mercadológicos, sejam eles da constituição da educação básica como espaço de lucratividade em si mesma, dado o financiamento estatal ter se tornado uma tentadora fonte de recursos públicos, em meio a crise das taxas de lucro que o capitalismo vive desde a década de 1970 (RIKOWSKI, 2017), ou como instrumento para a formação de mão-de-obra plenamente harmonizada aos interesses e ditames do capital neoliberal. Independente dessa distinção, o PIBID, enquanto programa realizado no âmbito das instituições de formação de professores, está também envolvido na produção social de força de trabalho (RIKOWSKI, 1990, apud RIKOWSKI, 2017).

A evolução das imposições das demandas da lógica capitalista neoliberal sobre uma política pública de fomento à formação docente, como é o caso do PIBID, se fez sentir desde o lançamento do programa e foi sendo potencializada na medida em que as condições sócio-políticas do país derivaram de um modelo pós-neoliberal de centro esquerda, o do Partido dos Trabalhadores, para uma

hegemonia neoliberal de direita e, por ora, de extrema direita. De fato alguns aspectos basilares da lógica neoliberal estiveram presentes no período dos governos petistas, nos quais o PIBID se originou e expandiu-se. Essa condição é perceptível nas indagações de Emir Sader na apresentação de obra que analisa parte daqueles governos: “Como construir uma hegemonia pós-neoliberal em meio a uma hegemonia neoliberal tão predominante no mundo? Como agir diante do legado devastador deixado pelos governos neoliberais?” (SADER, 2013, p. 7).

O legado neoliberal aparece nas políticas públicas para a educação, ora mais velado e através de um discurso aparentemente progressista como aponta Apple (2005), ora mais evidente nos textos que as originam e normatizam. Com o PIBID isso fica bem claro quando notamos as mudanças que buscavam adequar o programa que tinha como premissa a melhoria da formação docente em nível superior para torná-lo uma ferramenta de melhora dos índices educacionais obtidos por avaliações externas padronizadas e de natureza censitária.

Às tentativas de descaracterizar o programa em sua essência, sobrevieram movimentos de oposição que, grosso modo, conseguiram algumas vitórias pontuais no sentido de mantê-lo minimamente isento e efetivo naquilo que era sua proposta — contribuir na formação de melhores docentes —, contudo as reviravoltas políticas advindas da queda de popularidade do governo da presidenta Dilma Rousseff em razão dos efeitos, na população, da crise internacional conjugado a um movimento político articulado junto à grande mídia por interesses de grupos de variadas nuances que vão dos neoliberais aos ultraconservadores, conseguiu impor uma agenda expressamente neoliberal nas políticas públicas de vários setores da sociedade, incluindo aqui o da educação, causando reviravoltas e provocando declínio de conquistas históricas encobertas sob o manto das reformas sócio-econômicas.

Assim, atrelou-se o programa a outras políticas públicas (BNCC, implantação do Novo Ensino Médio e do ensino integral) advindas desse movimento de reforma neoliberal que se dá em diversos espaços sociais. O PIBID, por hora, afasta-se cada vez mais de sua proposta inicial e tende a se tornar uma ferramenta para a implantação das demais políticas públicas que, da forma como foram construídas e conhecendo os interesses dos grupos que as instituíram e instituem, devem conduzir ao afastamento de uma educação de cunho libertária e estabelecer uma educação voltada exclusivamente para atender às necessidades do mercado. É, novamente, hora de levantar barricadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima; DAMASCENO, Maria Francinete. O neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. *Revista Educação*, v. 10, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/2160/1610>>. Acesso em: 8 jan. 2022.

APPLE, Michael W. Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Trad. Gilka Leite Garcia; Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

BÔAS, Fernanda Litvin Villas; D'AVILA, Daniela Lobo; MARTINS, Leila Chalub. Um estudo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a partir da abordagem da ação coletiva. in: Livro de Atas do 1º Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa 2015. Lisboa: Leading Congressos, 2015. v.1. p.8099-8111. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/20797>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto N. 6.094, de 24 de abril de 2007, Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007, Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf> Acesso em: 19 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa CAPES Nº 122, de 16 de setembro de 2009, Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://pibid.unespar.edu.br/noticias/portaria-normativa-capes-no-122-de-16-de-setembro-de-2009.pdf/view>> Acesso em: 19 dez. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7219&ano=2010&ato=8c2cXWU5E MVpWT09a>>. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. CAPES. Edital Nº 07/2018 que torna pública a chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa CAPES Nº 259, de 17 de dezembro de 2019, Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. CAPES. Edital Nº2/2020 que torna pública a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projeto no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves. uma análise crítica da avaliação externa diante da mercantilização da educação. *Educere et Educare*, v.16, n. 40, p.367-384, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24381>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto da. O Edital CAPES Nº 07/2018 e a reconfiguração do PIBID: sentidos de docência em disputa. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista-BA, v. 15, n. 33, p. 69-90, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5277/3961>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FONTE, Felipe de Melo. Políticas públicas e direitos fundamentais. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>>. Acesso 18 jan. 2022.

G1. MEC altera Pibid e cria programas para melhorar índice de alfabetização. 22 abr. 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/03/mec-altera-pibid-e-cria-programas-para-melhorar-indice-de-alfabetizacao.html>>. Acesso em: 01 fev. 2022.

LÔBO, Gustavo Adolfo d'Almeida; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento. Práxis reflexiva e compreensão do currículo: fundamentos da formação docente em um PIBID de História. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 22, n. 72, p.472-496, jan./mar. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28149/25458>>.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. 2. ed. rev. amp. São Paulo: Boitempo, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240001. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 maio 2020.

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

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/0>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

SADER, Emir (org.) 10 anos de governos pós-liberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SANTIAGO, Rui; CARVALHO, Tereza. Mudança no conhecimento e na profissão acadêmica em Portugal. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 402-426. maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/96/104>>. Acesso em: 30 set. 2021.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011b.

SENA, Anne Karoline Cantalice; ALBINO, Ângela Cristina Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o ensino médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 14, n.1, p. 1-15, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809/33146>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

Capítulo 2



10.37423/240509003

A REPERCUSSÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Maria do Socorro Lopes da Silva

UNIVERSIDADE ESTADUAL CEARÁ

Kátia Regina Rodrigues Lima

Universidade Regional do Cariri



INTRODUÇÃO

Vários são os debates em torno da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura por se tratar de uma área complexa da educação, especialmente no que concerne ao período marcado pela Pandemia da COVID-19 (2020-2021), que gerou uma grande crise sanitária, levando muitas instituições educacionais a adotarem o Ensino Remoto Emergencial, como alternativa para dar continuidade às suas atividades formativas. Sob esse prisma, as rotinas de aulas e atividades acadêmicas foram alteradas, trazendo diversas mudanças carregadas de possibilidades, assim também como desafios nos ajustes às perspectivas do Ensino Remoto Emergencial.

A formação inicial é um processo de obtenção das capacidades cognitivas e de habilidades profissionais necessárias para conduzir o processo de ensino e aprendizagem que advém de planejamentos, de uma articulação em equipe, de um sistema acadêmico, de uma organização curricular e da unidade entre teoria e prática. Nesse sentido, mesmo em contexto pandêmico e com a adoção do ensino remoto emergencial, há a “necessidade de se formar bons professores para cada sala de aula de cada escola” (MIZUKAMI, 2008, p. 215), o que demanda a existência de processos formativos que venham a corresponder aos objetivos de uma formação docente. Isto é, essa formação, conforme Gatti (2003), deve ser um processo que assegure um conjunto de conhecimentos e habilidades aos estudantes/professores, de modo que possa garantir o exercício da profissão docente com qualidade.

Além disso, deve oportunizar ao graduando espaços de reflexão sobre os diversos âmbitos que compõem a carreira, permitindo aprimorar dentro desse conjunto processual, análises e posicionamentos críticos perante as situações de cunho político, ético, estético, cultural e educacional que circundam as vivências sociais.

Se tentarmos compreender os desafios enfrentados pelos docentes em ajustar suas práticas aos subsídios tecnológicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ensino remoto atualmente, percebemos os esforços empreendidos por aqueles, mesmo não tendo recebido em sua maioria o necessário processo formativo na área.

Sobre o tema, Nóvoa (2020) pontua que:

[...] as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a

dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. Isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão. (NÓVOA, 2020, p. 9)

As considerações do autor nos levam a refletir que a formação inicial de professores não deve ser compreendida como conteúdos enrijecidos ou processos prontos e acabados, mas a que possibilita uma articulação da teoria com a prática, em uma vertente na qual a proposta formativa está voltada para o exercício da profissão docente no espaço social.

Considerando todas as necessidades de aprendizados implicadas na/para formação inicial de professores, objetivamos refletir sobre a repercussão do ensino remoto emergencial na formação inicial de professores. Para isso, buscamos responder: como tem sido a aprendizagem dos acadêmicos em situação de ensino remoto? Quais as implicações do ensino remoto para a formação de professores?

Para a compreensão desse fenômeno, elegemos como sujeitos da nossa investigação graduandos matriculados em cursos de formação de professores de nível superior. Neste estudo, tivemos a participação de 39 participantes matriculados nos cursos de graduação em Pedagogia e História, oriundos de instituição pública e privada. Para a coleta de dados e considerando o distanciamento social ainda vigente, realizamos a aplicação de um questionário por meio do Google Forms (um aplicativo de formulários online). O questionário foi elaborado com 14 questões, dentre elas 6 questões objetivas e 8 discursivas, e encaminhado para os graduandos. Os dados obtidos foram sistematizados e organizados em sessões temáticas.

O presente artigo traz à tona o debate acerca das aprendizagens dos graduandos na formação inicial para docente em um contexto marcado pelo ensino remoto emergencial, com um formato de ensino diferente ao já vivenciado pelos graduandos na atividade presencial. Desse modo, faz-se necessário refletir sobre a sua repercussão para a formação inicial docente, tendo em vista que o Ensino Remoto Emergencial foi adotado durante o período de 4 semestres, totalizando 2 anos da formação acadêmica, isto é, metade da duração de um curso de licenciatura.

O artigo encontra-se organizado em Introdução; Desenvolvimento (com as seguintes seções: Os graduandos do ensino remoto emergencial: Quem são eles? Aprendizagem na formação inicial em contexto de ensino remoto emergencial); e, por fim, as Considerações Finais. Importa salientar que ao longo do texto apresentamos os resultados do questionário entrelaçando a compreensão das percepções dos futuros professores.

OS GRADUANDOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: QUEM SÃO ELES?

Para compreendermos a repercussão do ensino remoto emergencial na formação inicial de professores, elaboramos um formulário online com perguntas objetivas e subjetivas. Tais perguntas versavam sobre: perfil do graduando, acesso ao ensino remoto em tempos de pandemia da COVID-19 e aprendizagem docente.

Como nossa intenção era compreender a repercussão do ensino remoto na formação inicial de professores, utilizamos como critério coletar dados de alunos de licenciatura de instituições de ensino superior públicas e privadas. A escolha das instituições com natureza distinta (no que se refere a forma como são mantidas), se deve ao fato de ambas formarem professores que estarão atuando nas instituições escolares.

De acordo com o questionário respondido, cuja primeira seção correspondeu à apresentação da pesquisa e ao aceite ao TCLE, tivemos a participação de um total de 39 estudantes de graduação dos cursos de licenciatura em Pedagogia e História. Deste total, 46% dos estudantes são de instituição privada e 54% de instituição pública. Observa-se que a diferença entre os participantes é apenas de 8% entre o público e o privado, o que propicia uma reflexão quase equiparada das perspectivas dos dois grupos sobre o ensino remoto e suas especificidades.

Dentre os participantes da pesquisa, constatou-se que 85% são do sexo feminino e 15% são do sexo masculino. Este é um cenário que não difere dos docentes em exercício no contexto da educação, já que a maioria dos educadores também são do sexo feminino.

Em relação à faixa etária, a idade dos participantes varia em sua maioria entre 30 a 40 anos e 19 a 28 anos. Dos 39 participantes, 08 são alunos do curso de História, 31 do curso de Pedagogia, e estão matriculados entre o 2º e o 8º período do curso, o que nos leva a perceber que a maioria dos participantes já cursou a metade do curso até os de 2020 e 2021 (período remoto).

Esse dado nos leva a refletir sobre as condições de formação a que os graduandos foram expostos e a repercussão do ensino remoto para a sua formação, tendo em vista, que a própria natureza da educação como afirma Saviani (2021, p. 39) não pode deixar de ser presencial, pois ela “[...] se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com os seus alunos”. Se a presença simultânea dos dois agentes é tão importante na atividade educativa, essa necessidade, em nossa concepção, se

potencializa por se tratar de um curso que forma professores que em breve estarão atuando como profissionais da educação, planejando e implementando atividades educativas.

Assim, o ensino remoto emergencial já repercute na formação dos graduandos por não oportunizar esse contato presencial entre professor e aluno. Um outro elemento que interfere é o modo de acesso dos graduandos às aulas. Ao serem questionados sobre como faziam para acessar as aulas, 51,30% dos graduandos responderam que estudavam através do celular e 48,70% utilizavam o computador. Esse dado é importante, tendo em vista, que o tipo de aparelho utilizado para assistir as aulas e realizar trabalhos e avaliações, interfere no modo como o graduando interage na aula e realiza suas atividades. Essas limitações podem causar a exclusão digital, com a falta de recursos materiais, também pode causar prejuízos relacionados a habilidades e recursos cognitivos (LEMBANI *et al.*, 2020).

O aparelho celular, por ser de pequeno porte, é bastante limitado ao compararmos com o uso do computador. Por possuir uma tela pequena, prejudica a visualização dos materiais de estudo, causa desconforto visual devido ao número de horas de acompanhamento das aulas, além do fato de que os recursos disponíveis no celular não são suficientemente adequados para a elaboração dos trabalhos das disciplinas, como por exemplo produzir resenhas e artigos digitando no celular. Enquanto isso, o computador possibilita uma boa visualização das aulas e mais conforto no que se refere ao tempo (3 horas) de aula, além disso, possui programas próprios para elaboração de trabalhos acadêmicos. Saviani (2021) menciona que, para colocar em prática o ensino remoto, seriam necessárias algumas condições que ele considera primárias:

[...] tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso a internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias, e no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (SAVIANI, 2021, p. 38)

O que se espera da implantação do ensino remoto, como afirma Saviani (2021), esteve um pouco distante de se efetivar na prática, uma vez que mais de 50% dos graduandos tinham acesso às aulas por meio do celular. Quando questionamos sobre as condições de acesso e permanência nas aulas, algumas dificuldades foram apontadas. Vejamos o quadro 1:

Quadro 1 - Dificuldades no Ensino Remoto

Quantitativo de participantes	Dificuldades
17	Acesso a internet
05	Aprendizagem
04	Interferência do ambiente doméstico
02	Uso de plataformas online
02	Número excessivo de atividades

Fonte: quadro elaborado pelas autoras com base no conteúdo da pesquisa (2022).

No quadro 1, vê-se que o acesso e permanência nas aulas foi marcado de acordo com os graduandos pelas seguintes dificuldades: problemas de acesso à internet (17 participantes); dificuldade na aprendizagem (05 participantes); interferência do ambiente doméstico (04 participantes); dificuldade no manuseio de plataformas online (02 participantes) e número excessivo de atividades (02 participantes). Observa-se que dos 39 participantes da pesquisa 17 alegaram como principal dificuldade problemas com o acesso à internet, isto é, sem internet, sem acesso às aulas resultando em não aprendizagem.

Freire (1996, p. 69) afirma que “aprender é uma aventura criadora”, assim, essas situações de desafios possibilitam reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem, desse modo ponderamos que “[...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (1996, p. 69). Esses limites vivenciados na formação inicial em busca do saber, exigem ações de reflexão, de mediações de diálogo, de sensibilização e principalmente de flexibilização dos docentes formadores, de modo a possibilitar situações de motivação e de inovações das práticas para tentar alcançar os objetivos propostos.

Aprendizagem na formação inicial em contexto de ensino remoto emergencial

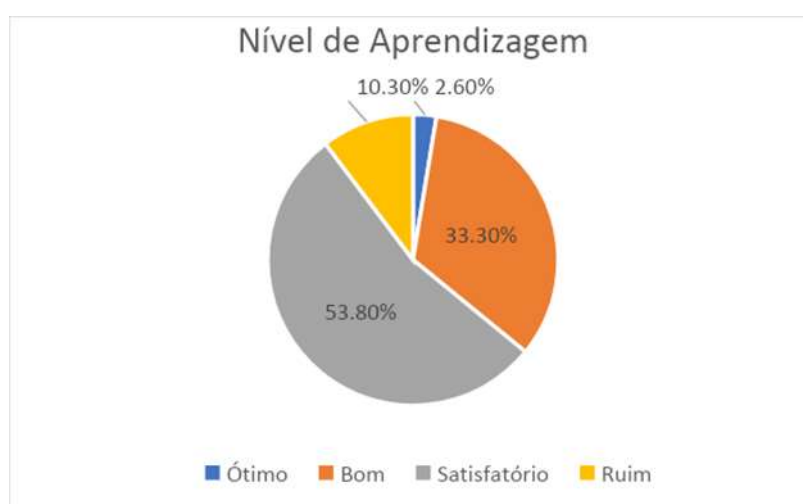
Sabemos que o curso de graduação como formação inicial do professor é de fundamental importância para a sua atuação. Se apropriar de diversos conhecimentos ao longo do curso e construir saberes sobre a prática docente é o que se espera dos graduandos ainda em formação.

De acordo com Veiga (2008), a docência necessita de uma formação profissional que envolva conhecimentos específicos, aquisição de habilidades e conhecimentos voltados para o exercício da atividade docente. Imbernón (2011) acrescenta que esse processo de formação deve desenvolver

profissionais reflexivos e investigadores, isto é, “formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir” (IMBERNÓN, 2011, p. 41). Nessa perspectiva, considerando o contexto pandêmico do COVID-19, que levou a formação docente para o formato remoto, nos questionamos sobre qual a repercussão desse formato de ensino para a formação inicial de professores, tendo em vista um conjunto de saberes que são implicados e necessários à formação do professor.

Indagamos os graduandos sobre como avaliam seu nível de aprendizagem durante o ensino remoto emergencial. Diante desse questionamento, obtivemos o seguinte percentual de respostas:

Gráfico 1 - Nível de aprendizagem no ensino remoto



Fonte: gráfico elaborado pelas autoras com base no conteúdo da pesquisa (2022).

O gráfico 1 nos revela que apenas 2,6% dos graduandos avaliam sua aprendizagem como ruim, enquanto que 97,4% avaliam entre satisfatório, bom e ótimo. Para compreender esse nível de autoavaliação apresentado pelos graduandos, coletamos informações sobre: a contribuição do ensino remoto para a sua formação como futuro professor, as atividades realizadas durante o ensino remoto e os principais desafios vivenciados.

Com a intenção de compreender como o ensino remoto contribuiu ou não durante a formação inicial dos graduandos, questionamos: *Sobre suas aprendizagens, comente como o ensino remoto pode ter contribuído ou não para sua formação como futuro professor?*

As respostas apresentadas, foram organizadas em dois quadros: pontos positivos e negativos do ensino remoto mais mencionados pelos graduandos. Vejamos os dados do quadro 2:

Quadro 2 - Pontos positivos do ensino remoto

Categorias	Depoimento dos graduandos
Aprender a usar ferramentas digitais	“Também vejo como um ensino com maior praticidade em que aprendemos a utilizar com maior frequência e ampliação as ferramentas digitais na contribuição do processo de ensino e aprendizagem.” “Contribuiu positivamente no sentido de aprender a manusear o meio digital” “Me fez aprender coisas que não sabia no computador, e também a se relacionar com outras pessoas resolvendo tudo de maneira virtual.”
Responsabilidade e autonomia nos estudos	“Em questão daquele conteúdo ser remoto e eu ter que prestar mais atenção acho que absorvo mais o que vejo e ouço nas aulas, isso é um lado positivo do ensino remoto.” “Para minha pessoa a contribuição foi melhor, pois me esforcei mais e me dediquei. Fora a comodidade que ajuda para que façamos nossos trabalhos e atividades com mais calma e dedicação.”
Não se deslocar da cidade que reside para a cidade em que a IES está localizada	“Tive um pouco mais de tempo em leitura devido não sair de casa para pegar o transporte para ir à faculdade.” “De certa forma, o ensino remoto ajudou bastante aos alunos que não tinham condições de mudar de cidade ou mesmo por não ter tempo de ir a um local que tenha o ensino presencial regular.” “Um ponto que considero positivo foi não precisar percorrer mais de 100 km até a universidade”.

Fonte: quadro elaborado pelas autoras com base no conteúdo da pesquisa (2022).

A partir das respostas dos graduandos, podemos identificar que os pontos do ensino remoto destacados como positivos se concentram em três categorias: *O aprendizado no uso das tecnologias de informação e comunicação*, uma vez que não tinham esse contato constante, antes do ensino remoto; *a responsabilidade e autonomia nos estudos*, pois, o fato de não estar no espaço físico da sala de aula (com contato presencial praticamente diário com professores e colegas de turma) exigiu de todos maior disciplina para assistir as aulas remotas e realizar os trabalhos; e o *não deslocamento dos*

graduandos até a cidade da IES, proporcionou comodidade, tendo em vista que assistiam às aulas de sua própria residência.

O que nos chama atenção entre os três pontos positivos em destaque é que pouco se faz menção ao aprendizado construído nesse período. O ponto positivo que mais se aproxima, se refere a uma postura acadêmica, assumida pelos graduandos, que os levaram a ter mais disciplina para as assistir às aulas e realizar os trabalhos durante o isolamento social, bem como o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC). De fato, com a pandemia, a sociedade foi levada a utilizar com maior frequência, redes sociais, plataformas online, aplicativos de web conferência dentre outros recursos. Como muitos, não eram utilizados cotidianamente, se fez necessário aprender a manuseá-los. Não só os graduandos tiveram que aprender a utilizá-los, como também os professores – que teriam que planejar e implementar suas aulas mediados pela tecnologia.

No quadro 3, apresentamos os três pontos destacados pelos graduandos como mais os negativos do ensino remoto. Vejamos:

Quadro 3 - Pontos negativos do ensino remoto

Categorias	Depoimento dos graduandos
Influência do ambiente doméstico	“Minha maior preocupação era a atenção nas aulas, como eu me sairia tendo aula remota. É muito difícil onde o barulho incomoda, tira a atenção e foi um pouco difícil para mim. Mas na minha formação ficou muito a desejar, embora os professores fizessem o melhor deles.” “Considero negativo não ir até a universidade, já que pelo ambiente remoto existem diversas interferências por estar em casa e não possuir um local adequado para estudos”.
A falta de interação que ocorre nas aulas presenciais	“A falta de interação presencial rouba bastante do aprendizado.” “Negativamente com a perda parcial de interação com professores e colegas.” “É um pouco complicado mas dá pra assimilar os conteúdos repassados. A dificuldade é só na questão de tirar dúvidas depois das aulas.”
Comodismo, desgaste nas aulas e dificuldade de aprendizagem	“Não o recomendo para o uso constante, visto que ele desgasta e sobrecarrega a mente tanto de alunos quanto de professores.” “Remoto foi uma situação difícil do meu aprendizado na formação de professor. Os professores das disciplinas são ótimos e excelentes, não

	tenho queixa com nenhum. O problema das aulas ser difícil era por ser remota, eu já tenho um nível baixo de aprendizado, muitas dificuldades de entender o assunto.” “Não acrescentou em nada em nossa prática, pois foi tirada a vivência <i>in loco</i>.”
--	---

Fonte: quadro elaborado pelas autoras com base no conteúdo da pesquisa (2022).

As respostas dos graduandos se concentram em três principais pontos negativos: *o ambiente de estudo inadequado*, tendo em vista que assistiam às aulas em suas residências, sem privacidade, sofrendo interferências das pessoas que vivem nesse espaço, principalmente dos filhos; *a falta de interação nas aulas*, que não ocorria em função da própria ferramenta de videoconferência (que limita o modo de interação, pois não há a presença física do outro); e *aspectos particulares dos graduandos* que se potencializaram no ensino remoto, como comodismo, desgaste e dificuldade de aprendizagem, algo que afeta de forma diferente cada graduando em formação.

Com base nos três pontos negativos apontados, fica claro o modo como o ensino remoto vem impactando na formação dos graduandos: ambiente inadequado leva a falta de concentração, o graduando não consegue acompanhar a aula do início ao fim; e a falta de interação presencial retira dos graduandos as diversas experiências de aprendizagem que são construídas em coletividade no ensino presencial. O comodismo, o desgaste e a dificuldade de aprendizagem acabam se potencializado uma vez que os graduandos realizam esse caminhar sozinhos sendo mediados pela tecnologia.

Considerando que a formação docente, não se limita apenas ao estudo teórico e que teoria e prática, devem se apresentar de forma indissociada durante todo o percurso formativo, fizemos o seguinte questionamento sobre as atividades desenvolvidas ao longo dos semestres: *Na sua opinião, quais tipos de atividades realizadas no ensino remoto poderiam ter uma maior contribuição para a sua formação se fossem realizadas de forma presencial?*

Nossa intenção em saber se o ensino remoto estaria dando conta de todos os aspectos formativos presentes no ensino presencial, nos levou às seguintes respostas:

Quadro 4 – Atividades

Categoria	Depoimentos
Seminário	“Seminários para um melhor aprendizado na fala e em dar aulas, criação de planos de aulas.” “Seminários apresentados na sala de aula ajudam bastante para concluirmos o nosso TCC.”
Estágio Supervisionado	“O estágio. Nunca deveria ser de modo remoto, pois a dificuldade de acompanhar o aprendizado das crianças é muito diferente do modo presencial.” “O período de estágio, esse com certeza de modo presencial, teria contribuído muito mais para a minha formação como futuro docente.”
Atividades práticas	“Discussões em sala, visto que os estudantes ficam mais quietos quando em ensino remoto”. “As dinâmicas... na qual participamos coletivamente sem se quer vermos nossos colegas pessoalmente.”

Fonte: quadro elaborado pelas autoras com base no conteúdo da pesquisa (2022).

Seminário, estágio supervisionado e aulas práticas foram as atividades que poderiam ter maior contribuição para a formação dos graduandos se tivessem sido realizadas durante as aulas presenciais e que se destacaram entre os depoimentos. Podemos dizer que elas possibilitam uma maior ação e envolvimento do graduando no sentido de promover o envolvimento com o outro, experienciando ações e práticas próprias do fazer docente.

Para Pimenta (2011), a atividade docente é *práxis*. Deste modo, os cursos de formação de professores devem oportunizar essa experiência aos graduandos como uma atividade inerente à ação docente.

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade históricossocial (PIMENTA, 2011, p. 83).

Sendo o ensino-aprendizagem essência da atividade prática do professor, argumentamos que a lacuna na formação, sentida pelos graduandos e apontada através das atividades por eles mencionadas, se

justifica porque o indivíduo, para aprender e se desenvolver, ele precisa estabelecer uma relação com o outro: o professor. É ele quem conduz o ensino e tem a capacidade de identificar nos alunos pendências afetivo-cognitivas e de intervir durante o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2021). No ensino remoto, um espaço em que pouco se tem contato visual e diálogo, a relação com o outro, necessária à aprendizagem, se esvazia.

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI, 2021, p. 42).

Vimos, através das falas dos graduandos e do posicionamento de Saviani (2021), que o que acontece – ao serem realizadas atividades que poderiam ser mais produtivas se ocorressem no formato presencial – é que o próprio formato de ensino remoto impossibilita a realização de um trabalho pedagógico semelhante ao realizado na aula presencial. Esse fato evidencia lacunas na formação dos graduandos percebidas por eles mesmos.

Um exemplo disso, e o que consideramos de maior gravidade para a formação do futuro professor, é a realização do estágio supervisionado em turmas que também adotaram o ensino remoto. Diferentemente, das aulas dos graduandos que realizavam encontros síncronos através de uma plataforma de videoconferência. Nas escolas, principalmente nas públicas, não era possível realizar aulas de forma remota com encontros síncronos. Os responsáveis pelos alunos da escola campo de estágio não possuíam equipamentos como computador ou tablet e até mesmo celulares do tipo smartphone que permitem o acesso à internet. A atividade docente realizada pelos estagiários se concentrava em enviar atividades e vídeos com o tema de estudo por meio de grupos de WhatsApp dos quais os familiares, não os alunos, faziam parte. Nessa dinâmica, os estagiários futuros professores, tiveram pouco ou quase nenhum contato com os estudantes. Mais uma vez, a relação com o outro, necessária à aprendizagem, de ambos os lados, não se efetivou. O estagiário não tinha o contato com os alunos da escola para aprender a ser professor e os alunos da escola não tinham contato com os professores – sua aprendizagem era orientada pelo que os familiares compreendiam das orientações dos docentes.

O que era para ser um espaço para vivenciar a profissão docente, de reafirmar a escolha pela profissão e de iniciar a construção da identidade docente, limitou o estagiário apenas à produção de atividades, sem interação com os alunos. A esse respeito, Pimenta e Lima (2012) mencionam que:

A identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre universidade, escola e a sociedade. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 112)

Podemos dizer que o estágio supervisionado realizado de forma remota, não possibilitou o confronto entre as teorias e as práticas desenvolvidas na ação pedagógica durante o estágio. Diante das informações apresentadas até o momento, argumentamos que se faz necessário pensar formas de suprir essa necessidade de aprendizado durante a formação inicial e após.

Sabendo que o ensino remoto se mostrou um grande desafio para instituições educacionais, professores e alunos, bem como mediante a experiência vivida pelos graduandos, questionamos: *Quais os principais desafios vividos durante o ensino remoto que na sua opinião influenciaram na sua formação?*

Quadro 5 - Desafios vividos no Ensino Remoto

Categoria	Depoimento
Ambiente inadequado para assistir às aulas	“Conseguir me concentrar nas aulas, visto que o ambiente doméstico dificulta muito o foco, pois este existe bastante, em especial das mulheres.” “Filhos pequenos em questão de pedirem atenção, marido, e casa, afazeres.” “As muitas vezes que a internet saía, os barulhos na rua até mesmo em casa.” “No começo foi bem crítico ter que estudar e realizar as tarefas em meio a tanto sofrimento e medo do vírus em si.” “Trazer a universidade para dentro de casa e perder o contato social, a sobrecarga psicológica.”
Cansaço emocional	“Um dos maiores desafios foi tentar superar a ansiedade que a pandemia trouxe.” “Prática de empatia e atenção, que muitas vezes se perde.” “A confiança em si próprio, disposição, entre outros.”

	“A dificuldade de concentração, devido a pandemia e alguns casos de covid onde inclusive quase perdi meu pai meu rendimento nesse período de alta da covid fez minha concentração e rendimento cair.” “Distanciamento, proporcionado pela pandemia, atrapalha/ou todo o entorno, o que ocasiona/ou um maior desgaste mental e até físico do corpo.” “Um dos principais desafios foi exercer a paciência perante esse período e não deixar que a ansiedade e o estresse me dominassem.”
--	---

Fonte: quadro elaborado pelas autoras com base no conteúdo da pesquisa (2022).

Quando se fala em desafios no processo de ensino e aprendizagem, logo se espera que os conhecimentos que se discutem em uma determinada disciplina se mostrem desafiadores. Entretanto, ao questionados sobre os desafios vividos, os graduandos apresentam como resposta “o ambiente inadequado para estudo e o desgaste mental”.

Não foram os temas de estudos e trabalhos que se mostraram desafiadores e sim as condições em que esses graduandos se encontravam durante as aulas. O ambiente inadequado para assistir às aulas já foi citado neste texto como uma dificuldade. Ele se mostrou desafiador, pois muitos graduandos, principalmente mães, tinham que dividir a sua atenção com as aulas e os filhos. Os graduandos literalmente “traziam a universidade para dentro de casa” como foi dito.

O segundo desafio apontado se concentra no cansaço emocional vivido pelos graduandos. Afinal, estavam vivendo um período de pandemia (o medo da morte, problemas financeiros e todos em casa tendo que fazer isolamento social) que os levaram a ressignificar suas rotinas. Para muitos, essa experiência promoveu situações de ansiedade e estresse. Conseguir lidar com uma nova rotina, principalmente a de estudos, tendo em vista que as atividades acadêmicas requerem um esforço intelectual maior, se mostrou um ato desafiador.

Em uma pesquisa realizada durante a pandemia do COVID-19, com 232 estudantes universitários no Peru, sobre cansaço emocional, evidenciou-se que a maioria dos estudantes tinha altos índices de cansaço emocional causados pela “[...] hiperconexão, estresse tecnológico, problemas de conectividade, medo da infecção pelo Covid-19 e precariedade econômica pela qual estavam passando” (ARAOZ; RAMOS, 2022, p. 13). Além disso, a pesquisa aponta que esse nível mais alto está associado também ao sexo. As mulheres apresentaram um nível maior de cansaço emocional em detrimento dos homens. O resultado dessa pesquisa não é tão diferente do que encontramos em nosso estudo.

O cansaço emocional é um tipo de resposta a situações estressantes que ocorrem em diferentes contextos e se caracteriza pela perda de energia, sentimentos de exaustão emocional e física e faz com que os estudantes que sofrem dessa condição deixem de cumprir suas responsabilidades acadêmicas, além de afetar sua qualidade de vida, bem como seu bem-estar psicológico (ARAOZ; RAMOS, 2022, p. 12-13).

Nos relatos dos graduandos, podemos observar o que sentiram e viveram durante esse período (a ansiedade, o estresse, a perda de ente querido, a dificuldade de se concentrar e se relacionar) e isso revela como se apresentava a saúde mental durante o período das aulas. Um dos graduandos menciona que diante da perda do pai, seu rendimento nas aulas caiu, afetando a sua aprendizagem durante o seu percurso formativo. As dificuldades que estavam presentes no ensino emergencial não se limitavam apenas ao acesso dos graduandos às aulas remotas, mas também, envolvia as situações estressantes a que eram expostos, no espaço acadêmico e na vida pessoal, afetando, assim, a sua saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo é refletir sobre a repercussão do ensino remoto emergencial na formação inicial de professores. Para isso, buscamos responder: Como tem sido a aprendizagem dos acadêmicos em situação de ensino remoto? Quais as implicações do ensino remoto para a formação de professores?

Com o processo de análise dos dados, procuramos aprofundar a compreensão com afincamento das leituras e trocas de ideias. É sabido que o ensino remoto emergencial foi uma alternativa excepcional em vista de uma crise de saúde pública e que as instituições se organizaram para dar continuidade à formação dos seus discentes. O ensino remoto era uma opção segura que garantia o distanciamento social e a formação dos estudantes.

No entanto, é importante avaliarmos esse processo formativo que não foi de curto prazo, impactou já metade da formação dos graduandos, isto é, a formação de futuros professores. Nesse sentido, se faz necessário ver que lacunas estão presentes para se pensar em alternativas complementares sobre o que não foi vivido e experienciado pelos estudantes das licenciaturas.

Em nosso estudo, os próprios graduandos apresentam esses indícios ao mostrarem em que condições acompanharam as aulas, as dificuldades vividas, como avaliaram o seu aprendizado e ao apresentarem do que sentiram falta em sua formação. As atividades que podemos chamar de vivências que

envolvem a interação direta dos graduandos com os seus pares e o próprio estágio supervisionado, foram apontadas como uma lacuna que a formação remota deixou. Este estudo nos mobiliza a pensar: como será a atuação dos professores formados na pandemia?

O que nos cabe nesse momento e que o próprio estudo nos revela é que se faz necessário pensar em alternativas complementares de formação, ancoradas em políticas públicas de educação e de formação docente, que venham minimizar e até mesmo suprir as lacunas de aprendizagem dos graduandos.

Acreditamos que este estudo possa contribuir com a comunidade científica e abrir espaço para a continuidade desse debate ao propiciar uma maior investigação no âmbito da formação inicial no contexto pandêmico e das futuras relações no exercício das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

- ESTRADA ARAOZ, E. G.; GALLEGOS RAMOS, N. A. Esgotamento emocional em estudantes universitários peruanos no contexto da pandemia COVID-19. *Educ. Form., [S. l.]*, v. 7, p. e6759, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7i1.6759. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/6759>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete Angelina. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. v. 77. São Paulo: Cortez, 2001.
- LEMBANI, Reuben *et al.* The same course, different access: the digital divide between urban and rural distance education students in South Africa. *Journal of Geography in Higher Education*, v. 44, n. 1, p. 70-84, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1694876>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.]*, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade ANDES-SN*, ano XXXI, janeiro, 2021.

Capítulo 3



10.37423/240509004

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Carlos Victor Gonçalves Cavalcante

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Viviany Caetano Freire Aguiar

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA

Stela Lopes Soares

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA



INTRODUÇÃO

A presente pesquisa empreende uma análise da influência crucial exercida pelo professor de Educação Física no contexto da educação inclusiva. Exploramos a convicção de que a atividade física desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade de vida e inclusão social dos alunos com deficiência nas escolas, contribuindo significativamente para a busca da igualdade na sociedade, bem como para o fortalecimento da autoconfiança e autoestima desses alunos.

O aumento constante no número de estudantes diagnosticados com deficiência é uma realidade atual, contudo, as políticas de inclusão frequentemente não acompanham esse crescimento de maneira adequada. A inclusão só conquistou seu espaço ao longo do tempo, graças a intensas lutas de familiares e defensores da causa.

Nesse cenário desafiador, a Educação Física emerge como um ator de destaque na promoção da inclusão dos alunos com deficiência. Práticas corporais inclusivas e construtivas ganham um novo significado no modelo de escola, que se torna mais próxima das famílias e mais acessível às pessoas com deficiência. A escola inclusiva deve ser um ambiente propício à aprendizagem com igualdade de oportunidades, incentivando interações sociais enriquecedoras. Além disso, os métodos de ensino e a prática do professor devem estar alinhados com a realidade escolar e, sobretudo, com as necessidades dos alunos com deficiência.

Conforme estipulado na Declaração de Salamanca (1994), a responsabilidade pela educação especial deve ser compartilhada entre pais, escolas e comunidades. A família, por sua vez, desempenha seu papel primário na inclusão e na identidade social (GLAT, 1996), proteção e apoio ao desenvolvimento humano, enquanto a escola atua como uma unidade de ensino, integração e emancipação do indivíduo com um ser histórico-social, por fim, a comunidade no fomento das relações interpessoais. A declaração enfatiza a importância dos gestores na promoção de atividades que favoreçam o aprendizado das crianças, bem como na criação de espaços que permitam a inclusão plena, sem exclusões, em diversos ambientes e interações sociais.

O professor é a figura central na construção do conhecimento e na mediação das atividades, desempenhando um papel fundamental na integração dos alunos com seus pares. A inclusão transcende a mera integração física, representando um processo de construção de identidade transformadora, capaz de transcender barreiras físicas e otimizar o tempo.

Deste modo, a formação dos professores deve abranger uma ampla gama de deficiências, permitindo-lhes aprimorar suas práticas de ensino. Embora muitos cursos de graduação ofereçam apenas o ensino de Libras de forma limitada, há a necessidade de abordar outras deficiências, como deficiência visual, cognitiva, Síndrome de Down, entre outras, de maneira mais abrangente e eficaz.

A Constituição de 1988 assegura o direito à educação gratuita no Brasil, sem barreiras e totalmente inclusiva, reforçando a necessidade de uma abordagem pedagógica centrada no aluno. A escola deve ser um espaço de diálogo e reflexão, promovendo igualdade e respeito às diferenças, e estimulando a participação ativa de todos os alunos em seu processo educacional (BRASIL, 1988).

Um dos marcos importantes para a educação inclusiva no Brasil foi o decreto nº 6.949/2009, que estabeleceu políticas públicas para garantir os direitos das pessoas com deficiência em áreas como educação, trabalho, mobilidade e inclusão em todas as esferas administrativas. Esse decreto direcionou o foco para a acessibilidade, especialmente nas escolas, onde muitas vezes faltavam condições para atender às necessidades específicas dos alunos (BRASIL, 2009).

Em resumo, a inclusão é um elemento intrínseco à nossa sociedade e a busca pela igualdade deve ser uma constante, tanto nas escolas quanto na comunidade, sempre valorizando a dignidade de cada ser humano e respeitando as diferenças. Portanto, este estudo tem como objetivo analisar as práticas de ensino da Educação Física na inclusão de alunos com deficiência, refletindo sobre o papel do professor em sala de aula e explorando o processo de ensino-aprendizado nas aulas de Educação Física. Acreditamos que essas práticas podem proporcionar uma educação ativa e participativa, sem exclusão de nenhum aluno.

Além disso, enfatizamos que a inclusão deve ser vista como um mecanismo de aprendizado, não como um sentimento de incapacidade. O professor, durante suas aulas práticas, tem a oportunidade de transmitir valores importantes a todos os alunos.

Ao final deste estudo, esperamos não apenas compreender melhor nossas práticas educacionais em sala de aula, mas também adotar métodos que contribuam para uma educação mais humanizada e inclusiva, onde as diferenças são respeitadas.

Diante desse contexto, surgem questionamentos cruciais: Como as práticas educativas ocorrem para os alunos com deficiência na Educação Física? Quais são os principais desafios enfrentados nas aulas de Educação Física? Qual é o impacto das políticas públicas no ensino-aprendizado da Educação Física adaptada?

Portanto, nosso objetivo é analisar esses desafios, explorar o processo de formação ao longo do caminho da inclusão e compreender o papel das políticas públicas na inclusão dos alunos com deficiência. Além disso, pretendemos realizar um resgate histórico da Educação Especial no Brasil, desde a implementação das políticas educacionais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa assume uma abordagem bibliográfica e mergulha profundamente na obra de destacados autores contemporâneos que se dedicam à temática da educação inclusiva. Os artigos científicos selecionados para esta pesquisa desempenham um papel crucial na construção de um conhecimento substancial e relevante para este estudo.

Nas palavras de Gil (2022), a pesquisa bibliográfica é uma ferramenta que permite ao pesquisador ampliar sua visão, obtendo uma compreensão mais abrangente das questões em estudo, que, de outra forma, seria difícil alcançar por meio de pesquisas diretas.

A metodologia adotada foi dividida em duas etapas distintas, cada uma delas desempenhando um papel fundamental no enriquecimento deste estudo. A primeira etapa teve início com uma busca minuciosa das contribuições ao conhecimento relativas ao contexto histórico da educação inclusiva, abrangendo desde os tempos da inquisição e imperialismo no Brasil até os desafios contemporâneos que enfrentamos. Para esta fase, recorremos a cinco livros que abordam o desenvolvimento histórico da educação inclusiva, bem como literatura específica relacionada à Educação Física escolar, publicada no período de 2018 a 2022.

Os artigos científicos foram selecionados em bases de dados, tais como: Scielo, Lilacs Periódicos Capes e a biblioteca/UECE, todos publicados no intervalo de tempo de 2018 a 2022. Utilizamos critérios de busca criteriosos, focando em palavras-chave relevantes, como educação inclusiva, acessibilidade, educação emancipatória, inclusão no século XXI, Educação Física adaptada e práticas pedagógicas. No total, incluímos 16 artigos nacionais que atenderam a esses critérios.

Além disso, destacamos a importância dos marcos legais que moldaram a educação inclusiva no Brasil, incluindo a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e, mais recentemente, a Lei Brasileira da Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprovada em 2015. Essas referências legais desempenharam um papel fundamental na estruturação do nosso estudo.

Na segunda etapa, adotamos uma abordagem temática para a análise e tratamento dos dados coletados. O material foi submetido a uma pré-análise, onde avaliamos sua relevância para a pesquisa.

Em seguida, organizamos o conteúdo por temas relevantes e, finalmente, procedemos à análise interpretativa dos resultados obtidos.

Alicerçando nosso estudo em autores consagrados nas últimas décadas, incluindo nomes como Paulo Freire, Jean Piaget, Dermeval Saviani, Bertoldo Miranda, Solange Rogalski, Suraya Cristina Darido e Victor da Fonseca, buscamos construir um conhecimento teórico crítico da realidade enfrentada pelos professores de Educação Física em suas práticas pedagógicas.

Esta pesquisa segue predominantemente uma abordagem qualitativa, permitindo-nos compreender os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física em suas aulas sob a perspectiva crítica e teórica proporcionada pelos autores selecionados. O foco desta abordagem qualitativa é aprofundar nossa compreensão das complexidades da educação inclusiva no contexto da Educação Física e identificar maneiras de abordar esses desafios de forma eficaz.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, adentraremos nas descobertas e reflexões obtidas ao explorar o contexto histórico da educação inclusiva. Examinaremos as origens epistemológicas dos primeiros movimentos organizacionais com pensamento inclusivo e destacaremos os principais protagonistas desse processo. Além disso, apresentaremos as políticas e leis de inclusão que marcaram os séculos XX e XXI, como a Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca, a Convenção de Nova York de 2007 e a Lei Brasileira da Inclusão, promulgada em 2015. Por fim, realizaremos uma análise profunda da situação da Educação Física no contexto da inclusão.

ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por muito tempo, a simples presença de uma pessoa com deficiência evocava em nossa sociedade a ideia de incapacidade para a vida em comunidade. Este estigma persistiu ao longo das eras, confinando essas pessoas às sombras de suas próprias casas, rotuladas como "anormais". Nos estudos de Anjos e Silva (2012) revelaram que civilizações antigas também compartilharam essa visão, levando crianças nascidas com deformidades a serem consideradas anômalas e, portanto, excluídas da sociedade, frequentemente resultando em tragédias como mortes ou abandono em florestas e rios. Esses relatos ilustram a influência poderosa da religião, onde a deficiência era frequentemente interpretada como sinal de maldade, tornando aqueles com deficiência indesejáveis na sociedade (CAMPOS & MARTINS 2008; LIMA et al. 2013).

Na Idade Média, a Igreja Católica, através da Santa Inquisição, protagonizou um verdadeiro genocídio contra pessoas consideradas anormais ou deficientes, uma vez que eram associadas ao pecado e ao mal, resultando em uma caça intensa a essas pessoas. No entanto, o período da segunda metade do século XIX trouxe asilo e casas para doentes, que afastavam essas pessoas das cidades e vilas, acreditando que a deficiência mental era hereditária e, portanto, deveriam ser segregadas da sociedade (ANJOS E SILVA, 2012; CAMPOS E MARTINS, 2008).

Miranda (2003) destaca figuras notáveis, como Jean Marc Itard (1774-1838) e Maria Montessori, que contribuíram para a educação de pessoas com deficiência, especialmente crianças em formação. Já no Brasil, até o final do século XIX, não havia interesse em fornecer suporte educacional para pessoas com deficiência, e as famílias assumiam a responsabilidade total pela educação das crianças. Somente na segunda metade do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro em 1854, sob a iniciativa da monarquia de Dom Pedro II, e do "Instituto dos Surdos-Mudos" em 1857, houve um início tímido de responsabilidade governamental. Deste modo, a institucionalização dessas unidades, ainda carregava vestígios da mentalidade medieval, e por muitos anos, esses locais adotaram práticas asilares e manicomiais (MIRANDA, 2003; DOTA E ALVES, 2007).

No século XX, durante a era do Estado Novo, houve um crescente interesse na educação regular. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1932, sob a liderança de Francisco Campos, marcou um avanço na institucionalização da educação no Brasil, com a fundação do Conselho Nacional de Educação e a organização dos cursos superiores. O surgimento da educação especial marcou uma mudança significativa, buscando integrar e diminuir as diferenças entre as pessoas com deficiência e as demais. No entanto, essa abordagem inicialmente se concentrou nas deficiências visuais, auditivas e físicas, deixando de lado as deficiências de natureza cognitiva (SAVIANI, 2007; MIRANDA, 2003).

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU proclamou a igualdade de todos os seres humanos, independentemente de raça, cor, etnia ou deficiência, desafiando antigas concepções e paradigmas. Anísio Teixeira desempenhou um papel significativo nesse período, liderando o Manifesto dos Pioneiros da Educação e defendendo a educação pública, gratuita e laica (SAVIANI, 2007).

No Brasil, esse período viu um aumento nas instituições dedicadas a acolher crianças com deficiência, com escolas especiais registrando um aumento no número de alunos, refletindo um reconhecimento crescente da educação básica e gratuita (MIRANDA, 2003). Instituições filantrópicas, como a

Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), desempenharam um papel fundamental na luta contra o estigma e o preconceito.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, a educação de pessoas com deficiência foi amparada legalmente, assegurando seu direito preferencial ao ensino regular. A década de 1970 testemunhou um movimento de integração de alunos com deficiência, com a crença de que o ensino regular poderia maximizar seu desenvolvimento intelectual (SANTOS & AURELIANO, 2012; MIRANDA, 2003).

A década de 1980 marcou um momento crucial com a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a obrigação do estado de proporcionar uma educação de qualidade e igualdade para todos, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas redes regulares de ensino (BRASIL, 1988).

A Declaração de Salamanca em 1990 trouxe à tona o conceito de inclusão, desafiando a escola a desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar todas as crianças, independentemente de suas desvantagens. Nesse contexto, a educação se consolidou como um veículo para a igualdade social, não apenas para alunos com deficiência, mas para todos inseridos em um contexto de independência.

Nos anos 2000 o Decreto nº 6.949/2009 representou um marco na política pública de inclusão, garantindo os direitos das pessoas com deficiência, incluindo educação, trabalho, mobilidade e inclusão em todas as esferas administrativas, com foco na acessibilidade. Este decreto, fez com que as escolas inclusivas devem proporcionar um ambiente propício à aprendizagem, com igualdade de oportunidades e métodos de ensino adaptados à realidade dos alunos com deficiência.

Com tudo, as políticas afirmativas, como as cotas, também têm desempenhado um papel crucial na promoção da inclusão. No entanto, apesar dos avanços, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos devido a questões econômicas, sociais e políticas que afetam o avanço da inclusão na educação. A conscientização da sociedade e a parceria entre escolas e famílias são fundamentais para superar as barreiras físicas e sociais. A Lei Brasileira de Inclusão, aprovada em 2015, representou um marco importante ao reconhecer que a deficiência está relacionada ao meio ambiente e à falta de acessibilidade, além de trazer mudanças significativas na legislação, como a exigência de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares (LIPSKI, 2023).

Neste estudo, testemunhamos a evolução da percepção sobre deficiência, que passou de anormalidade a uma busca pela igualdade. A história da educação inclusiva no Brasil é marcada por desafios, mas também por avanços significativos rumo a uma sociedade mais inclusiva.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

No contexto educacional, o papel do professor de Educação Física é crucial, especialmente quando se trata da inclusão de alunos com deficiência. É fundamental que esses profissionais estejam atentos aos diferentes tipos de deficiência presentes na escola, de modo a desenvolver estratégias que promovam a inclusão desses alunos, aproveitando ao máximo suas potencialidades (CHICON et al. 2016).

Entretanto, enfrentamos diversos desafios na busca pela inclusão efetiva dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Um dos principais desafios reside na falta de material adaptado, o que dificulta a criação de ambientes inclusivos. Além disso, a ausência de profissionais especializados em Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas é uma barreira significativa para o processo de inclusão, uma vez que poucas instituições contam com esse suporte.

É crucial que a pedagogia utilizada nas aulas de Educação Física esteja relacionada às experiências dos alunos e à didática dos professores. Como Freire (1996) afirmou, "ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção." Portanto, a abordagem pedagógica deve ser centrada no aluno, proporcionando oportunidades para que eles construam seu próprio conhecimento.

A inclusão social desempenha um papel transformador na sociedade, contribuindo para mudanças tanto grandes quanto pequenas. Isso é especialmente relevante em ambientes físicos, onde a acessibilidade desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão.

A inclusão na Educação Física no Brasil é marcada por pouco avanços significativos. Até o final do século XIX, não havia interesse em fornecer suporte educacional e lúdico para crianças com deficiência, ficando com as famílias essas responsabilidades. Desse modo, o surgimento da educação especial nas escolas representou uma mudança significativa, inicialmente concentrada nas principais deficiências como a visuais, auditivas e físicas.

Apesar dos avanços, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos na Educação Física inclusiva, incluindo questões econômicas, sociais e políticas que afetam a implementação efetiva da inclusão.

Mudanças estruturais, a relação intrínseca entre escola, família e comunidade são fundamentais para superar as barreiras físicas e sociais (MORAES, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece competências importantes para a Educação Física, enfatizando a compreensão da cultura corporal de movimento, estratégias de ensino inclusivo, reflexão sobre saúde e preconceito, entre outros aspectos que promovem a inclusão. Deste modo, a Educação Física desempenha um papel fundamental na formação cognitiva, social e motora dos alunos, sendo essencial para a interação interpessoal (BRASIL, 2017).

A educação física inclusiva como uma abordagem dialética, contribui não apenas para a prática social de integração dos alunos em cultura corporal, mais sim, em um processo de reconstrução de sua formação sócio-histórica, e na transformação cultural do sujeito (DARIDO, 2008). Deste modo, as práticas motoras contribuem para uma reeducação, valorizando as potencialidades de cada aluno no contexto reflexivo e inclusivo.

É fundamental atualmente deixar de lado essa visão reducionista culturalmente construída na prática desportiva e competitiva, que dominou por muito tempo os currículos escolares. Assim, a formação de uma consciência crítica do sujeito, que proporcione um desenvolvimento de uma consciência crítica e corporal e cidadã (MARTINS, 2014).

Deste modo, a Educação Física Inclusiva busca no educar uma compreensão e transformação da realidade, a partir de sua especificidade da cultura de movimento. Com tudo, propiciar o desenvolvimento integral de todos, contribuem na superação as barreiras físicas e sociais. Portanto, a prática da educação corporalmente inclusiva rompe as barreiras, e abre possibilidades de ação para o movimento, criando autonomia no processo de inclusão (GORGATTI & COSTA, 2005).

Ainda que se tenha avançado o processo inclusivo nos currículos dos cursos superiores de educação física, em prática, ainda se percebe a cultura do privilégio e da valorização do desenvolvimento das capacidades e habilidades físicas, priorizado o desempenho físico e habilidades técnicas que acaba por conceituar o corpo enquanto objeto de consumo (AGUIAR & DUARTE).

Por fim, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física deve ser priorizada, não apenas por questões biológicas, mas também com foco nas relações interpessoais e culturais. É fundamental que as escolas e o corpo docente estejam preparados para atender às necessidades individuais dos alunos, criando ambientes inclusivos e promovendo a igualdade de oportunidades para

todos. Portanto, a transformação pela inclusão é um processo contínuo que requer esforços de todos os envolvidos na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, é inegável que nossas descobertas apontam para uma realidade complexa e multifacetada no que diz respeito à inclusão na Educação Física. Embora tenhamos testemunhado avanços notáveis nas políticas públicas nas últimas décadas, a efetiva implementação dessas políticas continua sendo um desafio significativo.

Nossos resultados revelam que, em grande parte, a maior barreira que enfrentamos não reside nas limitações das pessoas com deficiência, mas sim nas percepções e atitudes daqueles que se consideram "não deficientes". É essencial reconhecer que a deficiência muitas vezes está enraizada em nossa própria compreensão e empatia, e superá-la requer um exercício constante de empatia e autoconsciência.

Nossos achados destacam a necessidade premente de qualificação profissional e formação continuada, com ênfase na abordagem de alunos com deficiência. Essa lacuna na formação dos professores, persistente desde a graduação, precisa ser abordada em todos os níveis de ensino, e a ativação efetiva dos AEE, conforme previsto em lei, é uma maneira crucial de enfrentar essa questão.

Os profissionais de AEE desempenham um papel vital na construção do conhecimento inclusivo, nivelando o campo de jogo para todos os alunos e contribuindo para a diminuição das barreiras arquitetônicas e atitudinais dentro do ambiente escolar.

No contexto das aulas de Educação Física, torna-se evidente que os professores devem desempenhar um papel expandido, indo além de simplesmente fornecer suporte para atividades físicas. Eles devem se esforçar para abordar barreiras atitudinais, arquitetônicas e, acima de tudo, metodológicas, garantindo que sua prática promova a inclusão educacional e elimine barreiras pedagógicas.

Este estudo, embora tenha contribuído para nossa compreensão do tema, não encerra as discussões, mas sim as fortalece. Propomos que investigações futuras se concentrem em coletar informações detalhadas sobre a inclusão nas escolas, especialmente nas aulas de Educação Física, para embasar políticas públicas mais efetivas e dinâmicas.

Esperamos que este trabalho possa servir como um norte para os professores de Educação Física da educação básica, estimulando um pensamento crítico e métodos que promovam uma educação

inclusiva nas escolas. Acreditamos firmemente que dias melhores para a inclusão estão por vir, à medida que construímos juntos mecanismos de respeito mútuo, reconhecendo as limitações uns dos outros e compreendendo os desafios que enfrentamos como sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR e DUARTE. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240

AGUIAR João Serapião e DUARTE Édison, Educação Inclusiva: Um Estudo na Área da Educação Física, Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240.

ANJOS & SILVA. Breve resumo do itinerário histórico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. >Acessado em 18/07/2018.

BARDIN L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; (2011).

BRASIL, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativos. Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil Av. Marechal Floriano, 196 - Palácio Itamaraty 20080-002 – Rio de Janeiro, RJ

BRASIL, Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei no 13.146/15 Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, julho de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva. In: Inclusão: Revista de Educação Especial. Brasília/DF: 2008, v.4,cn. Ip. 7-17, jan/jun.

CAMPOS, S. M. G.; MARTINS, R. M. L. Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceptual. Revista do ISPV, Viseu, n. 34, p. 223-331, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium34/17.pdf>>. Acesso em: 20 julho 2018.

CARVALHO Lídia Madalena Damas de, Avaliação das Aprendizagens em Educação Física, Boletim SPEF, n.0 10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 135-151.

CARVALHO, Rosita Elder. O Direito de Ter Direito. In: Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

CIDADE E FREITAS. Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. Universidade Federal do Paraná.

COLETIVO DE AUTORES, Metodologia do Ensino de Educação Física: Serie Formação do Professor, Cortez Editora, 1990.

CHICON, José Francisco et al. Educação física e inclusão: A mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. Movimento, v. 22, n. 1, p. 279-292, 2016.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da Educação Física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais; Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Ano 1994.

DOTA, F. P.; ALVES, D. M. Educação Especial no Brasil: uma análise histórica. Revista Científica Eletrônica de Psicologia, Garça, ano V, n. 8, maio 2007. Disponível em: <<http://www.revista.inf.br/psicologia08/pages/resenhas/edic08-anovrevisao03.pdf>>. Acesso em: 20 julho. 2022.

FONSECA, Victor da. Psicomotricidade: perspectiva multidisciplinares - Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessário Para á Prática Educativa/ Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana. O papel da família na interação do portador de deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n. 04, p. 111-118, 1996.

GORGATTI, M. G; COSTA, R.F. Atividade Física Adaptada. Barueri - Sp: Manole, 2005.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa / Antônio Carlos Gil. — 7. ed. — São Paulo : Atlas, 2022.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

LIMA, Michelle Pinto de et al. O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. RAM. Revista de Administração Mackenzie, v. 14, p. 42-68, 2013.

LIPSKI, Fernando. Rede normativa/inclusiva à pessoa com deficiência. 2023.

MARTINS, Celina Luísa Raimundo. Educação física inclusiva: atitudes dos docentes. Movimento, v. 20, n. 2, p. 637-657, 2014.

MARTINS, Celina Luísa Raimundo. Educação física inclusiva: atitudes dos docentes. Movimento, v. 20, n. 2, p. 637-657, 2014.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARÇAL, Vicente E. R. A Inteligência como Adaptação: Relação entre Acomodação e assimilação. Disponível em . Acesso em 21/08/2022.

MINAYO, M. C. S.; O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7ed. São Paulo: Hucitec; rio de Janeiro; ABRASCO, 2000.

MIRANDA, Bertoldo. História, Deficiência e Educação Especial, Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento ecossistêmico educação, aprendizagem e cidadania. EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR, p. 13, 2020.

PIAGET, J Para onde vai a educação? Rio de Janeiro : J. Olympio : UNESCO, 1974.

PIAGET, J. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda., 1964.

PIAGET, Rio de Janeiro: Forense Universitária, A vida e o pensamento do ponto de vista da psicologia experimental e da epistemologia genética, ano 1972.

ROGALSKI Solange Menin, Histórico do Surgimento da Educação Especial, Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010.

SANTOS, M. P. Educação Inclusiva: redefinindo a Educação Especial. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_0304/08_artigo_santos.pdf>. Acesso em: 20 julho. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Historias das Ideias Pedagógicas no Brasil, 2ª edição , coleção memórias da educação ano 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22ª Ed. São Paulo. Cortez, 2002.

Capítulo 4



10.37423/240509005

NOVO” PARADIGMA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Patric Anderson Gomes da Silva

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI

Antonia Eliene Duarte

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI



[...] No começo da noite do dia sete de novembro, professores e aspirantes ao magistério Brasil afora foram tomar uma cerveja e dançar forró, alheios talvez aos conflitos que pululam na América Latina, aos desmandos do governo Bolsonaro e às rasteiras que vêm sofrendo seu ofício... Não sabiam ainda – talvez jamais saibam – que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovara, durante aquele dia, a venda de formação docente e as inumeráveis mercadorias a ela associadas. No período da ditadura empresarial-militar dizíamos que as “forças da opressão” agiam na calada da noite... Continuam agindo na calada, mas não se importam mais com o turno... (EVANGELISTA, FIERA, L, TITTON, 2019, s.p.)

INTRODUÇÃO

A preocupação com a gestão da educação pública e a formação de professores, como se sabe, não é hodierna, entretanto, é a partir dos anos 1990 na conjuntura brasileira que tornaram-se temas centrais nos debates e análises no campo da educação. Essa centralidade vem associada à ideia da necessidade de mudanças na concepção de gestão pública, de educação, de escola e de professor.

Afirma-se constantemente que estamos vivendo na sociedade do conhecimento — e isso requer uma reconfiguração do modelo e papel do Estado e uma nova forma de gestão pública, o que só pode ocorrer mediante a realização de “reformas” em diversas áreas. Essas “reformas” são apresentadas como sinônimo de modernização para melhor inserção do país na economia mundial e no caso da área educacional, para garantir a qualidade da oferta educacional.

Entende-se que a perspectiva da “modernização” do Estado contaria com a contribuição dos organismos internacionais no sentido de difundir essa concepção e o paradigma da Nova Gestão Pública para os outros países e áreas consideradas estratégicas como a educação (SARAIVA, 2020).

Nesse processo de mudança, o Estado passa a assumir a feição de Estado gerencial e na educação, são introduzidos valores, conceitos, estratégias, indicadores, próprios da lógica empresarial. De acordo com Saraiva (2020, p. 10-11) “esse modelo na educação é baseado em uma gestão por resultados, na criação e ampliação dos mecanismos de avaliação externa e na produção de indicadores educacionais que aproximam o conceito de qualidade da noção de desempenho”.

Nesse contexto, a padronização e o controle curricular e da formação de professores mediante a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum da Formação Docente (BNC-Formação), bem como seu atrelamento às avaliações standardizadas e a ideia de performance que deve ser alcançada pelos professores e gestores, por exemplo, modificam o cenário da educação e da escola. (CÓSSIO, 2018).

O campo da educação vem sendo influenciado por produções teóricas internacionais referente a paradigmas de gestão e de formação de professores que apontam uma nova concepção de sociedade, de gestão pública, de educação, de escola e de professor.

Nesse sentido, propõe-se a analisar o novo modelo gestão da educação pública e as implicações desse modelo nas políticas de formação de professores na conjuntura brasileira. Em termos metodológicos, efetuou-se uma pesquisa bibliográfica e documental e, ainda, empreendeu-se uma análise de conteúdo na Resolução CNE/CP nº 2/2019 e, na Resolução CNE/CP nº 1/2020.

Para melhor elucidar a problemática, este texto está organizado da seguinte forma: a primeira parte apresenta a origem do termo nova gestão pública e sua transposição para o campo educacional com as implicações advindas desse processo; a segunda especifica as principais legislações-chave referentes a política de formação de Professores na sociedade do conhecimento; a terceira parte trata-se de compreender a especificidade do processo de reconversão docente como projeto de adaptação a ordem social econômica.

O “NOVO” PARADIGMA DE GESTÃO PÚBLICA: ORIGEM E TRANSPOSIÇÃO PARA O SISTEMA EDUCACIONAL

O termo Nova Gestão Pública (NGP) ou *New Public Management* (NPM) não é novo, remonta aos anos 1970, nesse sentido, apresenta como inspiração o modelo britânico – *Managerialism* – segunda maior reforma do aparelho do Estado moderno. Suas concepções constituíram-se, primordialmente, na Grã-Bretanha – laboratório da ideologia neoliberal –, em 1979, no Governo conservador de Margaret Hilda Thatcher (1979-1990) e alicerçada nos ideais neoliberais de Hayek e Friedman, ainda, contou com a forte atuação do Governo de Ronald Wilson Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos da América (EUA) e do Governo de Augusto José Ramón Pinochet Ugarte (1973-1990) no Chile para e na difusão do Novo Paradigma de Gestão Pública.

Esse “Novo” Paradigma ascendeu em âmbito mundial nos anos 1990 com a exteriorização da crítica de ineficiência da máquina estatal, concebendo o Estado como uma de suas mais consideráveis instituições. Partindo da concepção de Marques (2020) compreende-se que esse modelo de gestão trata-se de um programa de reforma do setor público que tem como base conhecimentos, instrumentos e técnicas da gestão empresarial e de áreas afins cujo propósito é reestruturar o aprimoramento na eficiência, na eficácia e na performance geral dos serviços públicos nas burocracias modernas.

Nessa conjunção, esse novo modelo de gestão denominado Nova Gestão Pública (NGP) trata-se de uma transposição entre modelos administrativos ao invés de uma novidade, nesse caso, a determinação “nova” manifesta-se associada a um complexo conjunto de ferramentas e técnicas que difundiram-se na deliberação de decisões políticas, exteriorizada nos sistemas organizacional e gerencial.

De acordo com Saraiva (2020, p. 3) a manifestação das práticas neoliberais e neoconservadoras implementadas exterioriza-se e materializam-se entre

a) o planejamento, a organização, o controle e a avaliação em detrimento da discussão sobre valores sociais; b) a crítica à democracia como empecilho à ação estatal; c) uma orientação instrumental favorecendo o uso dos critérios de economia e eficiência em vez de equidade; d) a tendência a considerar o gerenciamento como genérico, minimizando as diferenças entre o público e o privado; e) um afastamento da ciência política, filosofia ou sociologia aproximando-se muito mais das ideias administrativas práticas (SARAIVA, 2020, p. 3).

A reforma gerencial legitimada ou justificada pelo regime neoliberal tem como ponto de partida reduzir o tamanho da máquina administrativa e incorporar na base do sistema público concepções e mecanismos de eficiência, eficácia e aprimoramento; competitividade como elemento central e neodarwinismo social nas relações sociais; avaliação e gestão por metas, meritocracia, dentre outros princípios.

Propulsores da lógica neoliberal, propagaram-se para todo o mundo. Em nações como Nova Zelândia e Austrália as reformas materializam-se em Governos Trabalhista, progressivamente, passaram a ser otimizadas em Governos conservadores. Estas medidas não demoraram a chegar em países da América Latina como é o caso do Brasil e do Chile (BRESSER-PEREIRA, 2017). É considerável levar em conta o impacto no cenário educacional das orientações econômicas e políticas neoliberais destinadas a conduzir reformas na América Latina.

Tomaremos como análise o caso brasileiro, cuja as contrarreformas do Estado e da educação conforme Bresser Pereira (2017) e Costa (2019) foram tecidas pelo Ministro da Reforma (MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado) na época Luiz Carlos Bresser-Pereira, no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2003). O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, formulado por Bresser-Pereira, aprovado em 1995, tinha por finalidade “deixar poucas áreas nas mãos do Estado criando o neologismo do *serviço público não estatal* para designar setores que

seriam privatizados ou funcionariam sob a ótica do mercado e a abertura da competição entre empresas públicas e estatais por recursos públicos”. (FERREIRA; LIMA, 2013, p. 5. *Grifos dos autores*)

No campo da Educação a NGP alterou o *modus operandi* do trabalho, da organização e das relações, exteriorizando diretriz em detrimento da modernização, conseqüentemente, ressignificando os conceitos de eficiência e eficácia. Nessa tônica, a introdução de métodos e técnicas do setor privado às condições do setor público acarretam na fragmentação de grandes organizações públicas – escolas e universidades – e na constituição de mercados ou quase-mercados educacionais no Brasil (CASTRO, 2015; COSTA, 2020).

Essa nova concepção, ao passo que considera a educação como vetor de desenvolvimento social e econômico, detém-se em estudar como ampliar a produtividade do ambiente escolar e, desse modo, lança mão de atos no campo do currículo, da gestão pública, da formação de professores e da avaliação.

Para Gonçalves (2020, p. 15) o projeto hegemônico neoliberal “se apropriam da natureza como objeto, sendo o ser humano dominado e explorado, acirrando a mais-valia, o que degrada, compromete, sucateia e deprecia a formação humana”. Na conjuntura brasileira constata-se que a *New Public Management* deixa de ser uma tendência de metamorfose no gerenciamento do sistema educacional para materializar-se de modo progressivo na rede estadual de ensino da Paraíba, Nordeste (ARAÚJO, LIMA, JÚNIOR, 2020), na rede estadual de ensino Goiás, Centro Oeste (MARQUES, 2020), entre outros.

Cabe um parênteses para evidenciar que as contrarreformas educacionais institucionalizadas no mundo vem seguindo as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO - acrônimo em inglês) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), utilizam de argumentos que as suportem ou tratam de modo direto nas políticas educacionais das nações, principalmente em países periféricos, como é o caso do Brasil, desse modo, fazem uso das pedagogias das competências para disseminar a teoria e prática neoliberal na educação.

No campo educacional, isso se manifesta (a) na padronização do currículo: como ocorreu com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e atualmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); (b) na gestão por resultados mediante as avaliações em larga escala – avaliações externas que foram cada vez mais ampliadas e hoje o país conta com um grande sistema de avaliação nacional; (c) no estabelecimento da ideia de qualidade educacional concebida como bom desempenho

dos estudantes nas avaliações externas e bons resultados das escolas no ranqueamento realizados pelos órgãos governamentais.

Os sistemas de avaliação externa são identificados como um dos pilares de inserção de técnicas gerenciais, desse modo, inferindo no desempenho e amplificando a competição entre instituições de ensino, professores/as e estudantes (ARAÚJO, LIMA, JÚNIOR, 2020).

De acordo com Machado (2012) o contexto de difusão das políticas de avaliação externa em larga escala tem seu marco inicial na década de 1980-90, sob deliberações do Governo Federal com a formulação de políticas educacionais que controlassem os investimentos no setor educacional, nessa tônica, compreende-se que a legitimação de um sistema nacional de avaliação dialoga com as concepções da NGP, uma vez que, viabilizam inteirar-se dos resultados alcançados pelas escolas de modo que venha a determinar o planejamento de recursos disponíveis, proporcionando uso de mais eficiência e mais eficácia destinados ao setor educacional, dentro da lógica gerencial.

Nessa esteira, emerge em 1990 o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); o Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995; e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998. Este movimento ramificou-se influenciando estados como Ceará (1992), Minas Gerais (1992) e São Paulo (1996) a criar seus próprios mecanismos e ferramentas de avaliação (MACHADO, 2012).

Em 2000, engendrou-se o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), trata-se de uma iniciativa de avaliação comparada aplicada de forma amostral a estudantes, coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 2004, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007. O Ideb configura-se como um indicador objetivo no monitoramento do desempenho estabelecido pelas metas deliberadas no Termo de Adesão ao Compromisso “Todos pela Educação”, sustentáculo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) suscitado pelo Ministério da Educação.

Estas avaliações vêm-se condensando na construção de políticas públicas educacionais nas esferas governamentais, estaduais e municipais, por consequência, apresenta como interesse examinar o rendimento dos discentes e o desempenho dos sistemas de ensino com a aplicação de testes padronizadas em Língua Portuguesa, com destaque na leitura, e de Matemática, com realce na resolução de problemas (MACHADO, 2012; ALAVARSE, MACHADO, ARCAS, 2017).

É possível identificar que vem sendo [im]posto em prática a solidificação de um sistema de avaliação da educação brasileira, desse modo, constituindo um macrossistema de avaliação da “qualidade” educacional. O uso dos resultados como indicadores de qualidade da educação consiste em uma ferramenta de monitoramento e os resultados fornecem uma classificação (ALAVARSE, MACHADO, ARCAS, 2017).

Nesse contexto, os resultados insatisfatórios nos sistemas de avaliação são debitados ao professor, aos currículos “recheados” de teorias dos cursos de formação de professores e da normatização referente à política de formação desses docentes. Portanto, na perspectiva dos “reformadores” é necessário modificar esse panorama com uma mudança profunda nas políticas de formação de professores, pois estes são os protagonistas que podem atuar no sentido de implementar essas mudanças ou de impedir sua efetivação.

Em 2019, o Conselho Nacional da Educação (CNE) homologa a BNC-Formação através da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica; e, em 2020, aprova a BNC-Formação Continuada instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre 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.

Essas legislações-chave expressam na conjuntura brasileira a política de formação de Professores aspirada na sociedade do conhecimento, na próxima seção tomaremos um caminho que consideramos adequado para efetivar a análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e Resolução CNE/CP nº 1/2020.

POLÍTICAS DE NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS E SOCIAIS DE SUAS COMPETÊNCIAS

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 se dá em um cenário de polêmicas referente à “necessidade” de substituição da Resolução do CNE/CP nº 2/2015, aprovada no governo Dilma Rousseff (2011-2016), que ainda estava em processo de implantação e não havia sequer sido avaliada sua pertinência ou não. Cabe aqui um paranteses para informar que apesar de contar com a aprovação de entidades representativas e comunidade acadêmica, sua implantação foi sucessivamente adiada por decisões do Conselho Nacional de Educação mediante legislações como a Resolução CNE/CP nº 1,

de 9 de agosto de 2017 que alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, aumentando o prazo de implantação para três anos a partir da publicação desta Resolução.

O contexto de apresentação da versão preliminar da proposta Resolução CNE/CP nº 2/2019, em 2018, foi no governo de Michel Temer (2016-2018) filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que assumiu a presidência após o golpe jurídico-midiático-parlamentar que derrubou a presidenta Dilma Rousseff filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT). Em 2019 aparece a terceira versão, assinada pela Comissão Bicameral do Conselho Nacional da Educação (CNE), presidida por Maria Helena Guimarães Castro (EVANGELISTA, FIERA E TITTON, 2019, n.p.).

Vale aqui um parêntese para apontar uma informação importante sobre a protagonista, Maria Helena Guimarães Castro, está sempre em postos-chaves de governos neoliberais desde o governo do príncipe neoliberal – FHC –, passando pelo governo Temer e, atualmente, no de Bolsonaro (2019-?). Desse modo, evidencia-se que no governo de FHC, exerceu o cargo de presidenta do INEP, nesse ínterim, organizou o ENC, o ENEM, o Saeb, entre outros, que leva em conta os censos escolares e a produção de indicadores educacionais.

Cabe lembrar que Maria Helena Guimarães Castro esteve à frente da pasta da educação no estado de São Paulo, desse modo, atuando como secretária de Desenvolvimento Social (2003-2005), Secretária de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento (2006) e Secretária de Estado de Educação de São Paulo (2007-2009) e Conselheira Titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2010-2016). Em 2014, atuou na área de Educação no programa de governo do candidato à presidência Aécio Neves (PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira) e como Diretora Executiva da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) de São Paulo (2016).

Tendo em vista que a Comissão Bicameral da BNC-Formação é formulada por membros do Conselho Nacional da Educação, considera-se que intelectuais orgânicos com vínculos com o aparelho de Estado ligado a instituições ensino superior privado — como Maria Helena Guimarães Castro, Antônio Carbonari Netto e Luiz Roberto Liza Curi — empenham-se na produção de consensos, que nada mais são do que ideologia de classe. Nesse caso, é fundamental elucidar que a presidente da Comissão Bicameral participou de comitês internacionais ligados à educação como a UNESCO e a OCDE, desse modo, integra ou integrou diversos conselhos de entidades ligadas à Educação, como do Conselho Curador da Fundação Ioschpe, da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; do Conselho da Fundação Padre Anchieta e Presidente do Conselho da Fundação BUNGE e do movimento “Todos pela Educação”.

Estes Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) expressam-se em forma de “movimentos” e “organizações não-governamentais - ONGs”, trata-se de ações empreendidas pela burguesia para ilustrar o “compromisso” com o “social” como é o caso da educação. Entretanto, não se deve cair no esquecimento o autêntico antagonismo ao Público e ao Estado em sentido é o privado e a empresa (EVANGELISTA; SEKI, 2022).

Nessa conjuntura, observa-se o forte protagonismo do “Movimento Todos Pela Educação (MTPE)” no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na comissão bicameral formuladora da normatização referente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a BNC-Formação. Na conjuntura brasileira esse conglomerados que compõem o MTPE é constituído por um “perfil familiar” ligado a instituições, fundações, organizações sociais, iniciativa privada e atores governamentais, nesse caso, dispõe de limitados grupos nacionais cuja finalidade consiste em institucionalizar a mercantilização da educação, apesar de sobrevenha uma vinculação global com organismos multilaterais – como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros – com interesses ideológicos semelhantes, isto é, apoiam a agenda neoliberal.

Entre as finalidades da agenda neoliberal está atender a lógica privada da gestão educacional e subordinação das instituições de ensino aos interesses do mercado.

[...] ao não poder levar a luta de classes até às últimas consequências, a burguesia precisa disseminar a ideologia neoliberal de todas as formas. Não só no que diz respeito à subjetividade, da aceitação do caráter burguês da crise, mas também do ponto de vista técnico de reordenação da hierarquia do trabalho. Na educação, por sua vez, a consequência é cada vez mais o empobrecimento dos conteúdos escolares e a ampliação de uma reserva semiqualiificada flutuante, isto é, trabalhadores que estão sempre aptos a qualquer tipo de emprego, sem qualquer tipo de controle por parte do governo e sobre as relações trabalhistas. Nessa direção, o interesse das grandes corporações empresariais sobre as redes de ensino visa a formar indivíduos servis para o capital. (MACHADO, 2022, p. 30).

Nessa conjuntura, a relevância da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 reside no fato destacado “a síntese preliminar a que chegamos é a de que estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico”. (EVANGELISTA, FIERA, TITTON, 2019, n.p)

Capturar a subjetividade dos professores e dos estudantes é fundamental nesse processo de conformação da hegemonia burguesa e de reconversão docente. Cabe aqui um parênteses para

destacar que no artigo *"Tragédia docente no Brasil"*, Evangelista (2017, p. 5) utiliza a definição de De Rossi (2005) sobre o processo de reconversão docente que significa “o conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos” e tornar as políticas educacionais palatáveis “às pressões econômicas das agências (inter)nacionais.”

A autora supracitada acrescenta que:

Chegar-se-ia à “qualidade da educação”, bordão que subsumia o propósito de subordinar a Educação escolar e a formação docente às demandas do âmbito econômico. A reconversão abrangia mudanças nas funções docentes; na avaliação de alunos, professores e gestores; na profissionalização do magistério; no sistema de certificação; nas gratificações por desempenho; nas novas formas de gerenciamento do sistema educacional; na descentralização e autonomia escolar; na flexibilização da legislação e do currículo; na prestação de contas. (EVANGELISTA, 2017, p. 5).

Scalcon (2011, p. 2) é assertivo ao afirmar que “a reconversão é tomada como uma necessidade justificada pela incorporação de tecnologias que requerem uma nova gestão do trabalho, reorganização da produção e qualificação profissional em vistas aos desafios postos pelas demandas e interesses empresariais”.

À escola cabe a função de desenvolver competências cognitivas e socioemocionais que atendam às demandas do capital. A escola pública, que atende a maioria da população torna-se, então, alvo prioritário dessa formação esvaziada de ciência, arte, filosofia, entre outras fontes de capital cultural. A educação se transforma numa mercadoria num grande mercado educacional que envolve a venda de livros didáticos, assessorias pedagógicas e cursos, voltados para a formação de professores e de gestão escolar, educação a distância, dentre outras.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 estão alicerçadas na Pedagogia das Competências. E o que vem a ser competência? A definição de competência está apresentada na BNCC em seu Art. 3º.

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 4).

As Resoluções supracitadas estão alinhadas com essa definição de competência e a concepção de formação é nucleada por ela, conforme expressam os Art 3º e 4º da Resolução nº 2/2019 e Art. 4º da Resolução nº 1/2020 transcritos a seguir.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das **competências gerais** estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes **competências gerais docentes**. Parágrafo único. **As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades** correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º **As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais**, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: **I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional**. (BRASIL, 2019, n.p.) (*Grifos nossos*).

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a **constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho**. (BRASIL, 2020, n.p.) (*grifos nossos*).

A ideia de competência profissional subjacente à BNC-Formação está eivada de tecnicismo e controle do professor, desconsiderando conceitos como autonomia e criticidade. E a noção de conhecimento é ressemantizada passando a significar informação. (SIMIONATO; HOBOLD, 2021).

A influência dos organismos internacionais está presente na disseminação da compreensão de que é preciso construir Bases Nacionais Comuns, "[...] competências mensuráveis para a educação básica quanto na formação de professores [...], o que "evidencia a orientação de viés pragmático, bem como a formação do professor-prático em detrimento de sua intelectualização". (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 79).

Essas resoluções são compreendidas como um conjunto de medidas que conformam uma nova política para a formação de professores. Para Fagiani e Previtali

[...] as políticas e reformas educacionais implementadas na educação básica no Brasil privilegiam uma formação educacional voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho (flexibilidade, adaptabilidade e empregabilidade) e obstaculizam propostas de uma educação crítica que possibilite a formação de um sujeito social conhecedor de si mesmo e das relações socioculturais que o cercam (FAGIANI; PREVITALI, 2019, p. 348).

Nesse contexto, as reformas educacionais empregadas transparecem seu alinhamento com as políticas neoliberais. Essas políticas têm contribuído no processo de intensificação, flexibilização, precarização laboral e precariedade subjetiva do docente. Nessa tônica, visa-se investir em capital humano individual por via da educação, em função disso a formação profissional se torna elemento central das políticas sociais flexíveis uma vez que se vincula e aproxima-se da ideia de reconversão profissional.

Para melhor compreensão do debate sobre a política de formação de professores, é necessário refletir sobre os fundamentos da Pedagogia das Competências e suas implicações para a formação dos docentes.

RECONVERSÃO DOCENTE COMO PROJETO DE ADAPTAÇÃO A ORDEM SOCIAL ECONÔMICA

A noção de competência emerge no mundo do trabalho, num contexto de transição do taylorismo-fordismo para a acumulação flexível. Nesse contexto, o processo de reestruturação produtiva do capital em escala global – com vista ao aumento da lucratividade das empresas e da exploração do trabalho em curso desde 1980 no Brasil – com a ruptura do modelo de produção capitalista fordista-taylorismo, consolida o padrão de acumulação flexível com a introdução de mecanismos de reconversão profissional que visam adaptação da classe trabalhadora a nova ordem social econômica. Logo, a educação escolar não se mantém distante dessas metamorfoses e, portanto, fazem parte do projeto de (con)formação tanto no plano técnico como ideológico da nova classe trabalhadora. Melim e Moraes esclarecem que

a educação tornou-se uma peça importante do processo de acumulação e valorização do capital, à medida que, assim como a força de trabalho, também foi transmutada em mercadoria. Tornou-se protagonista no estabelecimento de um consenso que possibilita a reprodução da exploração e das desigualdades de classe. **Tornou-se mecanismo de manutenção e reprodução desse sistema.** (MELIM; MORAES, 2021, p. 207, grifos nossos).

Nesse contexto, a educação assume centralidade no êxito das novas organizações produtivas, de modo que venha a assegurar uma formação e uma qualificação que atenda as especificidades do mercado. Nesse cenário, é necessário um trabalhador flexível, polivalente e adaptável às mudanças no mundo da produção. Para tanto, a educação flexível, subsequentemente, a aprendizagem flexível tornam-se instrumentos de formação desse novo trabalhador.

Cabe aqui um parêntese para destacar que de acordo com Kuenzer (2017, p. 15) o papel do aluno e do professor na aprendizagem flexível, “[...] a forma de participação do aluno nessa proposta muda bastante: de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento [...]”, enquanto, “[...] o professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia; a relação presencial passa ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos [...]”.

Diante do exposto, compreende-se que a formação exigida deve ser pautada por competências.

A pedagogia das competências já estava subjacente às políticas educacionais, com as "reformas" realizadas a partir dos anos 1990 e retorna com toda força na atualidade. Consoante Cristina d'Ávila (2020, n.p.), o currículo por competências tem como fundamento a "psicologia behaviorista ou comportamentalista, em vigor nos anos de 1960-1970 nos Estados Unidos e também no Brasil." No Brasil, sua versão foi o tecnicismo, usado como paradigma pedagógico pela ditadura militar (1964-1985). Um viés pragmatista, instrumental e neotecnista, subjaz à Pedagogia das Competências.

Referente a esse paradigma pedagógico, Saviani salienta que,

Em suma, a “pedagogia das competências” se apresenta como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2010, pp. 24-25).

A formação por competências, além da eficiência nas atividades executadas, busca disseminar valores e moldar comportamentos tornando os futuros trabalhadores mais dóceis e submissos, o que estimula a acumulação do capital.

Quais as implicações disso na formação dos professores? Nessa perspectiva, é priorizada na formação docente os saberes práticos dissociados de uma formação cultural mais ampla. O professor é concebido como um mero executor de tarefas (tarefeiro), controlado e gerenciado, expropriado de sua autonomia e capacidade de criação.

Se, nas concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam a BNC-FP (Resolução 02/2019, BRASIL, 2019b), o professor não é um intelectual produtor de conhecimentos, então passa a ser um instrumento de aplicação de conhecimentos, com o agravante do empobrecimento teórico e uma centralidade em uma concepção de prática pedagógica orientada para resultados, semelhantemente a uma “auditoria” verificadora das competências desenvolvidas pelo professor em sua formação inicial. Uma formação que incute a noção de professor-líder, que organiza e gerencia a sala de aula nesse formato. (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 80).

O processo de desintelectualização docente está em consonância com um currículo engessado, padronizado e empobrecido. Daí a relevância da aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional Comum da Formação Docente

BREVE CONSIDERAÇÕES PARA CONCLUIR PROVISORIAMENTE

O paradigma de gestão pública subjacente às reformas neoliberais foi denominado de Nova Gestão Pública (NGP). Esse modelo foi transferido para o campo educacional que passou a ser regido pela lógica empresarial a partir da adoção de princípios como eficiência e eficácia, competição e *accountability*.

Nessa perspectiva a qualidade da educação é entendida como desempenho previamente estabelecido e esperado nas avaliações em larga escala que servem para estabelecer um ranqueamento das instituições de ensino, dos professores e estudantes.

A reorganização das políticas educacionais à luz da NGP é marcada por essa lógica neoliberal, pela gestão por resultados, pela ideia de performatividade, de padronização do currículo e das atividades pedagógicas, bem como da padronização da formação docente.

A legislação referente à formação de professores é elaborada para dar suporte jurídico-político a uma visão de sociedade burguesa, de educação minimalista e esvaziada de uma formação cultural ampla, e de formação de sujeitos produtivos e submissos ao capital.

As Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e a CNE/CP nº 1/2020 expressam uma concepção pragmática, neotecnicista e instrumental de formação.

Com essa formação, objetiva-se exercer um controle maior sobre o professor que perde sua autonomia no processo pedagógico. Ocorre um esvaziamento da formação docente que é expropriada dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, fundamentais para uma formação cultural plena.

Para tanto, faz-se necessário um processo de reconversão docente, de subordinação da formação dos professores aos interesses econômicos, capturando sua subjetividade para transformá-los num protagonista das reformas neoliberais na educação.

A dominação, o controle burocrático da atividade docente, a exploração e desintelectualização dos professores causam impactos nefastos na vida desses profissionais como a precariedade subjetiva, a perda de sentidos do trabalho etc.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.

ANTUNES, R; PINTO, G. A. A fábrica da educação da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. Coleção Questões da nossa época; v. 58.

ARAÚJO, A. C. C.; LIMA, F. B. T.JÚNIOR, L. S. A gestão da rede estadual de ensino da Paraíba por organizações sociais: tensões e desafios. *Roteiro*, [S. l.], v. 45, p. 1–26, 2020.

BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J.; UCZACK, L. H. Do Movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas: empresários, interlocutores e clientes do Estado. In: X ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2014, Florianópolis. Anais da X ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2014.

BRASIL. 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. 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> > . Acesso em 10 out. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017a. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf > . Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 2 DE JULHO DE 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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. 2019a. Disponível em: < <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/.pdf> > . Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> > . Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Dispõe sobre 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). 2020. Disponível em: <

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental > . Acesso em: 10 out. 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma gerencial e legitimação do estado social. *Revista de Administração Pública*. v. 51, n. 1, pp. 147-156. 2017.

CASTRO, A. M. D. A. Implicações da nova gestão pública na organização das universidades federais brasileiras. In: 5ª Conferência da Associação FORGES: Autonomia e os Modelos de Governo e Gestão das Instituições de Ensino Superior. Universidade de Coimbra, Anais... 2015.

CÓSSIO, M. F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. *Educação*, vol. 41, núm. 1, pp. 66-73, 2018. In

COSTA, M. O. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. *RBPAE* - v. 35, n. 1, p. 159 - 179, jan./abr. 2019.

D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. *Revista Cocar*, n. 8, p. 86-101, 2020.

EVANGELISTA, O. Tragédia docente no Brasil. In: Colóquio Internacional Marx e Marxismo. Niterói. Anais Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017. Niterói - RJ: Niep-Marx, 2017. v. 0. p. 1-24.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. Recuperado em Universidade à Esquerda. 2019. Disponível em < <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/> >. Acesso em 10 out. 2022.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. O Plano Nacional de Educação sou eu. Eu quem? 2022 Recuperado em Universidade à Esquerda. Disponível em: < <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/o-plano-nacional-de-educacao-sou-eu-eu-quem/> >. Acesso em 15 de out. 2022.

FERREIRA, E. L.; LIMA, K. R. R. Crise do Capitalismo, contrarreforma do estado e trabalho docente: intensidade, intensificação e precarização. In: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão, *Anais...* Maranhão, 2013.

GONÇALVES, P. P. R. Neoliberalismo: institutos privados e educação. In: GALVÃO, A. C. *Estudos de pedagogia histórico-crítica: formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica*. Vitória : EDUFES ; Rio de Janeiro: MC&G, 2022.

KUENZER, A. Trabalho e Escola: A aprendizagem flexibilizada. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região*, v. 20, n. 2, p. 13-36, 20 mar. 2017.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista @mbienteeducação*, v. 5, n. 1. p. 70-82, 2012.

MACHADO, V. Esvaziamento dos Conteúdos Escolares: a contrarreforma do ensino médio e a BNCC. In: GALVÃO, A. C. *Estudos de pedagogia histórico-crítica: formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica*. Vitória : EDUFES ; Rio de Janeiro: MC&G, 2022.

MARQUES, L. R. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. *Educar em Revista*. v. 36, 2020.

MELIM, Juliana Iglesias; MORAES, Livia. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p.198-225, abr. 2021

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho digital e educação no Brasil. *In: ANTUNES, R. Uberização, trabalho digital e indústria 4.0. Ed. 1; São Paulo. Boitempo, 2020.*

SCALCON, S. Da reconversão do professor à ressignificação da educação. *In: 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Anais... Cascavel, v. 1. p. 1-16, 2011.*

SARAIVA, A. M. A. As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-21, e 21116, abr./jun. 2020.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: importância e desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. *Revista Faz Ciência*, [S. l.], v. 12, n. 16, p. 13, 2010.
SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?. *REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL*. v. 17, n. 46, p. 72-88, jul./set. 2021.

Capítulo 5



10.37423/240509006

A NATUREZA DA ASCENSÃO DE BOLSONARO

Oswaldo Coggiola

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO



INTRODUÇÃO

A transição do governo de Dilma Rousseff para o e Michel Temer, após o golpe institucional fde 2016, foi a de um governo de conciliação de classes para um governo de ataque direto aos trabalhadores. O julgamento e prisão de Lula pelo “Partido da Lava-Jato” foi funcional para e simbólica desse objetivo. A munição política do governo de Temer-Meirelles para o ataque, no entanto, revelou-se escassa já em 2017. E o ano de 2018 esteve longe de se limitar a ser um ano eleitoral. Em maio, o movimento que paralisou o transporte rodoviário (chamado de “greve dos caminhoneiros”) concluiu depois de dez dias, escancarando uma crise política e social espetacular. Ele englobou, inicialmente, transportadoras (burguesia), autônomos (pequena burguesia) e empregados, peões e até “chapas” (classe operária). A discussão “greve ou locaute” foi ociosa, pois o episódio foi ambas as coisas até a frente “grevista” se dividir. A tentativa do governo de militarizar o movimento fracassou por completo, o que Temer atribuiu à sua “vocação para o diálogo” num pronunciamento feito num templo evangélico no dia de Corpus Christi, local apropriado para um governo que se encomendara à providência divina. Um comentarista político, usando uma metáfora oriunda do futebol o definiu como um “ex governo em exercício”, incapaz de desativar mais de mil pontos de bloqueio de estradas espalhados pelo país.

Depois do fracasso da militarização de Rio de Janeiro, a intervenção militar saiu arranhada: o “partido intervencionista”, denunciado pelo presidente da Associação Brasileira dos Caminhões como responsável pela prolongação dos bloqueios depois do acordo com o governo, convocou uma mobilização pró-golpe na Avenida Paulista, que reuniu vinte caminhões e cem pessoas, uma raquítica “centúria branca”. Temer publicou o Decreto nº 9.527/2018 que instituiu uma “Força-Tarefa de inteligência para o enfrentamento ao crime organizado” e no qual tipificou a ocupação de propriedades improdutivas como atos terroristas e dá poder as forças militares para operarem medidas de repressão e criminalização contra diversas formas de ativismo social. A intervenção militar no Rio, saudada até por defensores dos “direitos humanos” como meio para dar fim à guerra entre traficantes, milícias e policiais corruptos, só produziu um apartheid social e racial, mais assassinatos e feridos por bala perdida, e o assassinato de Marielle Franco e Anderson Gomes, cuja investigação só produziu o assassinato (em 8 de abril) do líder comunitário Alexandre Pereira Maria, vinculado a um vereador-testemunha da investigação sobre Marielle. Ou seja, uma nova frente de assassinatos em série e por encomenda. Mal tinha sido feita a conta do acordo com o “movimento” dos caminhoneiros (R\$ 13 bilhões só para os cofres públicos, sem contar os prejuízos alegados pelos setores empresariais,

que o repassaram ao público, como se viu nos supermercados e postos de venda de combustível, começou a guerra pelo seu pagamento.

O agronegócio anunciou que não pensava em respeitar o preço mínimo do frete. As concessionárias das rodovias tergiversaram o conceito de “eixo suspenso”. Os postos de gasolina (muitos dos quais realizaram lucros extraordinários com agiotagem durante o desabastecimento) passaram a cobrar R\$ 4,90 pelo litro de gasolina que custava R\$ 3,90 no mês precedente. O governo, depois de cortar R\$ 8 bilhões do orçamento, para cumprir com a PEC-95, anunciou mais cortes nos gastos sociais, educação, saúde, e moradia, exatamente no momento em que o desabamento de um prédio ocupado no centro de São Paulo evidenciou a situação de completa precariedade e miséria em que se encontravam milhões de famílias sem teto, num país em que o número de moradias desocupadas supera com folga os seis milhões. O governo Temer acabava de criar três programas de “parcelamento de débitos tributários” para as grandes empresas, equivalentes a uma renúncia fiscal de R\$ 78 bilhões. A cifra superava o montante do anunciado fim da desoneração fiscal de alguns setores industriais (dependente da boa vontade de empresários para os quais a sonegação fiscal é um esporte nacional). O anúncio, pela Fazenda, de um aumento de impostos (diretos e/ou indiretos) para financiar o novo déficit fiscal-rodoviário provocou uma crise política instantânea, que ameaçou levar para o buraco não só o novo ministro da pasta (Guardia), mas todo o governo. Michel Temer teve de mexer na sua agenda para produzir uma reunião e um comunicado conjunto com os presidentes da Câmara (que criticou publicamente o ministro) e do Senado, reunião que desmentiu as declarações que aquele fizera, seguindo instruções do seu mandatário. O presidente, que já tinha renunciado às suas aspirações continuistas apoiando a candidatura do “homem do mercado” (e ministro vitalício de todos os presidentes) Henrique Meirelles, provocando uma crise no MDB, precisou esgotar suas capacidades histrionicas na TV para manter a aparência de navegação de um barco que fazia água por todos os lados.

O que entrou em crise terminal em maio de 2018 foi o próprio golpe de Estado de 2016. Depois de anunciar uma recuperação econômica em 2017, propalada pela grande mídia, a realidade da crise mundial e continental bateu à porta, justamente em ano eleitoral. O crescimento de 2,2% do PIB brasileiro em 2017 foi o equivalente a menos da metade da recuperação do ano posterior à última grande recessão (a da “crise asiática”, em 1998, transformada em crise russo-brasileira), e se transformou em recuo no primeiro trimestre de 2018. A “recuperação industrial”, de 2,5%, não passou de um paliativo diante da queda acumulada de 16,7% desde 2014. O desemprego pulou de 11,8% para

13,7% (quase 14 milhões de pessoas) sem contar os chamados “desalentados” (que não procuram mais emprego) que pulou de 1,9 milhões (2014) para 4,3 milhões (2017). O investimento mal ultrapassou os 15% (era de 20% em 2010), o menor índice da série histórica; a fatia do investimento público, historicamente oscilante entre 4-4,5%, se situou em 1,2%. Dos “novos empregos”, que não compensam os “antigos” destruídos, 70% foram “informais”: estes empregos, no total de 33,7 milhões de pessoas, superaram pela primeira vez os empregos celetistas (32,9 milhões). As médias salariais e de renda (formal ou informal) continuaram caindo, ao mesmo tempo em que a concentração de renda continuava aumentando, até chegar, em 2017, ao patamar de 43% da renda do país concentrada em 10% dos mais ricos e, no outro lado da balança, os 10% mais pobres concentrando só 0,7% da renda nacional.

A política de privatização de setores estratégicos e a reforma trabalhista não geraram, como se esperava, uma nova onda de investimentos. Campos petroleiros foram leiloados para empresas estrangeiras a preços ridículos. O campo de Carcará foi leiloado a um preço equivalente a US\$ 2 o barril, cujo preço no mercado mundial já estava alcançando os US\$ 80. O mesmo aconteceu com outros ativos estratégicos, como gasodutos, plantas de gás, plantas petroquímicas e refinarias. Os indicadores econômicos “positivos” (a conta corrente foi positiva em US\$ 1,15 bilhão em 2017, diante de um saldo negativo de US\$ 104,18 bilhões de 2014) não impediram que as agências classificadoras de risco rebaixassem novamente as notas brasileiras, afugentando os especuladores que correram atrás das ascendentes taxas de juro norte-americanas. As reservas do Tesouro (em torno de R\$ 650 bilhões) não comoveram os “investidores”, diante da forte alta do dólar, ou desvalorização do real, assustados também pelo “efeito Orloff” argentino (desvalorização abrupta de 40% da moeda nacional e elevação violenta das taxas de juros, obras creditáveis ao neoliberalismo rampante de Mauricio Macri, que derrotara eleitoralmente a parceira regional de Dilma Rousseff, Cristina Kirchner).

De uma redução do PIB, em 2015 e 2016, na ordem de 3,5% ao ano, passou-se a um crescimento de 1% em 2017, inferior ao crescimento demográfico. A balança comercial se manteve positiva em virtude da redução global das trocas comerciais. De 2016 a 2017, o saldo positivo da balança comercial ficou na ordem de 67,5 bilhões de dólares, e fechou o último período (2017-2018) na casa de 56 bilhões de dólares, uma redução de 17% . Desde o terceiro trimestre de 2014 ocorreu redução do emprego assalariado com carteira assinada, a ponto de chegar ao primeiro trimestre de 2018 com um acumulado de – 17,5%, cerca de 3,5 milhões a menos de empregos com carteira assinada, a taxa de desemprego no país se elevou para 13%. De modo inverso, cresceu o volume de emprego assalariado

sem carteira assinada no período de 2016 a 2018, com alta de 13% e, em igual período, ampliaram-se os empregos em 5,5%. A alardeada retomada econômica do governo Temer se limitou a uma muito parcial reabsorção da capacidade ociosa gerada pela crise (sem retomar os níveis precedentes a ela, nem absorver uma enorme taxa de desemprego que afetava sobretudo os menores de 30 anos) e a uma pequena retomada dos investimentos externos (US\$ 4 bilhões a mais em 2017 do que no catastrófico 2016).

A queda da taxa de juros (Selic) acompanhou a tendência para a deflação, sem implicar uma queda da taxa de juros real. Como afirmou Paulo Kliass, “o tempo foi passando, as denúncias contra integrantes do primeiro escalão de Temer foram se avolumando, a varinha mágica das expectativas não marcou seu comparecimento e a recessão foi se aprofundando. Depois de aparentemente termos tocado o fundo do poço, o governo e seus papagaios nas colunas de economia comemoram qualquer indicador marginal como vitória espetacular. O mote do momento é um elevar um brinde a qualquer estatística que permita se concluir que a economia brasileira ‘tenha deixado de piorar’”. O Brasil, na verdade, não saíra da crise mundial iniciada em 2008, acentuada em 2014 para os “emergentes”, nem o mundo saíra dela: a “guerra comercial” multilateral de Trump, e a desoneração fiscal do capital interno dos EUA, foram expressão de sua acentuação. O Brasil se acomodou a ela na forma da aceitação de cotas para suas exportações primárias aos EUA, ao mesmo tempo em que anunciou a redução de 14% para 4% das alíquotas para importação de bens de capital, tendendo à redução ou eliminação das alíquotas para produtos de informática e telecomunicações (situadas entre 6% e 16%). Nem isso, nem as privatizações ou o volume de reservas convenceram o grande capital de que o Brasil estaria armado para enfrentar a nova tormenta financeira mundial.

Entre 2014 e 2017 os preços mundiais da soja despencaram 37%, os do petróleo e derivados 60%. A era das superexportações e das superarrecadações fiscais concluiu-se. Para o grande capital internacional a crise brasileira abriu uma fresta para alterar as relações de força e reconquistar a hegemonia, no Brasil e na América Latina. A “burguesia nacional” crescida à sombra de falcatrues, propinas e licitações fraudulentas foi metodicamente demolida, petrolão, denúncias premiadas e prisões mediante. Os EUA, como vimos acima, alimentaram e coordenaram, via seu Departamento de Justiça, a demolidora ofensiva judicial contra o PT, Odebrecht e *tutti quanti*, com a cumplicidade da base político/parlamentar dos governos de Lula e Dilma, constituída pelos mesmos partidos que os derrubaram e encamparam a ofensiva judiciária. O golpe brasileiro de 2016 foi a ponta de lança para a modificação das relações políticas em toda a América do Sul e se inscreveu em uma batalha de

alcance continental pela reconfiguração dos negócios e da exploração dos recursos naturais de América Latina; uma disputa entre a burguesia nacional, o imperialismo (EUA, Europa, Japão) e a China pela divisão dos recursos nacionais e pelos contratos das obras públicas.

A abertura da economia brasileira, em especial à China, fora benéfica para o agronegócio, mas também criara uma concorrência ruínosa para setores inteiros da burguesia mineradora e siderúrgica. A desvalorização da Bolsa de São Paulo foi a base para enormes negócios dos bancos e dos fundos de investimento internacionais, na busca de uma redistribuição dos patrimônios e capitais. As dívidas pública e privada superaram o PIB do país. A classe capitalista reivindicou um ajuste econômico contra os trabalhadores, uma contrarreforma trabalhista e previdenciária e um ajuste violento do gasto social, parcialmente obtidos com Temer, postos ao serviço do sangramento financeiro do país. De “potência emergente” dotada de uma “burguesia nacional empreendedora”, mas incapaz de romper com o círculo de ferro da finança internacional, o Brasil virou campo de batalha dos monopólios internacionais. A Odebrecht teve de se conformar com a prisão de seu chefe numa gaiola dourada, a Queiroz Galvão negociou um calote de R\$ 10 bilhões com os bancos, a OAS ficou em situação semelhante, ameaçando afundar num escândalo de R\$ 130 milhões por sobrefaturamento das obras do Rodoanel Norte (SP), em cujo centro se encontrava um dos “candidatos do mercado”, Geraldo Alckmin (PSDB). Os titulares da JBS/J&F, os irmãos Batista, depois de tentar comprar sua liberdade mediante pagamento de R\$ 100 milhões em multas e denúncias premiadas, foram informados que o acordo não era “pra valer”. A retomada internacional dos preços do petróleo (US\$ 45 o barril em janeiro de 2017, US\$ 80 em maio de 2018) alimentada pela Arábia Saudita e pela OPEP, e pela ruptura do acordo EUA/Irã, se situou no esteio da crise mundial. A produção de petróleo não convencional (o *shale oil* produzido a partir de xisto betuminoso) adiou o momento em que a produção mundial de combustíveis diminuiria em termos absolutos. O aumento de preços não alterou a inflexão neoliberal no Equador e foi só um paliativo na crise venezuelana, onde Maduro venceu eleições ameaçado por uma guerra civil e uma intervenção militar externa reclamada por uma oposição mimada pela “democracia” brasileira, e se situou no centro da crise que provocou o caos rodoviário brasileiro. A política da Petrobrás, o alinhamento automático dos preços internos aos internacionais para satisfazer os interesses dos acionistas da “estatal” na Bolsa de Nova York (que entraram com ação judicial nos EUA contra as perdas provocadas pelo “petrolão”) levou a uma alta de 56% do diesel em dez meses e a 16% de aumento dos combustíveis num só mês, provocando a “frente única” que deflagrou o movimento caminhoneiro.

Depois da reforma trabalhista, que privou às centrais e sindicatos do Imposto Sindical, 124 decisões judiciais mantiveram o direito de diversos sindicatos de lançar mão dele. Com o apoio da UGT e Força Sindical foi posto em andamento um projeto de “contribuição negocial” obrigatória equivalente a 13% de um salário mensal (o antigo Imposto Sindical equivalia a 4,5%). A tergiversação judicial evidenciava que burocracia sindical era mais necessária do que nunca para a estabilidade do regime político. A paralisação de 72 horas dos petroleiros, reivindicando a demissão do titular da Petrobras, declarada ilegal pelo Judiciário, foi deixada à míngua depois de 24 horas, quando foi suspensa (embora mantida pelas bases em algumas refinarias). Segundo a Federação Única dos Petroleiros (FUP), o governo Temer atacaria as refinarias, com a venda de 60% de quatro unidades, afetando o emprego de 3.700 trabalhadores. O caráter defensivo das lutas operárias foi se acentuando. Em 2007, o DIEESE registrou 316 greves nos setores público e privado, com 40% dessas greves sendo de um dia. Em 2013, tem-se o ápice de greves com o registro de 2.050, 30% desse volume com um dia de duração. O último ano da série histórica (2017) fechou com o registro de 1.566, com 53% de greves de um dia. Os dados expressam o movimento do nível de enfrentamento da classe trabalhadora, diante da crise econômica e seus impactos sociais. Em 2007, as greves com caráter defensivo representaram 46%, percentual que, em 2013, avançou para 67% e, em 2017, para 81%. Nesse marco, a CSP-Conlutas tem sido um polo fundamental para a reconstrução do sindicalismo classista e combativo, autônomo de governos e patrões.

Por cima de divergências eleitorais, a esquerda se uniu num “Frente Cidadão”, de programa desenvolvimentista, com o PDT de Ciro Gomes, acordo realizado através de “fundações” partidárias privadas, subtraídas a qualquer controle das bases. Sem falar na declaração comum “pela paz” e o “Estado de Direito” assinado desde o PSB, o PDT, a Rede e os Verdes até o PCB e o hilária e tardiamente hiperlulista PCO. O PT declarou que defenderia a candidatura Lula “até onde desse” (deu até agosto). O primeiro lugar de Lula nas sondagens eleitorais não levou os defensores de “Eleição sem Lula é Fraude” a tirar a conclusão lógica: em caso de (previsível) cassação de Lula, defender boicote ou voto nulo. Depois da crise galopante de maio-junho, e da cassação definitiva da candidatura Lula em agosto, os dois meses finais da campanha eleitoral reservaram surpresas insuspeitadas para todos os analistas políticos. Pois, “do outro lado da mesa, a jogada mais ensaiada (foi) se apresentar como anti-Lula”: um dos candidatos se prestava a esse papel ultrapassando todos os níveis (mais baixos) da ausência de urbanidade.

O TSUNAMI BOLSONARO

Em outubro de 2018, a vitória de Jair Bolsonaro no primeiro turno das eleições presidenciais, com 46% dos votos válidos emitidos, teve o efeito de uma bomba internacional e pôs o país em estado de comoção política. No mundo inteiro passaram a ser discutidas consequências do acesso da extrema direita ao poder, não já num país de pequeno ou médio porte (como Áustria, Holanda ou Hungria), mas de dimensões e população continental. Evocou-se até numa possível “Internacional Iliberal” de extrema direita, chefiada por Donald Trump e Bolsonaro, com os Orban e Duterte, Salvini e Le Pen, como comparsas. O fascismo renasceria como força política mundial na margem do Atlântico que o derrotou na Segunda Guerra Mundial. Bolsonaro cresceu eleitoralmente na última semana da campanha eleitoral, em especial nos dias prévios à eleição, até atingir pouco mais de 46% dos votos válidos emitidos; nas semanas prévias seus percentuais eram bastante inferiores a 30%. Até um mês antes das eleições, a candidatura (cassada) de Luiz Inácio Lula da Silva, encabeçava as sondagens com percentuais situados entre 37% e 40%. O crescimento de Bolsonaro, qualificado de “surpreendente”, não obedeceu a uma captação maciça de “indecisos”, e não se baseou exclusivamente, nem principalmente, na degradingolada das candidaturas de Marina Silva (Rede), abandonada pelos evangélicos ao seu nicho ecológico original (menos de 1%), e Geraldo Alckmin (PSDB); o deslocamento de entre 10 e 13 milhões de eleitores em direção da candidatura do capitão fascista captou amplamente entre os eleitores iniciais de Lula. A “vanguarda bolsomínia” que saiu espalhando mulheres e homossexuais pelas ruas (e arrancou as placas em homenagem de Marielle Franco no Rio de Janeiro e assassinou Mestre Moa do Katendê em Salvador) se apoiou sobre uma vasta massa passiva e despolitizada que se inclinou nas urnas pelo candidato da extrema direita. Apoiadores de Bolsonaro realizaram pelos menos 50 ataques de rua em todo o país nos três dias posteriores a 7 de outubro: esse foi seu verdadeiro “voto”.

O pouco mais de 29% obtido por Fernando Haddad (PT), que deveria ser transformado em 30% se considerados os votos presidenciais do PSOL (um fiasco eleitoral de 0,5%) e pelo PSTU (0,05%, uma votação marginal), não poderiam ser considerados como a perda de dez pontos percentuais (ou de 20-25% do total de seus votos) pelo “lulismo”, na operação de transferência de seu caudal eleitoral para o “poste” da vez (que teria funcionado plenamente nas duas eleições de Dilma Rousseff). Dadas as características da situação política brasileira, originadas no golpe militar/parlamentar de agosto de 2016, e a polarização político-emocional da campanha eleitoral, os votos pelo PT, o PSOL e o PSTU, foram *votos para a esquerda* em condições políticas repressivas, e independentemente do programa

de suas siglas. Isto é corroborado por algumas boas votações obtidas pelo PSOL para governo de estado (SP e RJ, por exemplo) ou para cargos proporcionais (o PSOL passou de 6 para 10 deputados federais, a maioria de seus votantes votou pelo PT - Haddad - para presidente) e pela relativa recuperação eleitoral do PT em relação às eleições municipais de 2016.

Não foi, tampouco, uma “barragem nordestina” a uma ascensão fascista que conquistou 99% dos redutos tucanos, barragem alimentada pela Bolsa Família: em que pese Haddad ter sido vitorioso na região Nordeste (e só nela, dentro das cinco regiões brasileiras), Bolsonaro venceu em cinco de nove capitais nordestinas. Ainda assim, a chapa PT-PCdoB, em que pese estar composta por uma desconhecida e um semidesconhecido do grande público, que tinham só 4% das intenções de voto em inícios de setembro, ficou só dois pontos percentuais em baixo da chapa Lula-Leonel Brizola em 1998, quando o “antipetismo” jogava um papel marginal, ou não jogava papel nenhum. Na Câmara de Deputados o PT ficou com 56 eleitos (as sondagens prévias lhe atribuíam 52), contra os 69 obtidos em 2014 (reduzidos a 61 depois da fuga provocada pelo afundamento do partido na lama da corrupção), ou seja, praticamente manteve suas posições, o que, depois da varrida da Lava Jato, deveria ser considerado quase um milagre, justificando a observação de Jânio de Freitas: “Com a exceção relativa do PT e mais do PSOL, os partidos desapareceram, fosse por falta absoluta de expressão, fosse porque dissolvidos nas inúmeras traições”. Desde setembro, FHC tentou publicamente unificar o vasto “centrão”, a base política da Nova República, desde o PSDB até a Rede, passando pelo MDB, o PPS de Roberto Freire e *tutti quanti*, colhendo um fracasso político, e depois eleitoral, espetacular.

O PSL (a sigla de aluguel transformada da noite para o dia em *fourre-tout* do bolsonarismo) obteve 52 cargos de deputado, mas tratou-se de um conjunto cuja única “coerência” foi dada pelo fato de 21 deles serem policiais (sem contar os militares retirados), ou seja, uma unidade não política, mas corporativa, acompanhada de uma cambada heterogênea de “traidores”. O acompanhante do antigo capitão de artilharia na chapa presidencial foi um general retirado (que provavelmente passará à história como autor da proposta de “Constituinte de Notáveis”, “notavelmente” desastrada) filiado ao igualmente ignoto PRTB. A base parlamentar de um governo Bolsonaro seriam as bancadas evangélicas/BBB (Bíblia, boi e bala), espalhadas em diversos partidos e que já controlavam (inclusive sob os governos petistas) quase 50% da Câmara e do Senado, que negociam até o último centavo das verbas públicas, acrescidas da contribuição policial/militar do PSL. A base política do candidato direitista não tinha sido construída por nenhum marqueteiro, mas pela progressiva criminalização da política e das lutas sociais, e pela sua aproximação às Forças Armadas, conquistada pela intermediação

dos generais e brigadeiros Augusto Heleno, Oswaldo Ferreira, Aléssio Ribeiro Souto e Ricardo Machado, retirados. Bolsonaro construiu seu caminho como continuação da Minustah no Haiti (chefiada por Augusto Heleno, cabeça do programa de governo de Bolsonaro), da intervenção política brasileira (via PSDB paranaense) na deposição cívico-militar do governo Lugo no Paraguai, da intervenção militar no Rio (saudada por alguns como um ataque estratégico à “banda podre” da polícia carioca), do assassinato de Marielle Franco e Anderson Dias (não esclarecido), da tropa de choque nas favelas e dos assassinatos de jovens negros, da judicialização e militarização das lutas sociais e políticas.

Considerados isoladamente todos os partidos, o PT ficou como o maior partido da Câmara dos Deputados pela primeira vez, devido ao retrocesso eleitoral dos partidos neoliberal/fisiológicos do chamado “centrão”. Certamente, como escreveu um analista externo, “os mercados se entusiasmaram com Bolsonaro”: a Bolsa de Valores reagiu com uma alta de 4,57% e um volume recorde de negócios no *day after* do primeiro turno presidencial. O entusiasmo já existia antes: nos últimos dois meses de campanha, as doações do empresariado e da banca à chapa de Bolsonaro compensaram sua falta de tempo na propaganda eleitoral gratuita na televisão, indicando o caminho aos candidatos empresariais (como João Dória, que virou as costas a Geraldo Alckmin em favor de Bolsonaro) e pentecostais. O apoio dos mercados não seria, porém, garantia absoluta de estabilidade política para a Bolsonaro, num país mergulhado na pior crise econômica de sua história, com mais de trinta milhões de desempregados e subempregados, um retrocesso de 10% do PIB per capita em apenas dois anos (um índice de catástrofe bélica), uma dívida pública federal de R\$ 4 trilhões e uma dívida total do Estado superior a R\$ 5 trilhões, perfazendo uma dívida pública total de 80% do PIB (se considerada também a dívida privada, esta supera com folga 100% do PIB).

Como apontou um correspondente estrangeiro, “os custos do ajuste desgastarão quem ocupar a presidência, e com muita velocidade”; a única proposta econômica de Bolsonaro durante a campanha eleitoral, além de ataques aos direitos sociais, foi a criação de um superministério econômico unificando as pastas de Fazenda, Indústria, Planejamento e Secretaria Geral, ou seja, governar com mão de ferro a economia, como se este recurso bastasse para superar a crise da acumulação capitalista, de raízes mundiais e não nacionais. Dai que, sem deixar de cuspir fogo contra Lula, Dilma e o PT, o *Estadão* conclamasse, em editorial de setembro, por um “pacto pela governabilidade”, porque “uma vez fechadas as urnas, será necessário promover um grande entendimento nacional, que só funcionará se vencedores e vencidos reconhecerem o quadro de descalabro fiscal”; e insistisse,

novamente em editorial em outubro, “por um pacto nacional”, “alguma forma de convergência em torno de interesses comuns... que se espera do próximo governo e também dos partidos que lhe farão oposição”. A chapa PT/PCdoB, que já estava no centro (embora seu eleitorado fosse de esquerda) moveu-se para a direita, acenando para o mercado financeiro (depois de prometer enfrentar o “cartel dos bancos”) e para o cadáver político dos partidos do “centrão”; e também para o alto comando militar.

Jair Bolsonaro, que votara o impeachment de Dilma Rousseff em nome e em memória do principal torturador da ditadura militar, anunciara em 2014 sua intenção de concorrer ao Planalto em 2018. O semidesconhecido parlamentar democrata cristão só tinha até então se notabilizado por ter defendido, em 1999, em entrevista à TV, o fechamento do Congresso e o fuzilamento de 30 mil pessoas durante a ditadura militar, o que foi visto como uma extravagância própria de um país que elegera como deputado o palhaço Tiririca. No mesmo ano de 2014, o presidente da Câmara, Eduardo Cunha, do MDB que compartilhava o Poder Executivo com o PT, criava o “bloqueio” de 214 deputados que em 2016 foi ampliado no “centrão”, a tropa de choque de 280 deputados que votou o impeachment de Dilma. A movimentação era uma resposta tardia da coluna vertebral da “classe política” brasileira às mobilizações populares que em 2013 tinham abalado o país. João Dória, eleito em 2018 governador do estado mais rico e de maior colégio eleitoral (22%) da União, conduzia então um programa na TV que só entrevistava empresários.

No auge das mobilizações de rua pelo impeachment de Dilma, em 2016, dirigentes políticos do MDB e do PSDB, que esperavam colher institucionalmente (com Michel Temer) e eleitoralmente os frutos da empreitada golpista, subiram confiados no palanque montado na Avenida Paulista em frente à FIESP e ao “píxuleco” de Lula, só para ouvir uma sonora vaia e vivas a Bolsonaro, manifestação que os obrigou a descer apressadamente do palco imaginário de sua glória. Os aprendizes de feiticeiro, herdeiros da ala civil do golpe militar de 1964, tinham soltado o gênio da garrafa, e não sabiam como reintroduzi-lo. As igrejas evangélicas, que em 2002 firmaram um pacto com Lula e indicaram seu candidato a vice, mudaram de lado. As manifestações em favor da intervenção militar e de Bolsonaro (promovidas frequentemente pelos mesmos grupos) que salpicaram a greve dos caminhoneiros de maio, foram pavimentadas por esse processo político. Sem esquecer a bancada “Bíblia, Boi e Bala” (BBB), que apresentou um “Manifesto à Nação”, documento da Frente Parlamentar Evangélica, no qual, para além de orientar o voto dos seus fiéis-militantes, sugerindo que brasileiros e brasileiras exercessem a cidadania “escolhendo seus candidatos pelo alinhamento deles com os valores do Reino

de Deus”, também conclamou o reordenamento da família, em seu formato nuclear, desconsiderando todo avanço acerca de novos arranjos familiares e de laços de solidariedade.

O apoio a Bolsonaro cresceu conforme se ascendia na escala da renda familiar (atingindo 70% na faixa superior a cinco salários mínimos); fato notável é que ele também crescesse na escala ascendente dos níveis de escolaridade, superando 60% entre os detentores de diploma de ensino superior, que tinham apoiado majoritariamente as chapas e governos encabeçados pelo PT na década precedente. Um setor que crescera espetacularmente com programas como o Prouni e o Fies, que ostenta hoje, no entanto, recessão e desemprego mediante, uma taxa de inadimplência superior a 50%. O fator político estrutural da ascensão de Bolsonaro, porém, foi a cassação e a prisão de Lula. Empresários bancaram, com contratos de até R\$ 12 milhões, o disparo maciço de calúnias e *fake news* contra a chapa PT/PCdoB via *whatsapp*. O efeito disso foi bastante relativo pois o que Bolsonaro dizia, num linguajar que não vacilava em usar termos chulos, era o que se podia ouvir sem aguçar o ouvido em muitos lugares nas ruas, táxis ou ônibus, em programas sensacionalistas de TV e também nos inúmeros programas das mais diversas igrejas evangélicas.

Para uma concentração de seus partidários na Avenida Paulista, Bolsonaro transmitiu sua intenção de varrer do país e até da vida seus opositores “vermelhos”. Os fiscais eleitorais e a polícia se entusiasmaram, invadindo mais de 30 universidades públicas, centros acadêmicos e sindicatos docentes, sob o pretexto de combater “propaganda política” (retirando, por exemplo, uma faixa antifascista da Faculdade de Direito da UFF, que não mencionava nenhum partido ou candidato), provocando atos estudantis massivos e a manifestação contrária até de autoridades das universidades e do próprio STF. A resistência antifascista militante ganhou dimensões de massa com o *#elenão* e as mobilizações e atos de rua convocados por coletivos feministas e movimentos sociais, realizados inclusive em outros países. Bolsonaro fugiu dos debates eleitorais e, alertado, iniciou um discreto movimento de moderação de seu discurso político.

Para o segundo turno presidencial, o PT convocou uma “frente democrática” dos partidos, inclusive adversários, que se reivindicassem da democracia. A “frente” fracassou de modo ensurdecador, os “democratas notórios” (o PSDB de FHC, o PSB de Márcio França ou o PDT de Ciro Gomes) ficaram democraticamente em cima do muro, revelando menos uma vontade suicida do que o desejo voluptuoso de se somar ao carro previsivelmente vitorioso da extrema direita, demonstrado de modo exemplar pelo PSDB do “Bolsodória”. O pouco importante apoio a Haddad de Marina Silva mais pareceu uma cusparada em sua cara. A “democracia brasileira” fracassou miseravelmente quando

posta de nariz diante do fascismo. Que dúvida pode caber sobre se esse fato favoreceu a vitória de Bolsonaro e sua chapa? Nessas condições limítrofes, não foi graças à sua aproximação com as igrejas católica e evangélica e com o Estado Maior das Forças Armadas, ou ao rebaixamento de seu já moderado e conciliador programa, mas a despeito disso, que a chapa PT/PCdoB obteve no segundo turno 44,9% dos votos válidos, pouco menos de 47 milhões, contra 55,1% (57,8 milhões) de Bolsonaro, uma diferença inferior aos 18-20 milhões de vantagem com que a chapa de extrema direita pensava contar. No *ballotage*, Haddad cresceu em quase 16 pontos percentuais, Bolsonaro só em 9. O movimento para a direita do eleitorado foi indubitável e enorme, mas inferior aos 60% dos votos que as sondagens iniciais lhe atribuíam. Os quase 16 milhões de votos suplementares de Haddad/Manuela resultaram dos atos públicos, do *#EleNão* e da mobilização de rua, e do impacto que eles provocaram no eleitorado mais relutante. Estamos, com Bolsonaro, diante de um “Lula de direita”, como alguns aventuraram, cuja simbologia eleitoral “tirou do armário” a alma mal (ou jamais) lavada da escravidão, do machismo homofóbico e antifeminino, e do autoritarismo de uma maioria dos brasileiros? Os cérebros mais lúcidos do *establishment*, no entanto, não celebraram o segundo turno de 2018 chamando a “varrer a petralhada vermelha”, mas exortando (inclusive a Bolsonaro) à “reconciliação” e à “unidade” nacionais.

Diversamente de 1964/1968, o Brasil não encarou em 2019 uma conjuntura de crescimento interno e internacional, mas uma crise econômica estrutural e uma desaceleração internacional. O programa econômico do governo militarizado a ser empossado em 2019 é o de um neoliberalismo privatista rampante, eivado de contradições. A eliminação do déficit fiscal e a reforma da Previdência, clamadas *urbi et orbi* pelo empresariado interno e externo, se estraçalham contra o tamanho da dívida pública (que beneficia o grande capital financeiro) e contra o fato de que 44% dos gastos previdenciários da União correspondem às Forças Armadas, opostas a uma privatização completa da Petrobras. O Brasil não ficou dividido pelo irracionalismo (embora Bolsonaro tenha se esforçado em demonstrar o contrário), mas por uma polarização econômica, social, regional, étnica e até sexual, uma polarização *de classe* sem paralelos. O enorme voto pelo PT no Nordeste não foi o de um “saudosismo lulista”, mas o da região que mais sofreu a crise econômica e o crescimento da pobreza extrema nos últimos dois anos. Bolsonaro estruturou um governo que apontou para políticas que, além da privatização do patrimônio público e do avanço sobre as riquezas naturais, deveria suprimir direitos sociais, retroceder no combate às opressões das minorias, aumentar a violência rural e urbana e atacar de forma contundente as políticas públicas, suas instituições e o funcionalismo. Para avançar e retirar conquistas históricas da classe trabalhadora anunciou que iria criminalizar o ativismo, atacar sindicatos

e combater os movimentos sociais, buscando neutralizar ou eliminar qualquer oposição. Depois de amargar treze anos na oposição, o DEM retomou a vocação governista com Michel Temer. Mas foi pelas mãos de Jair Bolsonaro que o partido voltou ao coração do poder. Sobre a nomeação de Sergio Moro para o Ministério da Justiça, a Associação Brasileira de Juizes pela Democracia emitiu um comunicado de violenta condenação ética e política do seu próprio colega.

Vélez Rodríguez assumiu o MEC com promessa de varrer o “marxismo cultural” da educação. O novo coordenador do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) era militante declarado do “Escola sem Partido”. A reforma educacional de Bolsonaro constitui uma declaração de guerra aos professores, estudantes, trabalhadores e a toda a cultura brasileira. O projeto de “Escola Sem Partido” é o da escola clerical e fascista. A incitação à denúncia e ao escrache contra professores é um método típico do fascismo. A defesa do criacionismo em oposição à teoria da evolução constitui um avanço das igrejas no âmbito educativo. O general Francisco Mamede de Brito Filho foi designado chefe de gabinete do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC responsável pela elaboração do Enem. Marcus Vinícius Rodrigues, indicado por militares, foi seu novo presidente do Inep.

O projeto “Escola sem Partido” vinha sendo construído com a perseguição à liberdade de cátedra e de expressão, com críticas e ameaças a professores e estudantes. O ajuste na educação a partir das orientações do Banco Mundial é defendido pela bancada evangélica, braço político principal de Bolsonaro; a Frente Parlamentar Evangélica apresentou um documento em que a educação é um dos eixos estruturantes. O documento reafirmou que o problema da baixa qualidade da educação não era financeiro, mas de gestão e modelo de educação, que faria “doutrinação ideológica”, propondo “libertar a educação pública do autoritarismo da ideologia de gênero, da ideologia da pornografia, e devolver às famílias o direito da educação sexual das suas crianças e adolescentes”. Contra isso se configurou a “Escola Sem Mordaza”, movimento com estudantes, sindicatos da educação e organizações de defesa da educação pública, gratuita e laica. Ela foi criada durante o II Encontro Nacional da Educação (ENE), realizado em Brasília em 2016. Sua atuação fez com que o PL Escola sem Partido fosse arquivado na Câmara de Deputados em dezembro de 2018, depois da vitória eleitoral de Bolsonaro.

No ensino superior, o governo Bolsonaro também se apoiou na ofensiva iniciada no governo precedente, com o agressivo ataque ao caráter público da universidade contido na lei 13.243/2016, novo marco da ciência, tecnologia e inovação, que atrela a universidade pública não só às empresas

nacionais, mas também às estrangeiras, pretendendo seduzir os pesquisadores com bolsas e liberação de ¼ da jornada de trabalho em favor de parcerias empresariais, e disponibiliza toda a estrutura das universidades federais para sociedade com empresas, cujos produtos não mais serão compartilhados, porém de exclusiva propriedade das organizações privadas. O fechamento de agências como CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior) e CNPq (Conselho Nacional da Pesquisa), proposta da bancada evangélica, poderia levar a consequências catastróficas para a soberania econômica e intelectual nacional e o ensino público. Docentes e funcionários poderiam ser atacados também como servidores públicos.

Para Paulo Arantes: “Não dá para explicar essa conjuntura que virou pelo avesso em cinco anos... Nós havíamos desistido da ideia de política enquanto transformação ou como conquista, luta. Ora, a direita reinventou isso. Nós estamos presenciando um retorno da política pela extrema direita, se nós imaginarmos que havia um bloco só de centro-direita e centro-esquerda que convergia ao centro e a política era uma variação macroeconômica em torno disso e uma maior intensificação ou não de programas sociais compensatórios, emancipatórios. Do ponto de vista do rumo nacional a ser disputado, nada mais poderia ocorrer. E eis que de maneira surpreendente, a partir de 2013, aparece uma nova direita. E essa nova direita dá um trança-pé e contorna a centro-direita e a centro-esquerda ao mesmo tempo, o que faz como ela apareça configurando um só establishment. Então, o lulismo está sendo defenestrado assim como o tucanismo, porque são identificados como parte do establishment. Não é apenas demagogia populista contra o sistema porque eles foram identificados como tal, são governos. E a grande reviravolta que aconteceu foi contra o establishment. E em condições que nem a esquerda exasperada poderia imaginar”.

O resultado foi um governo semibonapartista, apoiado pelo capital financeiro internacional, com uma componente fascista, dominada pelo alto mando militar, que visa destruir os direitos civis e sociais, pôr a educação sob o comando da reação evangélica e clerical, combater à oposição política com métodos violentos e destruir o movimento dos trabalhadores. O primeiro ato do presidente Jair Bolsonaro foi reduzir o valor do salário mínimo previsto para 2019. Por decreto, o presidente fixou o valor do salário mínimo em R\$ 998, oito reais a menos que o valor aprovado pelo Congresso Nacional em 2018. A decisão de Bolsonaro retirou R\$104 do bolso dos trabalhadores brasileiros que recebem um salário mínimo. Por Medida Provisória se excluiu a população LGBT da lista de políticas e diretrizes destinadas à promoção dos direitos humanos. E Bolsonaro transferiu para o Ministério da Agricultura e Pecuária a identificação, delimitação e demarcação de terras indígenas e quilombolas, eliminando a

FUNAI, concebida para a manutenção e defesa do território indígena e responsável pela identificação, delimitação, demarcação e os registros das terras. Sua atribuição foi repassada do Ministério da Justiça para o Ministério de Direitos Humanos, comandada pela pastora evangélica Damares Alves.

O ministro da economia Paulo Guedes anunciou uma reforma da Previdência Social baseada na implantação de um regime de capitalização em substituição do regime de repartição: cada trabalhador contribuiria individualmente para sua própria aposentadoria, por meio de instituições privadas. Não haveria contribuição patronal nem quaisquer garantias de recebimento de aposentadoria no futuro. O exemplo de Guedes é o Chile, onde 90% dos aposentados recebem menos de um salário mínimo. Num sistema de capitalização, o dinheiro dos trabalhadores é investido basicamente de duas formas: em títulos da dívida pública e em ações na bolsa de valores. Para que os títulos da dívida pública rendam, é necessário que haja cortes em áreas sociais. E no caso das ações na Bolsa de Valores, os títulos se valorizam com o aumento da exploração do trabalho. O que se traduz em demissões, terceirizações, no aumento de doenças laborais e de acidentes de trabalho. Para a capitalização ser implantada é fundamental que o governo consiga aprovar a desconstitucionalização do tema, autorizando o Congresso Nacional a modificar a Previdência apenas com leis ordinárias. Atualmente, a Previdência só pode ser modificada por meio de PECs. Para serem aprovadas, Emendas Constitucionais necessitam de votação em dois turnos, em cada casa legislativa, e terem 3/5 dos votos. Outra condição para a implantação da capitalização é a redução de direitos e o aumento das alíquotas de contribuição previdenciária dos servidores públicos. A questão se transformaria de imediato no eixo da agenda política do governo.

Em matéria internacional, Bolsonaro prometeu colocar o “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos” endurecendo as relações comerciais com os países da região, e fez gestões para impor ao Brasil uma política ultraliberal e entreguista e para facilitar a ampliação da intervenção dos EUA na região com o objetivo de impedir o avanço da China. O premiê chinês Xi Jinping, no entanto, presente na posse presidencial, elogiou os discursos de Bolsonaro e falou que os laços entre os dois países continuam independentemente das diferenças ideológicas. O novo responsável do Itamaraty, Ernesto Araújo, bem mais que um personagem folclórico, culturalmente despreparado ainda do ponto de vista das posições reacionárias extremas e estapafúrdias que defende (assim como também o é seu guru, o desqualificado pseudofilósofo Olavo de Carvalho). Embora talvez num nível não tão baixo, a administração Trump nos EUA também abunda em personagem desse tipo. A eventual concessão de parte do território brasileiro para que os EUA tenham uma base no Atlântico Sul representou uma

capitulação da soberania brasileira e um marco fundamental da transformação do “Plano Colômbia” no “Plano América do Sul”: o Brasil mergulhava fundo na guerra comercial internacional e na tormenta política e bélica mundial.

A NATUREZA DO GOVERNO BOLSONARO

Que o voto Bolsonaro fosse anti-PT e anti-PSDB é aspecto secundário. O voto anti-PT (ou anti-tucano) foi também forte em eleições precedentes, mas não deu lugar a uma onda direitista comparável. Chamar essa onda de “anti-sistema” é uma maneira simples de eludir a questão: porque essa onda *foi de extrema direita*? Não se pode excluir do fenômeno o fracasso da “democracia brasileira” e o fracasso da esquerda em ser esquerda. O reformismo socialdemocrata (o da transição entre os séculos XIX e XX na Europa) buscava reformas favoráveis aos trabalhadores se apoiando e simultaneamente limitando e castrando politicamente o movimento da classe operária; o reformismo petista foi bem diverso. A questão política que se colocou foi a de como reconstituir uma política de classe em condições em que a extrema direita conquistou o poder com uma “legitimidade política” conquistada nas urnas, o que a torna mais sólida do que os governos golpistas, embora a vitória de Bolsonaro fosse a culminação do golpe iniciado com a destituição de Dilma Rousseff, realizada sem real resistência das direções políticas da classe operária e do movimento popular. A ascensão de Bolsonaro foi a saída de emergência ao fracasso do governo Temer e dos partidos de direita para imponer uma mudança governamental em seu favor, e expressou o avanço operacional das Forças Armadas, a recuperação de seu protagonismo político.

A emergência internacional da extrema direita, da qual Bolsonaro é a principal expressão latino-americana, não é a simples repetição de episódios fascistas do passado, pois possui especificidades que respondem à natureza da atual crise mundial. As eleições norte-americanas de 2016 guindaram o republicano Donald Trump ao poder com um discurso xenofóbico, sexista e racista. Na França, a Frente Nacional chegou pela segunda vez ao segundo turno das eleições presidenciais e, no pleito de 2017, acabou servindo para que uma candidatura neoliberal (Emmanuel Macron) fosse tida como progressista. No discurso da Frente Nacional francesa compunham-se argumentos contrários à União Europeia, à imigração e a defesa da deportação de imigrantes desempregados. Nas eleições presidenciais holandesas foi a vez de o Partido para a Liberdade servir à comemoração da vitória do liberal de direita Mark Rutte. Na Itália, a extrema direita é representada pela Liga do Norte de Matteo Salvini, projetada a partir de uma retórica anticorrupção e de posturas anti-imigração, xenófobas, islamofóbicas e contrárias à União Europeia, acentuando o discurso pela desintegração regional.

Já na Alemanha, o protagonismo da ultradireita fascista é Alternativa para a Alemanha, criada com o propósito de se opor ao envolvimento do país no socorro às economias da zona do euro e do acolhimento a refugiados; importa dizer que isso se dá no mesmo solo em que já prosperava a neonazista NPD que, desde 2002, passou a eleger parlamentares. Nas eleições de 2017, os resultados expressaram os primeiros sucessos dessa força política no berço do nazismo: pela primeira vez desde 1945 um partido de extrema-direita adentrou ao Bundestag com uma representação acima dos 5% necessários, somando 13,1% dos votos, com um discurso xenófobo e contrário ao euro. Uma parte da extrema direita europeia, a italiana, saudou a vitória de Bolsonaro; mas outra, mais importante, a francesa (Frente Nacional) se distanciou dela, criticando sua subordinação ao imperialismo norte-americano, uma vez que a direita europeia se encontra vinculada ao grande capital do Velho Mundo, nos termos da corrida concorrencial capitalista. A vitória eleitoral do bloco reacionário de Bolsonaro e do alto comando militar que o sustentou implicou o Brasil e a América Latina na atual fase bélica da economia e da política mundiais. Nada o expressou melhor do que a nova associação do Brasil com Israel, com repercussões diretas nas guerras do Oriente Médio.

O impacto da crise econômica e da política de ajuste sobre sua base social e, nela, sobre os trabalhadores, poderia fazer sentir um efeito desagregador sobre a base bolsonarista e em quadros das Forças Armadas. De início, Bolsonaro desenvolveu um governo com capacidade de arbitragem limitada e cerceada pela pressão do capital financeiro internacional. O giro à direita no Brasil aconteceu em um continente sacudido por convulsões econômicas e crises sociais e políticas. Milhares de centro-americanos marcharam em direção ao Norte, organizados sem o trabalho de nenhuma organização política, para escapar da miséria e da morte em seus países. Em Costa Rica uma greve geral prolongada, e na Nicarágua uma rebelião popular, enfrentaram a contrarreforma previdenciária imposta pelo FMI, que Macri e Bolsonaro pretendem impor em seus países. A enorme migração de venezuelanos foi o último capítulo de um regime de origem nacionalista transformado em governo de espoliação financeira, que usa a oposição conspirativa da direita para amarrar, arregimentar e reprimir toda tentativa de luta de classes e cercear o ativismo político e social. A crise mundial deu fim ao nacionalismo fiscal petroleiro, que beneficiou acima de tudo uma nova burguesia vinculada ao Estado, e colocou as alternativas, eventualmente complementares, de um golpe institucional e de uma intervenção político-militar externa.

A base dos abalos sociais e políticos da América Latina é a crise econômica internacional. A ação das contradições do capital é mais forte do que os esquemas políticos em ação. Depois da crise de

2007/2009, as economias regionais experimentaram um breve ciclo de crescimento determinado por uma combinação de circunstâncias: o auge da demanda de matérias primas pela China e a migração de capitais dos países centrais, determinada pela crise e a injeção de liquidez destinada a salvar o capital metropolitano em vias de falência. A captação de capitais pela América Latina teve um caráter parasitário, de valorização financeira graças às maiores taxas de juros oferecidas pelos países periféricos. Desde 2013, a curva econômica internacional voltou a descer; houve uma queda internacional de preços com forte impacto nos países latino-americanos. Desde finais de 2017 se acentuou a saída de capitais, devido ao aumento das taxas de juros internacionais e à guerra econômica. Neste processo, a China mudou seu papel de amortecedor internacional da crise econômica mundial e enfrenta a possibilidade de severas crises financeiras. As perspectivas políticas da América Latina estão condicionadas pelo desenvolvimento dessa crise. A guerra comercial entre EUA e China desativou em boa medida o motor da economia mundial depois da crise asiática, anunciando uma nova rodada de crises financeiras e quedas das Bolsas de Valores, em cujo deslanche se encontram as empresas apresentadas como portadoras de uma nova revolução produtiva que acabaria com as contradições capitalistas. Nenhuma revolução tecnológica neutraliza a tendência histórica para a sobreprodução e a queda da taxa média de lucro; o novo capital sobrevalorizado nas Bolsas é que pressiona por um incremento da taxa de mais-valia. O choque estratégico entre os EUA e a China possui a capacidade potencial de deflagrar uma guerra econômica internacional de enormes proporções. Os planos chineses apontam a quebrar o monopólio norte-americano na produção de semicondutores e na inteligência artificial. Ao mesmo tempo, o protagonismo dos trabalhadores cresce, na China, no sudeste da Ásia, em vários países da América Latina e até nos EUA (com a greve dos professores) e na Europa (com o movimento dos *gilets jaunes* na França). O potencial da luta de classes, em especial na China e nos EUA, põe um limite econômico e político à taxa de exploração capitalista, o que leva a novas crises comerciais e políticas entre os principais Estados e ao desenvolvimento do militarismo e das guerras.

Em 2018, uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no Senado, presidida pelo senador Paulo Paim, comprovou que o rombo da previdência não existia, mas sim dívidas astronômicas do setor empresarial com o caixa da seguridade. O relatório da CPI mostrou que, em quatro anos, os empresários descontaram R\$ 125 bilhões dos trabalhadores e não repassaram para a Previdência, e apontou ainda dívidas dos patrões que somavam mais de R\$ 450 bilhões. Mesmo assim, a Previdência Social não é deficitária segundo a ANFIP (Associação dos Auditores Fiscais da Previdência). Dados de 2015 demonstraram que foram arrecadados em receitas R\$ 694 bilhões; as despesas chegaram a R\$

683 bilhões, ou seja, R\$ 11 bilhões de superávit. A previdência pública arrecada mais com os seus contribuintes do que gasta com seus beneficiários (aposentados). O Sistema de Seguridade Social - que inclui a Previdência - responde também por uma infinidade de programas sociais, um conjunto de ações que foram criadas para auxiliar a vida dos trabalhadores e de suas famílias: o seguro desemprego, a licença maternidade, auxílio por acidente de trabalho, auxílio reclusão, indenização por invalidez, doença, morte ou aposentadoria no final do período produtivo.

A reforma da Previdência tenciona mexer no conjunto da Seguridade Social que, assim como a Previdência Pública, são conquistas sociais de longa data: “A Reforma da Previdência seria o remédio para tudo isso, dizem os analistas. Como o foi, diga-se de passagem, em outros momentos, a “Reforma” Trabalhista, que geraria segundo seus defensores, 5 milhões de empregos; como o foi a PEC do Teto de Gastos... Onde estão os frutos prometidos das reformas anteriores? Como fora percebido na época da tramitação da “Reforma” Trabalhista, se propaga um tipo de liberalismo seletivo, que acredita que a redução dos salários e dos direitos elementares dos trabalhadores irá retirar o Brasil da crise. Mas o que se verifica é o contrário: a crise se aprofunda com a redução da capacidade de consumo das famílias e redução dos investimentos públicos e privados... De 2009 a 2015, o aumento do emprego formal (+23,4 milhões) e da base contributiva da Previdência garantiu a sustentabilidade do sistema. Até a crise que se inicia em 2015, com a mesma estrutura previdenciária, tínhamos um RGPS urbano superavitário. A Reforma Trabalhista, em vigor desde novembro de 2017, incentivou a substituição de empregos padrão por contratos ‘atípicos’. Esta mudança na lei reforçou a tendência à precarização assistida desde o início da crise econômica”. Em 2019, a maior cidade do país (São Paulo) começou o ano como da luta dos servidores municipais, em greve desde 4 de fevereiro, após aprovação da Reforma da Previdência municipal, na inusitada data de 26 de dezembro. Após um mês, a paralisação mostrava unidade entre as diversas categorias da administração pública, num contexto de continuidade da deterioração econômica.

O governo Bolsonaro atingiu seus primeiros 100 dias em meio a uma sucessão de crises, cujo resultado principal foi dissipar as expectativa do "mito" assumir o esperado papel de árbitro nos confrontos na trama heterogênea de interesses econômicos e políticos que o levaram a Brasília. Na última semana de março de 2019, o acordo entre Maia e Paulo Guedes para assumir a articulação política da reforma da previdência, afastando Bolsonaro, marcou uma nova fase na crise brasileira. O sinal mais claro foi o anúncio de Guedes, em sua primeira audiência perante o Senado, de que poderia deixar o cargo se a tramitação da reforma continuasse a ser torpedeada por ambos os lados da própria coalizão do

governo. A deterioração acelerada da "revolução ultradireitista" acendeu os alarmes, não apenas por causa do impacto da incompetência política do “capitão”. Jair Bolsonaro autorizou decreto contingenciando R\$ 29,582 bilhões do Orçamento Federal de 2019. Diversas áreas sociais foram afetadas, em especial a educação, que sofreu um corte de R\$ 5,839 bilhões - representando uma redução de 25% no orçamento previsto para este ano. A Lei Orçamentária Anual (LOA) deste ano garantia R\$ 23,699 bilhões de verbas discricionárias para a Educação. Com o corte, os recursos disponíveis para gastos com custeio e investimentos em Educação caíram para R\$ 17.793 bilhões.

As despesas discricionárias englobam desde os investimentos em universidades federais até compra de insumos básicos para o funcionamento dos serviços públicos. Depois da Educação, que sofreu o maior corte, os mais prejudicados foram os ministérios da Defesa e da Infraestrutura. As pastas tiveram cortes de R\$ 5,107 bilhões e R\$ 4,302 bilhões, respectivamente. A única que não sofreu com a medida foi a Vice-Presidência. Outros cortes bilionários também atingiram os ministérios do Desenvolvimento Regional (R\$2,982 bilhões), Ciência e Tecnologia (R\$ 2,132 bilhões) e Cidadania (R\$ 1,050 bilhão). Embora em valores absolutos os cortes sejam menores, em termos percentuais a pasta da Cidadania, por exemplo, perdeu 24,5% do previsto para 2019. Esse ministério abarca os antigos ministérios do Desenvolvimento Social, Esportes e Cultura. Já o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) perdeu 42,27% das despesas de investimento previstas. Com o bloqueio de R\$ 2,158 bilhões do valor definido na LOA (R\$ 5,105 bi), o MCTIC ficará com apenas R\$ 2,947 bilhões. Assim como a Educação, o MCTIC já estava com o orçamento extremamente reduzido em 2019, devido aos sucessivos cortes dos últimos anos. O cenário pode inviabilizar programas de bolsas e fomento de pesquisas, além de aprofundar as condições de trabalho e ensino nas instituições de ensino e pesquisa federais. O decreto bloqueou também R\$ 2,95 bilhões das emendas parlamentares para investimento nos estados e municípios. Com o bloqueio orçamentário, o limite dos gastos discricionários (não obrigatórios) caiu para R\$ 90 bilhões.

O capital político conquistado pela extrema direita brasileira no processo eleitoral começou a se esgotar com uma velocidade imprevisível. O “choque de confiança dos mercados”, depois de 130 dias de governo, não se manifestou em qualquer espécie de recuperação econômica e, portanto, de aumento da arrecadação fiscal. Em finais de março, o ministro de Economia, Paulo Guedes, chegou a declarar, em audiência no Senado, que “o governo se enfrenta a si mesmo no Congresso”, criticando não só a base parlamentar de Bolsonaro, mas também o próprio partido de aluguel do presidente (o PSL), e até insinuando que poria seu cargo à disposição. Chantagem política ou recurso de desespero?

No mesmo momento, a Câmara de Deputados aprovou em votação relâmpago uma emenda constitucional que retirou do governo federal poder sobre o orçamento do país, criando o chamado “orçamento impositivo”. Um sinal de alarme foi dado pela *Folha de S. Paulo*, em editorial do 19 de abril, constatando a volta da “retração econômica” (depois do início de recuperação de 2018, sob o governo do ora engaiolado Michel Temer) e instando o governo a “encerrar a balbúrdia” (sic), usando significativamente o mesmo substantivo adjetivado (“balbúrdia”) utilizado pelo novo ministro da Educação como pretexto para contingenciar 30% do orçamento das universidades federais e cercar os fundos da pesquisa ao ponto do presidente da SBPC falar em “destruição” da área. A educação, onde Bolsonaro prometera ensejar sua “grande batalha cultural” contra o “marxismo” foi o teatro de primeira crise política do novo governo, que se viu obrigado a substituir o titular indicado por seu ideólogo Olavo de Carvalho.

Bolsonaro precisou amargar a derrota de seu candidato, o deputado João Campos (PRB) para a presidência as Câmara, pois o “centrão” juntou-se em torno de Rodrigo Maia (DEM). Em finais de abril, o próprio Bolsonaro se viu obrigado a desautorizar publicamente o secretário da Receita Federal, Marcos Cintra, que pretendia incluir as igrejas na cobrança de um novo tributo que acabaria com a contribuição previdenciária na folha de pagamento das ditas cujas, grandes protagonistas e financiadoras da campanha eleitoral vitoriosa do capitão reformado. Tratado inicialmente como um *fait divers* a ser rapidamente esquecido, uma vez superada a natural bisonharia da nova equipe governante, o “fogo amigo” começou a ameaçar a “reforma das reformas” (a da Previdência), a questão central (junto com a ejeção governamental do petismo, no nível federal) pela qual a classe capitalista no seu conjunto abraçou a causa de Bolsonaro. Pois começou a parecer claro que a decantada promessa da eliminação do regime de repartição, substituído pelo regime de capitalização, pode não só não trazer o prometido saneamento das contas públicas e a prometida onda de investimentos, mas também ser um tiro pela culatra, num país em que, na execução do orçamento público de 2018, os demonizados 24% consagrados ao pagamento da Previdência Social empalidecem diante do 41% consagrado aos juros e amortizações da dívida pública, uma cifra superior ao trilhão de reais que a badalada reforma promete poupar aos cofres públicos... em uma década.

O “setor produtivo” (Fiesp, Abimaq) mandou avisar que apoiava a reforma da Previdência, mas que a que lhes interessava realmente era a reforma tributária: a proposta é substituir cinco impostos que incidem sobre o consumo ((ICMS, PIS/Cofins, ISS e IPI) por um imposto único com alíquota de 20%. Mas esta disputa sobre uma pequena porção dos lucros financeiros (o setor financeiro e de serviços

paga menos impostos do que a indústria) basta, em condições de retração (crise) econômica mundial, cada vez mais incidente na economia brasileira, para deflagrar uma miniguerra no interior da classe capitalista, incluído seu “setor externo”, embora todos seus setores estejam de acordo em transformar a Previdência, nas palavras de uma nota técnica do DIEESE, “em um mero negócio para os que puderem pagar”. Essa disputa se situou no centro do duelo que opôs o titular do Executivo contra o titular do Legislativo. Que a alguns surpreendeu, como ao colunista do *Valor Econômico* que constatou que “o que torna tudo ainda mais nebuloso e preocupante é que Maia não integra as fileiras de oposição ao governo, muito pelo contrário. Número 2 da República, o presidente da Câmara se comprometeu com a articulação para a aprovação nas mudanças nas regras de aposentadoria – a reforma das reformas – e projetos relevantes, como o que dá autonomia legal ao Banco Central”.

Bolsonaro foi posto sob desafio pela Câmara, com os 453 votos contra seis, que aprovaram o projeto que obrigou o governo a liberar as verbas incluídas no Orçamento pelos congressistas. O projeto diminuiu muito os recursos financeiros do governo, reduzindo a compra de congressistas, cujas propostas de verbas passaram a dispensar o compra-e-vende com o governo. Na negociação da reforma previdenciária com as Forças Armadas (inevitável, pois estas são pilar político central do governo), responsáveis por 46% de suposto “déficit previdenciário”, na qual Guedes aceitou “um forte aumento na rigidez orçamentária ao longo dos próximos dez anos”, segundo o *Valor Econômico*. Isto porque cria R\$ 87 bilhões em despesas obrigatórias ao longo de dez anos: “Uma delas, o adicional de habilitação, sozinha será maior que os ganhos obtidos pelo governo com a alta da contribuição dos militares para custear as pensões”: a vitória dos militares no troca-troca foi de R\$ 57 bilhões contra R\$ 46 bilhões. Sabatinado pelo Congresso, Guedes esgotou seus recursos histriônicos, incluídas as lágrimas, sem conseguir impedir que o relator da reforma da Previdência, deputado do PSDB, questionasse que “num sistema de capitalização só com o funcionário contribuindo, você terá muitas dificuldades para equacionar. Há uma preocupação com as garantias... As garantias, quem vai dar? Para que não caia abaixo de um salário mínimo lá no futuro? (Isso) não está na PEC (emenda constitucional). Algumas regras mínimas de sustentabilidade de um sistema, a gente precisa prever para que não se crie (sic) massas falidas, ainda que num sistema individual”. O exemplo chileno não deixava ninguém mentir sobre o ponto: depois de ter de sair em resgate com fundos públicos (sob a presidência da “socialista” Michelle Bachelet) de um sistema privado de capitalização falido, 79% das aposentadorias atuais no Chile estão em um valor abaixo do salário mínimo: “Em média, os chilenos que se aposentaram recebem 38% do salário da ativa. O objetivo de formar poupança para o financiamento de investimentos também não se concretizou”.

CONCLUSÃO

Até finais de 2013, o Brasil conheceu 1.133 assassinatos “com motivação política” desde a Lei de Anistia, um assassinato a cada onze dias, ao longo de três décadas, vitimando principalmente lideranças de movimentos populares. Dois terços dos inquéritos policiais a respeito não apontaram autoria nem mandante. Contados os últimos cinco anos, essa cifra ultrapassou os 1.500. Não é incorreto qualificar essa violência como continuidade da repressão exercida pela ditadura militar, pois os repressores daquela se autoanistiarão (a “Lei de Anistia” foi promulgada pela própria ditadura militar, e nunca revogada), malgrado esforços da “Comissão da Verdade”, em decisão convalidada pelos juízes da “democracia” (o Supremo Tribunal Federal), em 2010, decorrido um quarto de século do empossamento do governo civil. Chamar isso de “sobrevivências da ditadura” ou de “entulho autoritário” não passa de um eufemismo.

O período aqui delimitado e estudado corresponde aos 40 anos transcorridos entre o fim da vigência do AI-5, expressão concentrada da ditadura militar, e a atualidade. Do ponto de vista econômico, o traço comum aos governos desse período foi a progressiva, e cada vez mais acentuada, desnacionalização da economia brasileira, a concentração financeira, e o avanço aos solavancos do chamado “rentismo”, isto é, a transformação do Brasil em plataforma privilegiada de valorização fictícia do capital, nacional e internacional (ou interno e externo). Não foi um processo linear, longe disso, mas contraditório e eivado de marchas e contramarchas. A burguesia industrial e financeira brasileira acentuou, durante o período, seu entrelaçamento com o Estado e com o capital financeiro internacional. As crises econômicas internacionais abriram o caminho para governos independentes deste último, mas, malgrado isso, a tendência para o aguçamento da concentração econômica, financeirização e dependência externa se impôs, inclusive durante os governos “de esquerda” (reformistas, neodesenvolvimentistas, “lulistas” – ou seja, neopopulistas – como quer que sejam qualificados).

Pois em 35 anos de governo encabeçado por civis (produtos ou não de eleições presidenciais com voto popular) o período mais longo de governo foi o das coalizões políticas encabeçadas pelo Partido dos Trabalhadores, o PT, que duraram treze anos, bem mais do que um terço da existência da “democracia brasileira”, durante os quais, entre outras coisas, a renda média do Nordeste cresceu quase 40%, promovendo o regresso à região de muita gente que a abandonara, e viabilizando investimentos por um valor de R\$ 282 bilhões. A força político-eleitoral de Lula no NE teve mais alicerces, portanto, do que o Bolsa Família. Isto coloca questões históricas e de alcance estratégico, do ponto de vista político.

A reformulação da esquerda no Brasil só pode ter base num programa que parta desse período, e se escora no balanço do PT e seus governos. Destacar o “lulismo” do PT não é uma via rica para conclusões políticas e históricas que possam ir além da banalidade: Lula não teria chegado nem permanecido no governo sem o PT, e o embate político dentro deste nunca pôs em risco sua liderança. O “modelo Lula” foi o de dotar de certa estabilidade e identidade política ao financiamento da “reserva de mão de obra” (exército industrial de reserva) pela população assalariada, com programas sociais que não tocaram o lucro capitalista (e, no caso do comércio varejista, o incrementaram). O “modelo”, no entanto, levava a marca da precariedade e da condicionalidade, devido à sua dependência de uma situação econômica conjuntural. Os programas sociais focalizados atingiram seu limite em termos de erradicação da miséria absoluta.

A natureza capitalista da produção e a crise da economia mundial impuseram um limite à ação paliativa do Estado. O governo Lula agradou tanto aos mais pobres quanto aos mais ricos, buscando viabilizar essa equação instável pela reconstituição de uma situação agroexportadora privilegiada; o crescimento econômico conjuntural não ocultou o processo de reprimarização. Durante os governos Lula/Dilma houve aumento real do salário mínimo, aumento das aposentadorias, expansão do Bolsa Família e acesso de milhões de jovens às universidades (privadas) mediante créditos subsidiados, mas “os governos de Lula e Dilma não produziram os meios necessários para tal política... Não houve qualquer reforma fiscal profunda e o sistema fiscal permaneceu regressivo. Créditos baixas taxas – financiados em parte pelo Tesouro através de empréstimos com taxas mais elevadas –, subvenções às universidades privadas, possibilidade de deduzir dos impostos uma parte importante das despesas ligadas à saúde e ao ensino privado, etc., explicam em parte o déficit orçamentário e o aumento de sua carga, atingindo, na véspera da crise, um peso equivalente ao pagamento das aposentadorias... e ao aumento da financeirização. A lógica da finança prevaleceu sobre a solidariedade nacional, o mercado sobre o serviço público. Os efeitos perversos da financeirização se implementam no nível macroeconômico. A lei votada [refere-se à EC-95] sobre a limitação das despesas públicas esclarece esses efeitos perversos: nenhuma limitação à alta da taxa de juros – que estão entre as mais elevadas do mundo – e, conseqüentemente, também nenhuma limitação à carga da dívida do Estado. Portanto, a redução do déficit público implica necessariamente uma redução das despesas sociais, principalmente aquelas referentes às aposentadorias”.

Caberia acrescentar que a lógica da “financeirização” não corresponde exclusivamente ao neoliberalismo dos anos 1990, que pegou esse bonde andando (o neoliberalismo foi, mundialmente,

uma resposta à crise econômica que se alastrava desde a década de 1970), acentuando-o até o limite, mas inicialmente ao endividamento externo sem limites implementado pela ditadura militar, como meio para uma “modernização” que concluiu na desindustrialização do país e no agravamento de sua dependência e desenvolvimento desigual. Isso chegou, como vimos, até o esgarçamento territorial (a isso se refere à chamada “crise da infraestrutura”, um eufemismo que oculta sua real origem e função econômica: infraestrutura de que?), fonte de tendências centrífugas que ameaçam potencialmente a unidade nacional (a “crise do pacto federativo”). Foi a ditadura militar que criou as ORTNs: em 1965, os títulos públicos financiavam 55% do déficit fiscal, em 1966 financiavam já 86%, e em 1969 a dívida pública financiou integralmente esse déficit, e continua a fazê-lo, remunerando o sobra de caixa do capital financeiro aplicado em títulos públicos ao ponto de comprometer as finanças públicas, devido aos efeitos deletéreos da dívida e da financeirização econômica. Em 1870, o Brasil possuía um percentual de exportações equivalente a mais do que o dobro da média mundial (11,8% contra 5,0%); em 1992, quando o neoliberalismo engatinhava, o Brasil já tinha caído para um terço daquela média (4,7% para 13,5%). Três grandes crises econômicas mundiais (1875-1893, Primeira Guerra Mundial, 1929-1942) foram o pano de fundo de um forte crescimento endógeno. Mas, a partir dos anos 1990 registrou-se forte queda percentual brasileira na produção industrial global, configurando, não uma oscilação conjuntural, mas uma queda histórica. A fatia do país na produção mundial, que era de 4,4% na década de 1980, caiu para 3,1% em 2011 e se situa atualmente em 2,5%, com tendência para cair mais ainda: esse é o pano de fundo da crise brasileira.

Econômica e politicamente, o PT e aliados no governo, expressão temporária de uma vasta (e, finalmente, frágil) aliança de classes, compreendendo desde os setores mais pobres e marginalizados, passando pela classe operária, até a burguesia empreiteira dependente do Estado (sob hegemonia social, embora não política, desta), não romperam com as duas heranças, a militar e a neoliberal, tentando só suavizá-las e combiná-las com a melhora da situação social dos mais pobres, e sem alterar basicamente o caráter aberrante da distribuição da riqueza que, de acordo com os dados da Receita Federal, vê 0,9% dos declarantes do Imposto de renda deter um percentual da renda nacional equivalente a cinco vezes o percentual detido por 92% da população, um índice de concentração econômica sem paralelos no planeta entre nações de algum porte. Os governos “do PT” marcaram o final de um ciclo histórico da formação econômico-social brasileira. Do ponto de vista da economia nacional, “de 2001 a 2011, o Brasil experimentou um ciclo de crescimento, cuja fase ascendente durou de 2005 a 2011. O crescimento, durante o período, foi principalmente impulsionado pelos ganhos brasileiros com a exportação de bens primários. A ampliação da atividade econômica também gerou

crescimento para o setor industrial, incluindo a indústria de transformação. No entanto, devido à baixa taxa de investimento, não ocorreu ampliação da capacidade de acumulação de capital. Na prática, o ciclo observado se caracterizou pelo baixo avanço das forças produtivas”. Na segunda década do século XXI, o percentual do PIB per capita brasileiro em relação ao dos EUA caiu para 26% (ele era de 36% no início da década de 1980).

Nesse lamaçal afundou a neoburguesia petista ou “lulista” (Elke Batista, destacadamente, entre outros), baseada no extrativismo e nos contratos para obras públicas (sob esquemas de adjudicação ultracorruptos). As maiores construtoras brasileiras, que estiveram no centro da Lava-Jato, encolheram drasticamente em curto espaço de tempo. Do auge, em 2015, a receita líquida do grupo que inclui Odebrecht, Andrade Gutierrez, Camargo Corrêa, Queiroz Galvão, Galvão Engenharia, UTC e Constran caiu 85%, de R\$ 71 bilhões para R\$ 10,6 bilhões em 2018. A construção pesada fechou 1 milhão de vagas, 40% dos empregos perdidos pelo país nesse período. Esse foi o processo decisivo, sendo secundário, ou derivado, o fato de que “só em agosto de 2011 o Banco Central inverteu o caminho dos juros, passando a reduzir a Selic. Como a situação externa [crise] não se reverteu, mas sim o contrário, isso não (foi) suficiente para fazer voltar a deslanchar o crescimento, mesmo com os estímulos pelo lado dos créditos e dos tributos”. Na crise do “modelo”, devida à crise de seus pressupostos, o Brasil chegou a um ponto de virada de sua trajetória histórica e política. Nas palavras de Jorge Altamira, “a passagem do regime pseudo democrático estabelecido em 1985 para um regime bonapartista potencial, compartilhado pelo Executivo e o alto comando militar, constituiu um retrocesso histórico, uma expressão da incapacidade da burguesia de governar com métodos que dissimulem sua dominação (a democracia) e o recurso obrigado a regimes de exceção que põem a nu a violência política do Estado”.

A crise econômica levou a uma monumental crise política, da qual o impeachment de Dilma Rousseff, produto de um golpe de Estado, e a ascensão da extrema direita, via Bolsonaro, foram expressão concentrada. O governo da direita cavernícola não faz *tabula rasa* das contradições acumuladas durante todo o período, ao contrário. Ele recolocou as questões do passado recente, incluída a não superação da herança política autoritária da ditadura militar, à luz das condições sociais (desemprego estrutural e forte tendência para a precarização do trabalho assalariado), econômicas (concentração e guerra econômica entre velhas e novas potências, acentuação da crise econômica mundial iniciada em meados da década de 1970) e políticas (aguçamento da luta de classes e tendência para as crises

e guerras internacionais), prevalecentes em escala mundial e postas pelas duas décadas transcorridas desde o início do século XXI.

Capítulo 6



10.37423/240509007

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: AGENTES, RACIONALIDADES, TENSÕES E DISPUTAS

Aline Fagner de Carvalho e Costa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS

João Ferreira Oliveira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



A Constituição Federal brasileira estabelece a livre oferta de ensino pela iniciativa privada (art. 209), se atendidas as normas gerais da educação nacional por meio da avaliação de qualidade realizadas pelo Estado (BRASIL, 1988). O Art. 46 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) define que “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de Educação Superior, terão prazos limitados, devendo ser renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. Compete, assim, ao Poder Público garantir, com regularidade e qualidade, a oferta de cursos e o desenvolvimento das instituições de Ensino Superior (IES).

Nesse contexto, as IES privadas, sobretudo com fins lucrativos, interessadas em ofertar serviços educacionais, prestam-se ao atendimento de exigências prévias e periódicas emanadas do Estado, garantindo a legitimidade dessas IES para a emissão de certificação e diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação, em conformidade com as prerrogativas legais estabelecidas. Nas últimas décadas observa-se acelerada expansão das vagas e das matrículas, presencial e a distancia, nas IES privadas com fins lucrativos, bem à frente das sem fins lucrativos e das IES públicas. Em 2021, mais de 76% das matrículas em cursos de graduação já eram ofertadas em IES privadas. Verifica-se, pois, que a avaliação da Educação Superior parece não ter sido obstáculo para a expansão acelerada das IES privadas, sobretudo com fins lucrativos, que se orientam pela a ampliação do lucro.

É fundamental nesse contexto problematizar as tensões e contradições da Educação Superior concebida como bem social ou como serviço/mercadoria, assim como examinar as dimensões, processos e critérios de qualidade da oferta instituídas pelo Estado para esse nível de educação. A avaliação em curso, cada vez mais flexibilizada tem contribuído para a lógica dos resultados, especialmente por meio de *rankings* de cursos e de IES. O processo de saneamento da baixa qualidade de cursos e IES, que levaria à assinatura de protocolos de compromisso para saneamento de deficiências, que poderiam resultar em sanções e até mesmo fechamento de curso ou descredenciamento de IES, pouco tem sido utilizado nas últimas décadas.

Os parâmetros da regulação, assim como os mecanismos de supervisão e avaliação, devem ter papel significativo na definição e efetividade da qualidade da Educação Superior. Vemos que a avaliação tem sido tema crucial na constituição e consolidação do campo da Educação Superior, uma vez que ela engloba o conjunto das instituições, cursos e programas de graduação e pós-graduação, de IES públicas e privadas. A questão da qualidade da Educação Superior, definida por parâmetros do Estado ou pela autoregulação do mercado, tem sido objeto de tensão e de disputas, cujas forças mais

dominantes no campo político, assim como em cada governo federal, acabam por produzir alterações que vão na direção de um ou outro parâmetro de regulação.

Nesse texto, em particular, busca-se compreender e analisar criticamente três aspectos que se articulam: a) quem deve avaliar e para que serve a avaliação da Educação Superior; b) quais os elementos históricos mais significativos da avaliação da Educação Superior no Brasil, considerando o pioneirismo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e as disputa desde a constituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); c) o papel do Estado avaliador e do Sinaes em termos de parâmetros formativos e somativos para a oferta de Educação Superior de qualidade.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: QUEM AVALIA E PARA QUÊ?

A forte expansão da Educação Superior no Brasil nas últimas décadas deve-se às demandas por desenvolvimento científico e tecnológico, articuladas às políticas públicas educacionais dos anos 1990 e 2000 e aos lances próprios do campo econômico, de grandes *players* do mercado financeiro, transformando-se em oligopólios por meio de aquisições e fusões entre grupos educacionais e mantenedores de IES privadas. O processo de massificação da Educação Superior no país fundamenta-se cada vez mais na diversificação e diferenciação de cursos e IES, com repercussão na diversificação do perfil socioeconômico daqueles/as estudantes que as acessam e na qualidade do que é ofertado. Observa-se que é tendente, também, a diversificação das relações e condições de trabalho docente, por meio de processos de flexibilização, precarização e intensificação do trabalho.

A entrada e permanência no campo da Educação Superior de IES e organizações sociais, públicas e privadas, dependem dos atos regulatórios do Estado. A partir da observação dos atos políticos, com pretensões a ter efeitos no mundo social, Bourdieu sugere que, para a compreensão do Estado, há uma política reconhecida como legítima porque não é questionada inclusive na possibilidade de fazer de outra maneira. “Esses atos políticos legítimos devem sua eficácia à sua legitimidade e à crença na existência do princípio que os fundamenta” (BOURDIEU, 2014, p. 39).

Bourdieu sinaliza, ao analisar a produção da cultura erudita ou artística, que o caráter relativamente autônomo do campo acadêmico reservaria o privilégio da avaliação e institucionalização do campo a agentes sociais que incorporam um conjunto de capital simbólico valioso a este espaço social e o submetem à economia dos bens simbólicos para, assim, dar conta da sua constituição individual e social neste campo. Portanto, o campo acadêmico, apesar de se apresentar interseccionado ao campo

econômico e do poder, possui sua relativa autonomia, no sentido bourdieusiano do termo. Autonomia que pode ser legitimada pelos pares, ainda que concorrentes, ou seja, pelos corpos que guardam e põem em prática o *habitus* correspondente ao campo.

Problematiza-se aqui a presença deste princípio, como um ponto de tensão e densidade, no desenvolvimento histórico de processos de avaliação da Educação Superior brasileira. Bourdieu afirma que é a partir do princípio de que o próprio campo produz suas normas de produção e os critérios de avaliação de seus produtos que é possível compreender, por exemplo, “a relação entre o campo de produção erudita e o ‘grande público’ e a representação que os intelectuais ou os artistas possuem desta relação, mas também o funcionamento do campo, a lógica de suas transformações, a estrutura das obras que produz e a lógica de sua sucessão” (BOURDIEU, 2015, p. 105).

Sobre a avaliação na Educação Superior, Dias Sobrinho (2003, p. 54) destaca que sua importância central em todos os países se deu no contexto da reforma dos Estados, com finalidade de alcançar maior competitividade internacional, quando foram empreendidas políticas de transformação desse nível de educação. O autor destaca que, na década de 1970, ocorreram mudanças consideráveis em momentos marcantes que extrapolaram o âmbito estritamente educativo e individual, uma vez que este campo derrama suas ações e seus efeitos nos setores mais amplos da economia e da vida social e política.

Assim entendida “como elo importante das reformas, a avaliação da educação transborda os limites propriamente educativos e se situa nos planos mais amplos da economia e da política” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 54). Na medida em que a educação passa a ser “constituída claramente como instrumento da política nacional” (2003, p. 55), a avaliação da educação aparece para colaborar com essa política e dirige-se a operar com conceitos relacionados à prestação de contas e à eficiência, advinda de gestão empresarial. Por isso, passa a ser então largamente utilizada, acompanhada de expressões como produtividade, excelência, gestão racional. Outros conceitos, termos e jargões do campo econômico, notadamente privado-mercantil com predominância financeira, disputam as posições no campo da Educação Superior (e suas políticas) e as disposições para sua estruturação (principalmente as políticas de avaliação, regulação e supervisão do campo).

Afonso (2007), retoma Bates, sobre os propósitos da avaliação, em duas interpretações recorrentemente citadas e por vezes apresentadas como contraditórias: de um lado “os que se relacionam como interesses e objetivos da administração (*managerial evaluation*) e os que se relacionam com propósitos e interesses educativos ou pedagógicos (*educational evaluation*)” (p. 28).

A história da avaliação da educação na literatura sobre o tema mostra que as ideias vigentes nas políticas de órgãos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a União Europeia (EU), influenciaram países pelo mundo, mas foram geradas principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra. Como afirma Rothen (2018, p. 17)

A apropriação e a adesão às diretrizes internacionais de avaliação da educação por outros países não ocorreram de forma linear e igual, mas sim de forma que há, por cada um desses países, uma leitura própria dessas políticas, tendo como referência a tensão entre a realidade local e as ‘orientações’ de organismos internacionais (ROTHEN, 2018, p. 17).

O desenvolvimento da avaliação a partir dos anos 1960, em países como Estados Unidos da América e a Grã-Bretanha, surge quando estes são chamados a dar comprovações sobre a qualidade da educação. Embora voltados para a prática política, Dias Sobrinho considera que nem sempre os resultados da avaliação são levados em conta para estabelecer as políticas governamentais. Para ele, “são as políticas governamentais que organizam as avaliações, e não o inverso” (2003, p. 61). O autor conclui que a fórmula da avaliação que ganhou força e que vem progressivamente afetando a Educação Superior é: “qualidade corresponde a eficiência, que se obtém mediante a racionalidade empresarial” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 61).

Minhoto (2013), sobre avaliação da qualidade de sistemas educacionais, cita o Relatório Coleman nos Estados Unidos e o Relatório Plowden na Inglaterra como exemplos desta tendência de se avaliar institucionalmente os estabelecimentos de educação, as escolas e os sistemas dos quais fazem parte. Os dados e indicadores que se desdobram daí descrevem e classificam o desempenho dos alunos, por turma, série, turno, conteúdos, além de aferirem, por meio de instrumentos paralelos aos testes de aprendizagem, a maioria de larga escala, também a atividade docente e de gestão acadêmica articulada às taxas de matrículas, progressão, evasão, financiamento e tantos outros itens que constituem a instituição educativa e sua integração com os sistemas educativos dos quais participam.

Enfatizando o papel da universidade no desenvolvimento cultural, científico e técnico para o futuro da Europa, desde 1988, nos cerca de mil anos da Universidade de Bolonha (Itália), se articulam a *Magna Charta Universitatum* e a *Declaração de Sorbonne*, por ocasião do 800º aniversário da Universidade de Paris (França) em 1998, assinada também pela Alemanha, Itália e Reino Unido. Tais convenções tratam do reconhecimento de qualificações relativas ao ensino superior na Europa.

A Declaração de Bolonha assume um enfoque diferente da universidade defendida na *Magna Charta*, ao afirmar que a autonomia das universidades deveria adaptar-se às necessidades das mudanças, às exigências da sociedade e aos avanços científicos, tornando-se imperioso aumentar a competitividade do sistema europeu de ensino superior e a empregabilidade de seus cidadãos. O Processo de Bolonha surgiu como um movimento de fora da universidade, sob o comando dos dirigentes políticos da União Europeia, apesar da resistência do meio acadêmico (FERREIRA, 2009, p. 117).

Polidori (2009) aponta para dois documentos dos anos 1990 que provocaram várias influências externas sobre a Educação Superior mundial, sendo o primeiro deles elaborado pelo Banco Mundial, em 1995, e o segundo publicado pela UNESCO na Conferência Mundial sobre a Educação Superior realizado em Paris, em 1998. O primeiro intitulado *“La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”*, “no qual apresenta uma moldura da crise da Educação Superior e defende reformas que viriam a garantir maior eficiência, qualidade e equidade” (2009, p. 440). No outro, intitulado *“La educación superior en el siglo XXI: vision y acción”*, afirma-se que “a Educação Superior de qualidade não pode estar dissociada da avaliação e da regulação, considerando, ainda, como fundamentais, os seguintes fatores: a cultura da avaliação, da emancipação, da autonomia da responsabilidade e da prestação de contas” (POLIDORI, 2009, p. 440).

Na América Latina, em 1996 iniciam-se discussões, à semelhança do que sugeria o tratado de Bolonha em 1999, sobre a possibilidade de reconhecimento mútuo de títulos da Educação Superior, a partir de um quadro de equivalência que, não funcionou por resultar muito complexo. Lamarra (2010 *apud* BARREYRO, et al., 2015, p. 53) sintetiza a história recente da avaliação e acreditação mútua entre os países no campo da Educação Superior e destaca, em 1998, o Memorando de Entendimento sobre a Implantação de um Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitária nos Países do Mercosul, Bolívia e Chile (MEXA).

Neste projeto experimental foram designadas Agências Nacionais de Acreditação (ANAs) em cada país, que estipularam critérios próprios para selecionar as instituições que participariam do processo de acreditação. De caráter experimental, o MEXA anuncia a elaboração de um sistema permanente em 2006, ocorrendo com a criação do Sistema de Acreditação de Cursos Universitários do Mercosul (Sistema ARCU-SUL), iniciado em 2008 (BARREYRO, et al, 2015). “Segundo a proposta, a acreditação facilitaria o reconhecimento de títulos, mas não confere o direito de exercício da profissão nos outros países, porque isto dependeria da intervenção dos conselhos profissionais e porque cada Estado tem procedimentos diferentes neste sentido” (BARREYRO, et al, 2015).

Da perspectiva dos rankings mundiais de qualidade da Educação Superior, surgem as Universidades de Classe Mundial (UCM) (SOUZA, 2018), como tendência mundializada fundada na avaliação e estabelecimento de hierarquia neste campo. A partir de 2003 com o primeiro surgido na Universidade de Xangai e, em 2004, *Webometric Ranking of World University* (ARWU) na Espanha e o *The Times Higher Education World University Rankings*, do jornal britânico *The Time* no mesmo ano (CALDERÓN; FRANÇA, 2018). De lá para cá, somam-se diversos deles, destacados com distinção em sistemas de legitimação.

Mas é verdade que também eles – os próprios rankings – são passíveis de classificação adjetiva de bom-ruim. Neste cenário, os rankings assumem duas vertentes: (1) não trabalham com análises qualitativas, assim, muito do que chamamos *rank* é mera ordenação quantitativa de critérios que o classificador entende revelar excelência; (2) ao mesmo tempo em que objetivam legitimar ou desacreditar o classificado perante o público, ou entre seus pares, os próprios classificados legitimam seu carrasco ou bem-feitor. Trata-se, pois, de um sistema de mútua acreditação, em que classificado e classificador são interdependentes (NUNES, 2012, p. 150).

O que resulta desses movimentos é que o ‘Estado providência’ ou ‘facilitador’, que em décadas anteriores procurava atender adequadamente a todas as demandas sociais de Educação Superior, como um fator de progresso nacional, foi se transformando gradualmente em ‘Estado avaliador’ ou ‘Estado interventor’, que

costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos – hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re) credenciamento de cursos e *acreditation* (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 59).

Por outro lado, o controle pode se dar por práticas que carregam as tintas nas consequências punitivas frente aos resultados negativos. Freitas (2012) denomina a avaliação atual como uma “teoria da responsabilização” (*accountability*), que dá continuidade à racionalidade técnica, avaliada e dinamizada na forma de “*standards*” ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, “ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea” (FREITAS, 2012, p. 383).

Apresentando as noções de avaliação formativa, com vistas à emancipação e de avaliação somativa, com vistas ao controle e punição, Dias Sobrinho denuncia que “em geral as avaliações são externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados, realizadas *ex post* e seguem prioritariamente os

paradigmas objetivistas e quantitativistas” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 60). Neste contexto as noções de avaliação formativa e avaliação somativa, originárias dos processos de ensino aprendizagem, fundamentam também a discussão e consolidação da avaliação institucional e sistêmica da educação oficial. Barreyro e Rothen (2011) classificam segundo dois critérios as posições em disputa para fundamentarem tais políticas:

o primeiro relacionado com a função que a avaliação deve cumprir e, o segundo, pela definição de quem deve realizá-la. Opõem-se no que se refere à sua função as ideias de controle e de emancipação, sendo a primeira pautada na regulação, realizada por agentes externos, e a partir de subsídios para a melhoria dos processos educacionais que a avaliação ofereceria e a segunda definida por um processo interno das instituições ou se é centrado fora delas (agências estatais ou independentes) (BARREYRO; ROTHEN 2011, p.75).

Para Assis (2008), as influências neoliberais resignificaram e ampliaram o conceito de avaliação educacional no Brasil, a partir dos anos de 1990, com a implantação de uma cultura de avaliação que a incluiu definitivamente nas políticas educacionais brasileiras, no fornecimento de “subsídios que vêm contribuindo para acirrar mecanismos de competitividade, de eficientismo e de racionalização em detrimento da melhoria dos processos políticos e educativos” (p. 50). Para Sordi e Freitas (2013), agentes alheios ao campo da educação usurpam o papel dos profissionais da educação de gerirem seu próprio trabalho. São eles “empresários (dependentes da educação para garantir aumento da produtividade) e políticos (dependentes de eleições para manter seus espaços) que encontram um terreno comum de preocupações que coloca os primeiros como ‘reformadores educacionais’ e os últimos como ‘gestores de atalhos’” (p. 87), tendo em campo disputa para a elaboração das políticas que definem em conceito e em indicadores o que é qualidade.

Ao definir avaliação participativa e emancipatória, Rothen destaca que neste caso a “definição da qualidade e dos indicadores é negociada com os agentes do processo” (ROTHEN, 2017, p. 120). “As agências estatais é que definem o que é qualidade bem como os indicadores a serem utilizados para aferi-la” (ROTHEN, 2017, p. 120). Contudo, é preciso problematizar quem são os agentes, institucionais, individuais e de classe que constituem o campo da Educação Superior e mais precisamente o da avaliação desse nível de educação no cenário nacional e internacional. Afinal, fazem parte do campo tanto o corpo docente, quanto as mantenedoras de IES de todo tipo, e, ainda mais, tantos outros agentes da comunidade acadêmica, da comunidade local e da sociedade. Assim fazendo, pode-se dizer que, tanto um quanto qualquer um dos outros, disputa, nos campos que lhe atingem, posições que favoreçam seus interesses, públicos ou particulares.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DO PIONEIRISMO DA CAPES À ARENA DO SINAES

O Brasil, a partir das últimas décadas do século passado, vem experimentando reformas educacionais que propõem de forma estruturada a avaliação educacional com ênfase institucional e no seu pertencimento ao sistema educativo, o que tem tomado as atenções teóricas e práticas das ciências da educação. A avaliação mais sistematizada da Educação Superior no Brasil é originalmente voltada aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, por meio das atividades da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que teve início em 1976. A sistemática de avaliação empreendida pela Capes fazia-se por meio de comissões de consultores, no formato da avaliação por pares, com o predomínio dos indicadores quantitativos e a ênfase do produto em detrimento do processo e a classificação hierárquica tendia à constituição de um único padrão de universidade, ou de um desenvolvimento único e linear para alcançá-lo, principalmente pela pós-graduação, além da penalização dos já penalizados (FÁVERO, 2000). O Brasil, dessa forma, lança mão de atividades de avaliação da pós-graduação na medida em que a burocratização do campo acadêmico e científico se complexifica.

Kuenzer e Moraes (2005) apontam que desta forma, apesar das críticas, o Estado cumpriu papel indutor no redirecionamento da pós-graduação em uma nova concepção. Sobre a avaliação proposta pela Capes, as autoras afirmam que

a partir do novo instrumento e, portanto, do enfoque central na pesquisa, evidenciaram-se alguns indicadores desta nova concepção. Introduziu-se a ideia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado. (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1347)

Por sua vez, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei n. 10.861 de 2004, é um desdobramento, não sem conflitos e disputas por projetos estratégicos de desenvolvimento social, dessa e de outras iniciativas de avaliação da Educação Superior no nível da graduação. Nos anos 1980 a avaliação da graduação começa a permear as intenções do Ministério da Educação (MEC). Precisamente em 1983 o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) “foi instituído e voltava-se à gestão das IES, sua produção e disseminação dos conhecimentos”

(POLIDORI; ARAUJO; BARREYRO, 2006). O PARU cede lugar em 1985 em 1986 à constituição da Comissão de Notáveis e ao Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (Geres), respectivamente. O relatório da “Comissão dos Notáveis”, formada por membros do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nupes), que influenciaria o anteprojeto da “Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior” (CNRES) em 1985 (POLIDORI; ARAUJO; BARREYRO, 2006). Destacam-se ainda o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993, e o Exame Nacional de Cursos (ENC ou Provão), criado pela Lei n.º 9.131/1995, como políticas antagônicas de avaliação da Educação Superior.

As posições em disputa para fundamentarem as políticas de avaliação da Educação Superior brasileira são classificadas por Barreyro e Rothen (2011, p. 76) segundo dois critérios. O primeiro, apresenta oposição entre as ideias de controle do serviço prestado e de emancipação, que oferece subsídios para a melhoria dos processos educacionais. O segundo como um processo interno das instituições ou centralizado fora delas (agências estatais ou independentes). Contudo, para além da noção propriamente pedagógica da avaliação, enfatiza-se aqui, como sugere Afonso (2009), as dimensões sociais, ideológicas e gestionárias que fizeram da avaliação um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas. Afonso (2009) propõe que a avaliação é “ela própria uma atividade política como se constata, por exemplo, quando se estuda e pratica a investigação avaliativa, nomeadamente pela análise sociológica de programas educacionais e de políticas públicas” (p. 18). Por isso, o conceito e as teorias de Estado, seu redimensionamento e reestruturação, são fundamentais na observação histórica dos processos de elaboração e execução das políticas educacionais brasileiras com ênfase às voltadas à avaliação “da qualidade” da Educação Superior do Sistema Federal de Ensino.

No caso das políticas dos anos 1980 para a Educação Superior, Barreyro e Rothen observam que no embate deste campo havia filiações com concepções distintas, sendo a do PARU em defesa do modelo de universidade da Reforma de 1968 (de ensino e pesquisa) e a do Geres, propondo a diversificação dos formatos institucionais, hoje efetivado.

Em 1993 foi instituído pelo MEC o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (Paiub), que tinha como princípio básico o compromisso ético de prestação de contas da universidade já que ela é um bem público com influência direta na sociedade (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 78). A sistemática do Paiub deixava as instituições elaborarem sua autoavaliação e que uma vez aprovada

pela Comissão Nacional de Avaliação receberia o financiamento do MEC, para executar o processo de avaliação.

O Paiub é pautado nas noções de avaliação formativa, portanto, mais emancipatório, porque a avaliação seria pensada e conduzida de forma autônoma pelas próprias IES, mas fora prematuramente abandonado para implantação do Exame Nacional de Cursos - ENC, chamado também de Provão, que apresentaria aspecto mais somativo e, portanto, realizado por agentes externos e centrado nos resultados, sem contemplar os processos, o que resultaria em reações de crítica e resistências de diversos agentes do campo. Segundo Cunha (2004, p.806),

A principal oposição ao provão proveio do setor privado, que preferiu não expor o baixo desempenho dos seus estudantes, comparativamente aos do setor público. Por distintas razões, as entidades estudantis, como as UEEs e a própria UNE, também o rejeitaram. Para elas, a avaliação individual foi considerada como um procedimento intrinsecamente condenável. Os empresários do ensino têm sido vitoriosos, pois conseguiram que os resultados de cada instituição não fossem divulgados. Já o boicote defendido pela UNE foi derrotado pelos próprios estudantes, pois em 1996, apenas 4% dos concluintes adotaram aquela prática, proporção essa que diminuiu a cada ano. Especialistas em educação opuseram-se ao provão, especialmente à intrínseca a sua concepção, qual seja, a avaliação da instituição derivar diretamente da avaliação individual, bem como à operacionalização, no que diz respeito à quantificação dos resultados.

O Provão, que vigorou de 1996 a 2003, foi o instrumento de avaliação privilegiado na divulgação oficial dos resultados de qualidade deste campo, sendo estes utilizados para efeitos regulatórios no reconhecimento de cursos de graduação. Assim, a partir do governo FHC “as políticas de expansão competitiva da Educação Superior vincularam-se fortemente a um determinado tipo de avaliação, utilizada como ferramenta decisiva de controle na implementação de reformas no sistema universitário” (SILVA JR.; CATANI, GILIOLI, 2003, p. 10). Movimento fortemente impulsionado pela importância dada neste governo ao setor privado na expansão do ensino superior no Brasil.

O Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP (Nupes), que surge em 1985, segundo os estudos do campo, influenciou fortemente as políticas que se desdobraram nos anos 1990 nos governos Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso (BARREYRO; ROTHEN, 2011, HEY, 2008). Barreyro e Rothen (2011) levantam ressalvas consideráveis sobre as ideias defendidas pelo Nupes. Primeiramente os autores apontam que as ideias do Nupes não foram concebidas pelo grupo, pois já circulavam entre atores das políticas educacionais brasileiras e nortearam a elaboração do relatório da “Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior”, apresentado por Schwartzman (BARREYRO; ROTHEN, 2011). A segunda ressalva aponta para o fato de que “não foi a participação no Núcleo que

deu prestígio aos seus principais participantes, mas, ao contrário, suas legitimidades acadêmicas é que outorgou ao Núcleo a sua relevância” (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 04).

Nomes como Simon Schwartzman, Eunice Durham e José Goldemberg, que compunham o Nupes, já estavam dotados de capital acadêmico e político acumulado (HEY, 2008), quando se reúnem no Nupes, e, portanto, produziam e reproduziam capital simbólico para o campo ao incorporar as disposições que o fundam. Estes três agentes incorporavam ideias que se fariam dominantes nas políticas dirigidas à Educação Superior até 2003 especificamente, com presença fortemente marcada da avaliação da qualidade de instituições, cursos e desempenho discentes em provas estandarizadas (BARREYRO; ROTHEN, 2011; HEY, 2008). Estes são também exemplos de agentes presentes em campos interligados, tais como: campo da Educação Superior, campo científico e campo do poder.

Eram concomitantes a implantação do ENC/Provão e a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/1996). A LDB determina no seu Art. 46 que a autorização de funcionamento de instituições e o reconhecimento de cursos seriam por prazo limitado e vinculados à realização de avaliações. Antes disso, a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Art. 209 anunciava que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. No Art. 7º da LDB às condições previstas pela CF é acrescida a capacidade de autofinanciamento. Dessa forma, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, compete ao Poder Público Federal a avaliação da oferta para o desenvolvimento de cursos e instituições de ensino superior regulares com um padrão mínimo de qualidade.

Na LDB a missão da avaliação se apresenta de forma contundente no artigo 9º que trata das incumbências da União. A União avalia e valida a Educação Superior, o que legitima os cursos e IES. Assim, a pauta da avaliação se apresenta na condução de políticas educacionais que concernem processos de avaliação do próprio sistema a fim de legitimá-lo. Característica própria presente na concepção de Estado até aqui levada a cabo desde a redemocratização do Brasil. A avaliação aparece de forma especial nas políticas educacionais apontando para uma dimensão gerencial às atribuições do Estado, conforme o artigo 9º da LDB.

Por fim, a LDB/1996 flexibilizou as exigências para a criação de novos cursos e previu a diversificação dos modelos de organização institucional, considerando principalmente IES com objetivo exclusivo de ensino. “Essas mudanças, introduzidas pela LDB e com a sua posterior regulamentação, permitiram a expansão do ensino superior pela via privada” (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 959).

A ênfase da ação estatal não foi típica do Estado provedor (apesar de manter IES públicas federais) e nem de um Estado regulador, mas, sim, teria a figura de um Estado avaliador. Em outras palavras, não promoveria a Educação Superior e elaboraria normas flexíveis, bem como não assumiria o papel de fiscalizar as instituições. Em última instância, o Estado cumpriria o papel de mediar a relação entre o fornecedor de Educação Superior (as IES) e o mercado consumidor. Essa mediação ocorreria tanto pelo fato de o Estado avaliador informar à população os resultados da avaliação como no sentido de autorizar o funcionamento das IES (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 80).

No contexto das políticas dominantes na década de 1990 para o campo da Educação Superior, os “revolucionários” seriam a partir daquela época, na análise de Hey (2008), pesquisadores que emergiram justamente em função da configuração do campo de poder brasileiro, a partir dos governos Lula da Silva (2003-2010). O que poderia transformar a estrutura de distribuição dos poderes no espaço social como um todo.

Contudo, não houve descontinuidade da racionalidade quantitativista, ranqueadora e gerida para resultados em si mesmos e, portanto, somativa. É o que constata, a partir de 2003, a análise de Barreyro e Rothen (2006) sobre as contradições reveladas nas disputas, perceptíveis ao compararem documentos importantes das experiências das décadas anteriores, como o Nupes e os resultados dos estudos da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), realizados estes em 120 dias no primeiro ano de governo Lula. Os autores apontam também a contraproposta do então ministro da educação Cristovam Buarque, com Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES), como simpática ao estabelecimento de *rankings*, como os presentes no ENC-provão. Restou a Medida Provisória 147 de 2003, que, com alterações do legislador, resultou na Lei n. 10.861 de 2004, a Lei do Sinaes (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

A ênfase nos resultados dos exames standardizados, aliada a novos modelos de gestão pautados na lógica de “mercado”, vêm, segundo Assis, “transformando também os objetivos essenciais das instituições de Educação Superior, promovendo mudanças significativas no âmbito da docência” (2008, p. 84). Por outro lado, estes mesmos instrumentos, no contexto das IES privadas, podem se apresentar como referência mínima de qualidade, sem a qual a gestão acadêmica privada não mediria esforços para atingir de forma o mais precarizante possível sua finalidade, que é, antes de tudo, o lucro.

Desta forma, o Estado, por meio da gestão educacional, e o mercado, por meio das demandas do setor privado, têm sido avaliadores da Educação Superior, sob o signo da produtividade quantitativa e do registro exacerbado de informações e conhecimentos, ocasionalmente com finalidades em si mesmos.

O argumento que destaca a relevância do tema é de que ampliar a geração da informação e conhecimento científico, tecnológico e inovação, próprios da Educação Superior, juntamente com a ampliação do acesso à formação de profissionais em nível superior, pode criar condições para um maior entendimento da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que define o desenvolvimento social, econômico e cultural do país no cenário mundial, por meio de uma inserção mais qualificada dos indivíduos tanto no mercado de trabalho, quanto na vida social.

Neste ambiente, o Estado intensifica sua função avaliadora e reguladora, visando atender em parte a sociedade civil organizada, que defende a educação como direito social, quanto a parte do setor privado, que verifica a Educação Superior como serviço (mercadoria), cujos indicadores de produtividade e qualidade com classificação quantitativa e ranqueamentos são próprios das práticas gerenciais e comerciais do mundo corporativo.

Para Sguissardi (2013, p. 946) nem o Estado e nem as agências reguladoras são uma realidade neutra a pairar acima dos interesses privados e particulares de classe, e interesses públicos ou privado/mercantis. O autor afirma que no plano ideal, essas agências “visariam garantir que os provedores públicos ou privados forneçam os bens e serviços necessários aos consumidores e usuários com o máximo de equidade” (SGUISSARDI, 2013, p. 946).

Assim, os indicadores de qualidade são resultados dos processos e instrumentos de avaliação, a partir dos quais são construídos práticas e conhecimentos, que explicam e voltam para a realidade orientando novas políticas e programas no Sistema Federal de Ensino, que poderão mantê-lo, adaptá-lo ou transformá-lo. Contudo, o excesso de indicadores pode se apresentar também como uma cortina de informações que, a depender dos usos que delas se fazem, levam a distorções, por inversões entre meios e fins nos processos de avaliação interna e externa na Educação Superior.

Os *rankings* que são midiaticizados colaboram para esse tipo de distorções. Isso tem encoberto e dificultado o entendimento e a construção de um projeto de educação, ciência, tecnologia e inovação que alinhe desenvolvimento humano e sustentável do planeta, por meio da valorização da diversidade cultural. Cortina de informações que dá conta de uma aparente e falsa realidade, porque esconde, além da gênese e estrutura do campo, também os nexos constitutivos do atual momento histórico. O que exige a compreensão além do que parece ser, a fim de se conhecerem as tensões e contradições da realidade; só então será possível uma consciente construção do que deve ser (SANTOS, 2003).

ESTADO AVALIADOR E O SINAES: VAI E VEM DE ASPECTOS FORMATIVOS E SOMATIVOS

Conduzido pelo Estado, o Sistema Federal de Educação apresenta a Educação Superior como um bem social, mas oferecido também por IES privadas. O Estado, por meio da regulação, supervisão e avaliação, “consagra” e valida cursos e IES. Todavia, o sistema de regulação, supervisão e avaliação sofre alterações em cada governo.

Nessa direção, para elaborar uma política de avaliação da Educação Superior, no primeiro ano do governo Lula, 2003, foi constituída a Comissão Especial de Avaliação (CEA), composta por membros do meio acadêmico, da UNE e do MEC (POLIDORI, 2009, p. 445), que retomavam os princípios do Paiub e disputavam posições entre a visão emancipatória e a visão regulatória da avaliação (BARREYRO; ROTHEN, 2011). Na concepção, a política apontava para aspectos formativos, como a autoavaliação, a publicização das informações e a participação da comunidade acadêmica nos processos de gestão, mas também abordados como somativos, sob o argumento de fundamentarem a regulação e, principalmente, a supervisão dos seus resultados, numa perspectiva punitivista (BARREYRO; ROTHEN, 2011).

Barreyro e Rothen (2011) sintetizam que o resultado desse processo de disputa de posições foi uma lei híbrida, com o objetivo de conciliação das duas visões do sistema no tocante a elaboração da Lei do Sinaes (Lei nº. 10.861 de 2004). Os autores concluem que em 18 anos (1996-2009) “as políticas de avaliação da Educação Superior institucionalizaram-se”, foram legitimadas pela especialização e profissionalização de seus processos (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 86). Desde 2004, então, os órgãos administrativos do Sistema Federal de Educação, por meio das ações do MEC, CNE, Inep, Conaes, mobilizaram esforços para viabilizar os processos e sistematizar os indicadores decorrentes do Sinaes, de modo a pautar as ações de regulação, supervisão e avaliação deste sistema, em muito demandadas pela expansão acelerada de cursos superiores oferecidos por uma diversidade peculiar de IES privadas.

As informações geradas para e pelo Sinaes podem ser apontadas, por um lado, como importantes elementos de verificação da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão das IES que constituem o Sistema Federal de Ensino e, por outro, apresentadas como modelo de avaliação que pode ser usada para standardizar, padronizar, desprezando as realidades diversificadas, mas ranqueando mercadologicamente as IES. Todavia, são nestas informações que as práticas de regulação para a Educação Superior se fundamentam. Isso porque o parágrafo único do Art. 2º da Lei do Sinaes anuncia que

os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da Educação Superior, neles compreendido o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de Educação Superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de curso de graduação (BRASIL, 2004).

Dias Sobrinho (2010, p. 208) retoma os fundamentos presentes na formulação original do Sinaes e destaca que sua proposta assume “uma concepção de avaliação e de educação global e integradora” e que “um objetivo importante na concepção original do Sinaes, coerente com a ideia de sistema, é a articulação entre a avaliação e a regulação” (2010, p. 208). “O Sinaes propõe a integração entre diversos instrumentos e momentos de aplicação, tendo como base e eixo estruturante uma concepção global de avaliação e de Educação (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208). Este autor afirma haver na concepção original do Sinaes “aliança orgânica entre a regulação - prerrogativa do Estado (...) e a avaliação, integrada por múltiplos instrumentos, (...)” o que “constitui o eixo estruturante da construção de um Sistema de Educação Superior” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208). Verhine (2015, p. 609), por sua vez, afirma como evidente, de acordo com as bases teóricas e legais, que a avaliação e a regulação “são atividades distintas, mas necessariamente interligadas, pois a avaliação serve para alimentar decisões de cunho regulatório. Entretanto, na prática, existem tensões entre os dois processos”.

A Lei do Sinaes expressa no seu Art. 10, a sua articulação com os processos de regulação e de supervisão, quando apresenta que “os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de Educação Superior e o Ministério da Educação” (BRASIL, 2004). Dessa forma a ponte entre as funções de avaliação, regulação e supervisão, já estavam postas na Lei do Sinaes, consolidando-se com o Decreto n. 5.733 de 2006. Embora na Lei do Sinaes não se localizem as expressões Sistema Federal de Ensino ou Sistema Federal de Educação, no decreto n. 5.773, revogado e substituído pelo Decreto nº 9.235, de 2017, o Sistema Federal de Ensino é definido e regulamentado a partir das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e cursos de Educação Superior, conforme o art. 9º da LDB.

A Lei do Sinaes aponta, no Art. 1º, como finalidade desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal “a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social” e chama atenção para

A promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

Como método, o Sinaes propõe uma avaliação institucional integrada por diversos instrumentos complementares:

Autoavaliação – conduzida pela CPA (Comissão Própria de Avaliação): Cada instituição realiza uma autoavaliação, que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de mecanismos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. A autoavaliação articula um estudo reflexivo segundo o roteiro geral – proposto em nível nacional –, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. O relatório da autoavaliação deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação.

Avaliação externa: Essa avaliação é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em áreas específicas e portadores de ampla compreensão sobre instituições universitárias.

Censo da Educação Superior: O Censo é um instrumento independente que carrega grande potencial informativo, podendo trazer elementos de reflexão para a comunidade acadêmica, para o Estado e para a população em geral. Por isso, é desejável que os instrumentos de coleta de informações censitárias integrem também os processos de avaliação institucional, oferecendo elementos úteis ao entendimento da instituição e do sistema. Os dados do Censo também fazem parte do conjunto de análises e estudos da avaliação institucional interna e externa, contribuindo para a construção de dossiês institucionais e de cursos a serem publicados no Cadastro das Instituições de Educação Superior.

Cadastro de cursos e instituições: De acordo com as orientações do Inep e da Conaes, também são levantadas e disponibilizadas para acesso público as informações do Cadastro das IES e de seus respectivos cursos. Essas informações, que também serão matéria de análise por parte das comissões de avaliação nos processos internos e externos, formarão a base para a orientar de forma permanente pais, alunos e a sociedade em geral sobre o desempenho de cursos e instituições (BRASIL, INEP, 2017 – grifos nossos).

O Sinaes apresenta como pilares a avaliação institucional, a autoavaliação e a avaliação de curso e avaliação do desempenho dos estudantes. “Esses pilares são atendidos pelos processos de avaliação *in loco* para os itens um e dois, e complementados pela organização e avaliação interna de cada IES. O pilar três é atendido pela realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade” (POLIDORI, 2010, p. 441). A avaliação interna é apresentada como elemento que atribui caráter mais

formativo ao processo já que prevê que a própria IES deverá participar do processo de avaliação a partir da criação um órgão de organização e coordenação da avaliação desenvolvida internamente, denominada de Comissão Própria de Avaliação (CPA), conforme exigência do Sinaes. Ao longo dos anos a presença das ações da CPA na dinâmica das IES tem sido considerada cada vez mais no processo global do Sinaes o que se reflete no peso dessas ações no cálculo dos indicadores para os processos regulatórios. O que de certo modo (re)aproxima o Sinaes de seus aspectos formativos e emancipatórios.

No artigo 3º da lei do Sinaes foram pontuadas 10 dimensões que ao serem avaliadas colaboram para identificar o perfil e o significado da atuação das IES por meio de suas atividades (BRASI, 2004).

Art. 3º (...)

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da Educação Superior (BRASIL, 2004).

A avaliação dos cursos, no entanto, é realizada levando em conta três dimensões: organização didático-pedagógica; perfil do corpo docente; e, instalações físicas. A avaliação dos estudantes é

realizada através do Enade aplicado periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, num primeiro momento ao final do primeiro e do último ano de curso, sendo, após reformulações do Sinaes de 2010, realizado apenas no final do curso. A avaliação é expressa por meio de conceitos com escala de 1 a 5, tomando como base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

Para os atos de credenciamento e recredenciamento institucional o instrumento avaliativo de 2014 orientava a uma reorganização das dez dimensões em cinco eixos, com indicadores e aspectos avaliados na mesma escala de 1 a 5 apresentado para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. O eixo 4 que aglutina as dimensões 5 sobre “políticas de pessoal”, 6 sobre organização e gestão da instituição e 10 sustentabilidade financeira anunciadas no Sinaes, destacam-se os seguintes indicadores: política de formação e capacitação docente, coerência entre plano de carreira e a gestão do corpo docente, sendo considerado suficiente quando o plano de carreira está protocolado/implantado. Contudo os planos de carreira acabam por ser elaborados e sofrem alterações de forma a racionalizar a progressão com enxugamento da folha de pagamento, o quanto mais seja possível.

A avaliação interna é contemplada em cinco indicadores deste instrumento no eixo 1: evolução institucional a partir dos processos de planejamento e avaliação institucional, projeto/processo de autoavaliação institucional, autoavaliação com participação da comunidade acadêmica, análise e divulgação dos resultados das avaliações internas e externas e elaboração do relatório de autoavaliação.

Por fim, alteram-se nos novos instrumentos a partir de 2017, assim como os pesos distribuídos nos eixos e dimensões para IES e cursos superiores. Nas três dimensões – 1- Organização Didático Pedagógica; 2 - Corpo Docente; e 3 – Infraestrutura – as mudanças em relação aos instrumentos de avaliação para cursos de 2012 e para instituições de 2014 apresentam-se na Tabela 1:

Tabela 1 - Alterações nos pesos dos conceitos avaliativos do Sinaes para atos regulatórios de cursos de graduação

Dimensão	Autorização 2007	Autorização 2012	Reconhecimento 2012	Autorização 2017	Reconhecimento 2017
1 Organização Didático Pedagógica	45	30	40	40	30
2 Corpo Docente	35	30	30	20	40
3 Infraestrutura	20	40	30	40	30

Fonte: Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação presencial e a distância (MEC, 2012) e Nota Técnica n. 16 de 2017 (CGACGIES/DAES, INEP, 2017)

Na dimensão corpo docente os atos de entrada e permanência atribuíam a essa dimensão o mesmo peso 30 em 2012. Em 2017 ela pesa 20 no ato de entrada e 40 no de permanência do curso. O argumento para isso é de que para os atos de entrada o que se tem do corpo docente é apenas um termo de compromisso e que, no ato de permanência, espera-se que a relação de trabalho entre a IES e o seu corpo docente apresente-se mais qualificada e, portanto, mereça um peso maior (Tabela 2).

Tabela 2 - Alterações nos pesos dos conceitos avaliativos do Sinaes para atos regulatórios de IES, entre 2012 e 2017

Eixos	Credencia- mento 2012	Recredencia- mento 2012	Credencia- mento 2017	Recredencia- mento 2017
1 Planejamento e avaliação institucional	10	10	10	10
2 Desenvolvimento institucional	20	20	30	30
3 Políticas acadêmicas	20	30	20	10
4 Políticas de gestão	20	20	20	20
5 Infraestrutura	30	20	20	30

Fonte: Instrumento de Avaliação Institucional Externa (MEC, 2014) e Nota Técnica n. 16 de 2017 (CGACGIES/DAES, INEP, 2017).

Para Dias Sobrinho,

embora o documento base houvesse rejeitado a prática de classificações das instituições, a própria Lei do Sinaes acabou fornecendo um argumento para a elaboração de *rankings*, ao prever a escala de cinco níveis para os cursos e para o desempenho dos estudantes no Enade. Além da nota, o Enade foi incorporando indicadores que vieram a facilitar a elaboração de *rankings*. Entre eles, o Indicador de Diferença de Desempenho observado e esperado (IDD, 2006), o Conceito Preliminar de Cursos (CPC, 2008), obtido a partir de duas questões do questionário de avaliação discente, e o Índice Geral de Cursos (IGC, 2008), que corresponde à média dos conceitos da IES em graduação e pós-graduação (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 215).

Barreyro afirma que, a partir de 2008, a súbita criação do CPC e do IGC “não mostra apenas questões técnicas, mas parece responder a lógicas e propostas diferentes da estabelecida no primeiro governo Lula”. A autora alerta que um dos três eixos que constituem a avaliação, o Enade, teve os resultados ‘super-dimensionados’ no CPC e no IGC e pondera sobre a vigência da Lei do Sinaes de 2004. A vigência do Decreto n. 5.773, de 2006, o “Decreto Ponte”, que especifica os mecanismos da regulação do sistema não faz qualquer menção a qualquer índice ou conceito.

Verhine, que presidiu a Conaes e esteve presente nas dinâmicas desta política de avaliação no Brasil, afirma que “tais tensões tornam-se evidentes ao revisar aspectos associados com a implementação do Sinaes” (2015, p. 609). Sua narrativa da história apresenta uma descrição das dinâmicas e tensões desta política: “Apesar de ter uma concepção elegante e bem articulada, a implementação do Sinaes,

segundo ele, se tornou um processo árduo e, para muitos, decepcionante. A avaliação do desempenho estudantil foi implantada imediatamente em 2004 (...). Também a autoavaliação institucional se iniciou rapidamente, uma vez que, segundo informações fornecidas pelo MEC, a grande maioria das IES no país instituiu sua Comissão Própria de Avaliação no ano de 2004 e encaminhou seu relatório de autoavaliação ao MEC até o final de 2006. A etapa externa da avaliação por outro lado, tanto de instituições quanto de cursos, demorou a se concretizar. Avaliadores em grande medida tiveram que ser capacitados, instrumentos de avaliação tiveram que ser formulados, pré-testados e reformulados, e uma estrutura de logística teve que ser montada de modo a contemplar visitas *in loco* para todas as instituições e todos os cursos de nível superior que se integravam ao sistema federal de educação. Enquanto isso as instituições não recebiam o retorno esperado referente a seus relatórios de autoavaliação e, ainda pior, o exame estudantil, por ser aplicado anualmente, voltou a assumir a centralidade que marcava o período anterior de avaliação da educação, de 1995 a 2003) conhecido como a época do Provão) e que os que conceberam o Sinaes pretendiam eliminar. O Sinaes estava perdendo sua credibilidade e os processos de regulação, que dependiam dos resultados do Sinaes, ficaram paralisados” (VERHINE, 2015, p. 610).

Ao analisarem a dinâmica das reformulações pelas quais o Sinaes passou ao longo dos anos, Barreyro e Rothen concluem que,

Diante da herança regulatória do governo FHC, que se fez presente como um eterno retorno, o SINAES perdeu sua face avaliadora. A autoavaliação, instrumento da avaliação institucional conduzido pelas Comissões Próprias de Avaliação das IES, instituídas pelo SINAES, perdeu peso nesta nova configuração. A avaliação formativa foi “des-induzida”, ao privilegiar os resultados do ENADE sobre os outros (...) Quanto à avaliação de cursos, as visitas *in loco*, metodologia internacionalmente aceita nos sistemas de avaliação e acreditação, perde ao ser reduzida pelas novas práticas regulatórias a uma política de monitoramento de resultados ao invés de um profícuo processo de avaliação (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 85 – grifos dos autores).

Dias Sobrinho (2010) também lamenta a frágil tradição brasileira em avaliar a Educação Superior e, mesmo considerando as dificuldades normais de avaliações em larga escala visto as dimensões do país, afirma que não ocorreu a realização da ideia de sistema e de focar centralmente a instituição. Afirma também que o próprio MEC cedeu às práticas de *rankings*, originariamente repudiadas pela proposta. Da avaliação educacional desdobram-se os rankings acadêmicos da Educação Superior. Calderón e França (2018) apontam que no segundo governo Lula os rankings refletem os princípios da “nova gestão pública” (2018, p. 98): concorrência como geradora de qualidade; avaliação por resultados, transparência para controle dos consumidores e responsabilização.

O ano de 2017 é marcado por reformulações nas políticas públicas para o Sistema Federal de Ensino, especialmente, para o Sinaes. O Decreto n. 9.235 de 15 de dezembro de 2017 revoga e substitui o decreto n. 5.773 de 9 de maio de 2006, que até então dispunha sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e durante mais de uma década operacionalizou a articulação do processo de avaliação ao de regulação e supervisão no Brasil. Os novos instrumentos revisam a avaliação externa com vistas a aprimorá-la e adequá-la às novas demandas que direcionam o perfil e a atuação das IES na oferta de ensino superior. A Análise Preliminar da Avaliação Institucional Externa (APAIE) de preenchimento da IES, e o Formulário Eletrônico de Avaliação é de responsabilidade dos avaliadores e elaborado previamente à avaliação *in loco* e eventualmente complementada pela visita. O Índice de Qualificação do Corpo Docente [IQCD: (5 x Doutores) + (3 x Mestres) + (2 x Especialistas) + Graduados / Doutores + Mestres + Especialistas + Graduados] aparecem, mas não compõe o rol de indicadores dos instrumentos, e por isso não impacta no cálculo dos conceitos das dimensões, dos eixos ou dos conceitos finais, mas oferecem parâmetro para acompanhar algum o movimento do corpo docente no curso da história, como “insumo” que incorpora para a qualidade da Educação Superior.

No geral, a presença de formação continuada entre docentes das IES privadas mostra-se ultrapassando a média satisfatória e aproximando-se do muito bom. Contudo isso não significa que as condições para esses/as profissionais estão satisfatórias só porque eles possuem mais anos de formação acadêmica *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Exige-se calcular também em proporções equivalentes os regimes de trabalho, de 40 horas com dedicação exclusiva, os de 40 horas sem dedicação exclusiva, os parciais e os horistas. A este indicador, inspirado no IQCD, o nome de IQCCD seria sugestivo ao considerá-lo como Indicador de Qualidade das Condições do Corpo Docente. Sua fórmula assim se expressaria: [IQCCD = (5 x DE) + (3 x Integral) + (2 x Parcial) + horista / DE + Integral + Parcial + Horista]. Assim, seria possível acreditar em uma qualidade ascendente na qualificação do corpo docente no que respeita à sua formação continuada, bem mais expressiva do que a qualidade que se relacionam os regimes de trabalho. No primeiro caso, o esforço e investimento partem em grande maioria dos/as próprios/as docentes ou de bolsas ou programas públicos e gratuitos de *stricto sensu*, do que de qualquer tipo de incentivo da IES privada contratante (COSTA, 2019). No segundo caso verifica-se que os regimes de trabalho se definem por tomadas de decisão da própria IES, pautadas nas demandas semestrais ou de vagas em enxugamentos na folha o que pode explicar sua elevação de forma muito mais comedida (COSTA, 2019).

As alterações na regulamentação do Sinaes em 2017 reforçam as tendências de flexibilização dos processos regulatórios. Exemplo disso é a dispensa da avaliação *in loco* para os atos de entrada de cursos em IES com CI e IGC maior ou igual a 3, condicionados a conceitos também maiores e superiores a 3 para cada um dos indicadores essenciais, que são retomados das versões originais do Sinaes. Fato que diminui principalmente a articulação entre as apreciações internas e externas e a mobilização do *habitus* acadêmico de corpos docentes dispostos à formação que o processo avaliativo integrado e global deve pressupor.

Destacam-se ainda, das Portarias Normativas do MEC, que se desdobram do Decreto n. 9.235/2017, a flexibilização da regulação por meio de concessão de prerrogativas de autonomia para instituições não universitárias com indicadores de avaliação 4 ou 5 para aditamentos de aumento de vagas, dispensa de visita *in loco* para atos de entrada e permanência de cursos e polos e registro de diplomas. A escala de 5 níveis que ordena os conceitos atribuídos a cada uma das dimensões, sendo os conceitos 1 e 2 atribuídos às ausências relativas (insatisfatório ou parcialmente satisfatório) aos critérios aplicados à dimensão. O conceito 3 caracteriza a suficiência (satisfatório) a cada objeto de avaliação. Os conceitos 4 e 5 adotam critério aditivo com atributo suplementar ao conceito satisfatório (bom e muito bom). Chama atenção que o conceito 2 que antes definia-se por sua insuficiência define-se, agora, por ser parcialmente satisfatório.

Afinal, o que legitima e consagra o campo da Educação Superior? Até hoje, no que respeita às IES privadas, além dos elementos próprios do mercado concorrencial, é a regulação do Poder Público já que é isso que a faz permanecer no mercado. O Estado, legitimado na crença, legitima, também na crença, outras instituições do domínio de um saber, passível de ser socializado e de ser certificado, por sua vez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei do Sinaes (Lei nº 10.861/2004), esteve “consagrada” desde 2004 pelas disputas que se deram na arena do Estado, como política pública estruturante do campo da Educação Superior no Brasil. O Sinaes tornou-se agente consagrador da avaliação ao atribuir conceitos e aferir indicadores relativos à qualidade de IES, sobretudo as privadas, destacando-se a avaliação do desempenho dos estudantes. A partir de alterações no Sinaes, com a criação de índices de cursos e de IES, o valor da avaliação concentrou-se nos resultados do desempenho estudantil.

Os atos regulatórios, de supervisão e avaliação acabaram por legitimar o sistema de Educação Superior público e privado, mesmo que a qualidade de cursos e das IES privadas, com fins lucrativos, seja bem inferior ao dos cursos e das IES públicas, especialmente as federais, como mostram os resultados do Enade e dos índices de cursos e IES produzidos pelo Inep. Mesmo com a tendência de flexibilização da legislação nos últimos anos, orientada pela autoregulação dos agentes mercantis, o Estado tem mantido certa legitimidade para instituir processos e mecanismos de regulação, supervisão e avaliação que busquem assegurar a qualidade dos cursos e IES.

Entende-se que cabe ao Estado avaliar na direção de garantir que a Educação Superior, como um bem social, seja de qualidade, tanto nas IES públicas como nas privadas, em cursos presenciais ou a distância. A história da avaliação da Educação Superior no Brasil, especialmente no âmbito da pós-graduação, mediada pela Capes, mostra que é possível produzir uma avaliação de auto nível e que induza à elevação da qualidade, mesmo com forte expansão. O Sinaes também foi instituído, em substituição ao ENC ou Provão, para obter maior qualidade a partir da articulação entre dimensões e parâmetros formativos e somativos. Todavia, o que se observa atualmente é que os interesses mercantis e a lógica dos resultados, via rankings, tem prevalecido, sem necessariamente produzir qualidade acadêmica. O que se observa é que papel do Estado avaliador e do Sinaes aparecem cada vez mais fragilizados na garantia da oferta de Educação Superior de qualidade, podendo comprometer, em grande parte, a formação em nível superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ASSIS, Lúcia Maria. Avaliação institucional e prática docente na Educação Superior: tensões, mediações e impactos. Goiânia: UFG, 2008. (Tese de doutorado)
- BARREYRO, et al. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 49-72, mar. 2015.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Avaliação da Educação Superior como política pública. In: BARREYRO; ROTHEN (orgs.). Avaliação da Educação: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011.
- BARREYRO, G. De exames, rankings e mídia. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, b. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.
- BOURDIEU, Pierre. 7. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In.: _____. Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o Estado. São Paulo: Cia das Letras, 2014.
- BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta a o art. 80 da LDB 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- BRASIL. Lei n. 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: 08 jan. 2018.
- BRASIL. Lei Nº 10.861, institui o SINAES. 14 de abril de 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio; FRANÇA, Carlos Marshal França. Os rankings acadêmicos da Educação Superior: apontamentos no campo de avaliação educacional. In: ROTHEN et al. Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.
- COSTA, Aline Fagner de Carvalho e. Relações e condições de trabalho docente: análise relacional de rescindidos de IES privadas da grande Goiânia no contexto do SINAES. Goiânia: UFG, 2019. (Tese de Doutorado)
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira 1995-2009: do Provão ao SINAES. Avaliação. Campinas, Sorocaba, SP, v. 15, n.1, mar. 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Universidade no Brasil: das origens à construção. Editora UFRJ, Comped, MEC/INEP, 2000.

FERREIRA, Suely. A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições. Goiânia: UFG, 2009. (Tese de doutorado).

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

HEY, Ana Paula. Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a Educação Superior no Brasil. São Paulo: EdUFSCar, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. Educ. Soc. [online]. 2005, vol.26, n.93 p. 1341-1362, 2005.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: Bauer; Gatti; Tavares (orgs.) Ciclos de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

NUNES, Edson de Oliveira; Equipe e colaboradores do Observatório Universitário. Educação Superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamend, 2012.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da Educação Superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da Educação Superior brasileira. Ensaio, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs.) Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2018.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da Educação Superior. Educação & Sociedade, v. 34, n. 124, Campinas, jul. set. 2013.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio; GILIOLI, Renato de Sousa P. Avaliação da Educação Superior no Brasil: uma década de mudanças. Avaliação. Campinas, SP, v. 8, n. 4, p. 9-29, 2003.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização Participativa. Retratos da Escola, Brasília, v. 07, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

VERHINE, Robert. Avaliação e regulação da Educação Superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do Sinaes. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, 3, p. 603 – 612. Nov. 2015.

Capítulo 7



10.37423/240509008

THE BRAZILIAN ACADEMIC CAPITALISM AND THE COMMODIFICATION OF RAW MATERIAL KNOWLEDGE IN THE CRISIS SCENARIO

Alisson Slider do Nascimento de Paula

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO
ACARAÚ

Genilson Cesar Soares Bonfim

UNIVERSIDADE ESTADUAL CEARÁ

Thiago Tavares Soares

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO
ACARAÚ



INTRODUCTION

The logic of capitalist expansion transforms everything and everyone into merchandise. Due to the creative capacity of capital, services are not beyond its reach. Its expansive logic, especially in its parasitic speculative phase, affects education. Marx comprises two types of goods: labor power and other goods, which can be conceived as a service, in addition to not needing to be exclusively physical/material, in fact, goods can be immaterial. According to Tregenna (apud Rikowski, 2017, p. 397), “commodities are not limited to physical goods and, similarly, 'production' is not limited to the physical production of a tangible object”.

Understanding that capital seeks a perfect language for goods to meet and adapt to the logic of sociability, culminating in its consumption, education is metamorphosed and adapted according to capitalist transformations. In this sense, education experiences a process of becoming capital.

With the crisis scenario that capital faced at various times in the 20th and 21st centuries, it became essential to search for other areas so that it would be feasible to extract profit. Higher education emerges, then, as a strategic sector for capital, as public/state funding is configured as a seductive source to be absorbed. According to Rikowski's research (2017), the global educational market in 2015 was worth \$4.9 trillion (USD). We add to this the investment of approximately \$2 billion in venture capital in education in 2014, which shows a growth in investment of around 45% in the period of the Great Depression from 2009 to 2014. This global education scenario, therefore, highlights the source of the interests of the business sectors, thus stimulating the commodification of higher education and its resulting privatization and commodification.

The business sectors that set eyes on higher education are industrial and service sectors, with an emphasis on education. These sectors correspond to the interests of capital in general, industrial capital and fictitious capital. In addition, these sectors operate both in Private Institutions of Higher Education (IPES) and in public Higher Education Institutions (IES).

There are two forms of merchandise that José Rodrigues, in his book *Os entrepreneurs and higher education*, published in 2007, highlighted and which are valid in our conception: education-commodity and merchandise-education. Each of these forms of merchandise in higher education is linked to the way in which capital seeks to value itself, and each, in turn, is the face of the same coin, that is, “they are forms under which the merchandise materializes in the countryside of human formation”

(Rodrigues, 2007, p. 6). Ultimately, this configuration expresses the constitution of Brazilian academic capitalism.

The examination of Brazilian academic capitalism and the implications for the commodification of raw material knowledge from the conditionalities of the capital crisis scenario is a complex task to be faced by higher education researchers. The new scenario denotes a new way of exploring higher education as a market niche, as attention is focused on the privatization of public institutions through the participation of financing funds, cooling of public investments and the entrepreneurship of the production of knowledge à la New American University (Silva Júnior, 2017).

In these circumstances, The present research seeks to analyze the logic of Brazilian academic capitalism that conditions a process of commodifying the production of knowledge, as well as prioritizing the offer of training courses for liberal professionals. This process is characterized as raw material knowledge contributing to the creation of a type of World Class University. Therefore, we sought to answer the following questions: What are the implications of the global capital crisis scenario for the constitution of Brazilian academic capitalism? Academic capitalism based on the New American University conditions a movement towards the constitution of a type of global university standard in which the gravitational axis is based on managerial rationality and on the commodification of scientific production, the local search to constitute a university program and innovative and enterprising institutes articulate with this panorama? What are the configurations of Brazilian academic capitalism with the new metamorphoses of the global learning market?

Concerning the methodological procedures of the research, it was decided to develop a bibliographical and documental research based on the critical-dialectical epistemology. Content analysis was used in the treatment of data (Bardin, 2010). Thus, the text is systematized in three parts: it analyzes the concept of crisis and how the capitalist economy was permeated by tensions throughout the year.

THE CRISIS OF GLOBAL CAPITAL IN LATIN AMERICA AND RECONFIGURATION OF HIGHER EDUCATION FOR THE MARKET

The concept of crisis comes from the Greek *krisis* that points to some decision, sentence, separation. This conception of crisis can be related to Hippocrates' conception of disease treatment, as it has the task of deciding which treatments are correct to ensure the well-being of patients' health. Certainly, physicians are assigned the role of making accurate diagnoses about diseases and illnesses, in addition to monitoring patients after medical intervention. Rikowski (2017, p. 4) considers that, for

Hippocrates, the critical point of the illness is “a turning point in the strength of an illness: when it is clear that the patient is on the path of recovery, or facing death, or for less a serious debilitation”. The author adds that “invoking 'crisis' as a starting point for social explanation means that recovery needs to be accounted for when this occurs”.

For Holloway (1992, p. 154), the crisis point is the moment when recovery or death is at stake. He adds that the crisis as a turning point can be applied to historical and social studies, and that

[...] crisis is not just about “hard times”, but about turning points. It directs attention to discontinuities in the story, to breaking the path of development, breaks in a pattern of movement, variations in the intensity of time. The concept of crisis implies that history is not smooth or predictable, but full of shifts in direction and periods of heightened change.

The author understands the concept of crisis as an essential subsidy to assimilate social and historical metamorphoses. With regard to the Marxian conception and referring to the capitalist mode of production, we understand that crises are inherent to the contradictions of its *modus operandi*. Paulo Netto and Braz (2012) assert that crises are inescapable with capital. In fact, it is not something independent of capital, nor accidental, it is not a disease, nor an anomaly or exceptionality to be overcome under capitalism. In fact, crises are constitutive of capitalism, in other words, they are expressions arising from the contradictions inherent in its mode of production.

Paulo Netto and Braz (2012) understand that in the intervals between crises, the economic cycle systematized in four stages is put into operation: crisis, depression, recovery and boom. In summary, the authors observe that the crisis phase is indicated by an economic or political circumstance – corporate bankruptcy, fall of governments, financial scandal, etc. – implying a reduction in commercial operations, non-conversion of goods into more money, reduction or paralysis of production, falling wages, widespread unemployment and popular impoverishment; later, depression denotes that, just like the previous stage, unemployment, wages, production continue in the same logic, the goods, in turn, can be stored or dismantled, partially sold at low prices, companies seek to save themselves with the appropriation of technology to maintain some level of production – even if the goods remain at a low price –, as well as seeking new markets and using raw materials along the way. When the feasibility of recovery is pointed out, stimuli are designed to boost production; with this, the recovery stage appears, understood as a panorama in which the companies that survived incorporate the bankrupt ones to boost their production; a commercial revival emerges, as well as the resumption of prices and the reduction of unemployment. Indeed, with the restoration of production to the levels that preceded the crisis, the last stage of the cycle follows, the boom, which indicates the growth of

investment in companies by capitalists through competition, launching of goods In this way, on an increasing scale in the market, productive growth takes over economic life, until a new crisis breaks out and the cycle starts again.

The structural crisis of capital (Mészáros, 2002) that erupted in the 1970s was marked by the oil crisis and the drop in the profit rate of the manufacturing sector. During this period, a stage of “[...] investment stagnation begins, with the persistent fall in the average rate of profit and devaluation of capital in the US economy, coordinator of the world trade and financial system [...]” (Grespan, 2009, p. 11). The structural crisis has reached a global reach in all sectors of production as well as in human life.

This crisis is faced with metamorphoses in the capitalist gears, which shift the strength of the productive sector to the financial institutions, thus ensuring the dematerialization of the monetary system and guaranteeing hegemony through finance. It is at the heart of these metamorphoses that “[...] geographic expansion and spatial reorganization constitute alternatives for overcoming the overaccumulation crisis, by enabling new profitable opportunities for capital [...]” (Almeida, 2006, p. 254). The subprime crisis that erupted in the United States of America in the real estate sector, in 2008, engendered a major blow to capitalist development, resulting in its expansion throughout the entire financial sector to the real economy. The reluctance to bail out the banks, the reduction in the standard of living of workers and the deepening of the public debt crisis had a negative impact on investments in the manufacturing sector.

In this sense, it is fair to emphasize that from now on, the movement of capital crisis that multilateral agencies manage to set their agenda in motion. Regarding higher education, the World Bank (WB) stands out, since its structural adjustment agenda was imposed from the context of the 1982 Debt Crisis. They were at the epicenter of the crisis: Argentina, Brazil and Mexico. BM demanded

[...] courageous structural adjustment reforms, as a counterpart to guarantees and loans. In the Brazilian case, one of the decisive factors to explain the prominence of rentier capital in the power bloc was the debt renegotiation undertaken within the scope of the Brady Plan, concluded in 1994, which converted the debt bonds, which were nominal, into bearer bonds . Since then, the value of the security on the market, marked by the so-called “country risk”, would depend on the assessment of economic policies by the financial ones and by capital flows and inflows. In practice, governments became hostages to rentier capital, which was gradually able to increase its share of the country's economic surpluses. (Barreto & Leher, 2008, p. 430).

Henceforth, the execution of this process, the economy of Latin America became another. There was a transformation in the logic involving imports and exports, thus, primary and low-technology products, since they were basic manufactures from primary sources, went, in percentage terms, "from 58% in 1994 to 80.3% in 2003". (Barreto & Leher, 2008, p. 431).

From this context, the BM denoted several orientations for the reorganization of Higher Education in Latin American countries. Despite the WB having emphasized the need for the State to pay greater attention to secondary education, with regard to higher education, this multilateral agency oriented towards the proliferation of distance courses, directing greater emphasis on evaluation, guidelines for the standardization of curricula in which skills were highlighted, in addition to the attention given to technological innovation, in Information and Communication Technologies (ICTs), operating, in this way, a process of knowledge commodification, since the Humboldtian model of university in which teaching and research should be diluted, as well as giving priority the strategic areas for the economy, defining, strictly speaking, the Brazilian academic capitalism.

THE ACADEMIC CAPITALISM AS AN EXPRESSION OF GLOBALIZATION TRENDS FOR HIGHER EDUCATION

The concept of academic capitalism emerges in the studies of Slaughter and Larry (1997), within the framework of the reality of the North American university, pointing to the reorganization of the universities' routine activities and practices in search of profitability. Therefore, Slaughter and Rhoads (2010) believe that higher education institutions have become qualified to market their products. This process would be possible for the authors, through academic organization, as well as the individual practices of their professors.

With the United States of America positioning itself as hegemony among nations in the 20th century, according to Silva Júnior (2017), its culture starts to be irradiated to other social formations resulting in the reduction of the sovereignty of these countries in addition to influencing them to molds of globalization. In the 21st century, therefore, despite the structural crisis of capital, the United States maintains its position.

For Slaughter and Leslie (1997), the term academic capitalism is used to expose the way in which public universities were adapting to neoliberal demands in treating higher education policy as economic policy. Still, Slaughter and Leslie (2001, p. 154) understand that, in this panorama, the faculty, in

partnership with the professional team, must channel their “human capital stocks in competitive environments”.

Consequently, the cited authors assert that academic capitalism deals with

[...] market and market-like behavior by universities and colleges. Behaviors similar to those of the market refer to institutional and teaching competition for funds, whether grants and external contracts, donation funds, university-industry partnerships, institutional investment in companies derived from professors, student fees and tuition fees, or any other revenue-generating activity. What makes these activities market-like is that they involve competition for resources from external resource providers. If institutions and faculty are not successful, there will be no bureaucratic recourse; they do without. Market behaviors refer to for-profit activities by institutions, activities such as patents and subsequent royalty and licensing agreements, derivative companies, corporations of limited size (corporations that are related to universities in terms of personnel and goals, but are legally as separate entities) and university-industry partnerships when these have a profit component. Market activity also encompasses more mundane operations, such as the sale of products and services from educational enterprises, for example, logos and sporting goods, profit sharing from food services and bookstores, and the like. (Slaughter & Leslie, 2001, p. 154).

The Theory of Academic Capitalism (TCA) has a double contribution: first, it makes it possible to understand the metamorphosis of higher education policies from a social welfare regiment to a privately competitive one; moreover, it provides methodological elements that make it feasible to understand the (re)formulations of partnerships between universities – in addition to the subjects that constitute them – and non-profit or non-profit organizations. In this analytical itinerary, Metcalf (2007, apud Sigahi, 2017, p. 56) emphasizes that “academic capitalism is one of the few concepts that connect higher education studies to the globalization of knowledge production”.

In this scenario, it is necessary to consider, also according to Sigahi (2017), that elements that configure the mercantile logic of the New American University are situated within the conceptual framework of the TCA, namely: a) New circuits of knowledge; b) New financing flows; c) Interstitial organizations; d) Intermediary organizations and; e) Expanded managerial capacity.

At TCA, the concern is focused, in most of the analytical approach, on the production of knowledge, which leads us to the technological revolutions in which science gains centrality as a result of mass production and mass consumption, the assembly line, invention of flying transports with a weight greater than the air. For Silva Jr (2017, p. 120), “this real technological revolution, which quickly occurred, obscures the true number of revolutions that, in fact, took place, which significantly altered the scientific paradigm”.

Another technological mechanism that gains prominence, in this panorama, are the digital media that make possible the irradiation of political, cultural and educational conceptions that engender severe effects on sociability. Certainly, this logic refers to the aspects that made science a developing power and to the fact that whoever dominates it will hold a strategic position in global geopolitics. In this context, the university would not remain the same, given the centrality of science imposing itself on applied-based scientific research. It is worth considering that, even with the transformations unfolded in the last 25 years of the 21st century, the university is molded to the logic of the centrality of science, as "disinterested and not applied knowledge in universities gives way to military, political and economic dimensions". Therefore, it is in this panorama that the World Class University, in the Anglo-Saxon particularity, will be constituted and will bring with it the trends of the metamorphoses of the world of work, of technological revolutions and of the flexible accumulation of capital under its financialized hegemony.

In this sense, it is crucial to highlight that the logic of the TCA emphasizes the logic of the research university. In the central axis of TCA, it is clear that research universities, both public-state and private-mercantile, have contributed – through their discoveries and productions – to economic growth. Silva Júnior (2017) asserts that the guidelines of this process are indicated by the knowledge demanded by capital on a global scale.

The New American University is contextualized from the directions of the report of the National Academic Commission, established in the North American Congress.

America is driven by innovation – advanced ideas, new products and processes that contribute to creating new industries and jobs, contributing to the nation's health and security, and promoting a high standard of living. In the last half of the last century, innovation itself was developed by researchers and professionals for their knowledge produced. The main source of resources in the United States are new knowledge and new masters, doctors and researchers trained in this context with advanced skills that continue the mission of research universities (new American university). (Crow & Dabars, 2015 apud Silva Júnior, 2017, p. 123).

As a result of the Academic Division of Labor (DAT), high value-added processes and products have conditioned the operation of universities on a global scale. This context is centered on the logic of financialized predominance that makes possible advantages to the national states of the capitalist center. The concept of university, in the USA, deals with the "world-class university", in which its

"dissemination is of fundamental and strategic interest to it, and it can do so through world institutions in view of the current global geopolitics that confers on this country privileged position" (Silva Júnior, 2017, p. 124). Thus, the type of knowledge that universities in this model produce is aimed at the globalized economy.

Since the 1970s, the New American University has been carrying out the protection of intellectual property through the Plant Variety Protection Act, using patents as a competitive instrument, under the economist perspective of capital, being a niche to be explored by capital that Brazilian universities only started to carry out this process in the 1990s. Thus, with the scientific production focused on the interests of the market, in addition to the use of patents, it is possible to assert, especially due to its policies, that the New American University does not seek any complementary contribution to its productions, therefore, the conception of patents oppose the nature of science as well as the public good.

In this way, we understand that the New American University, which underlies the TCA, uses as one of its main commercialization pillars the logic of patenting and commercialization of academic research. However, it is noteworthy that despite being the element with the greatest weight in the TCA, other elements constitute the logic of academic capitalism. In other words, elements that correspond to new investments, marketing and consumption behavior will constitute the structure of TCA, in particular the incorporation of the identity of consumers by the student body. Even though these elements constitute a complex scenario, the very logic of globalized capital required a new type of knowledge: the raw material knowledge in which it metamorphoses into products and services, as well as the logic of offering technological courses and bachelor's degrees to the detriment of humanities.

The notion of knowledge as a raw material directed towards the economy as well as the market is a part of

[...] results of science and its new paradigm. It is knowledge ready to be transformed into high-tech products, new production processes and services and is related to the possibility of immediate profits in the economic sphere. Here seems to be a good place to comment on what has been defined as technological innovation. When looking for the most general form of what could be understood as technological innovation, we can see that this is a process of change, invention and adaptation, which has existed since the dawn of humanity, and which would have as its objective the improvement of life and work of people and companies, adding more value to products in the shortest time possible. Certainly this definition is valid and it would be impossible to compare it in this formulation. (Silva Júnior, 2017, p. 129).

This logic, within financialization, in which interest-bearing capital operates with ease, makes feasible – based on its loan process – the unfolding of academic research in which raw material knowledge is its core. Indeed, this economic-financial notion hovers over the activities of everyday university life, conditioning research to present raw material knowledge. The raw material knowledge, within the scope of TCA, can be configured as the areas of biotechnology and information technology, since they are areas with greater insertion and protection by patents, holders of copyrights, in addition to their trademark registrations. Under these circumstances, as well as large industrial or service corporations, universities, through the production of raw material knowledge, began to seek to extract profits from this market niche.

TCA, despite exposing contents that permeate the particularity of Brazilian higher education, cannot – at least in the way suggested by the authors – account for the dynamics of the entrepreneurship movement and, consequently, of forms of commodification of this level of education. When we look at the reality of Brazil, the logic of patents is still very incipient, despite its beginnings in the 1990s.

The research developed by Cativelli and Lucas (2016) exposes the scenario of Brazilian Public Universities (UPBs): of the 106 universities investigated, it was found that 29 universities had granted patents, which together produced 538 patents; looking at table 1, it is possible to evidence the asymmetry involving the regions. The Southeast is well ahead of other regions, as it holds 60.63% of patent applications, as well as 88.1% of patent concessions. The South region comes next with 20.13% of patents requested and 7.25% granted. Furthermore, we have the Midwest with 4.07% of requests and 2.23% of granted. Consequently, the Northeast appears with 13.43% of requests and 2.04% of concessions. Finally, comes the North region with 1.74% of patents requested and 0.38% granted.

Table 1 - Number of patents requested and granted to Brazilian Public Universities by State

Brazilian states	UPBs	Number of patents requested	(%)	Patents Granted				
				IP*	UM**	C***	(=)	(%)
Acre	1	3	0,04	-	-	-	-	-
Amapá	2	-	-	-	-	-	-	-
Amazonas	2	14	0,2	-	-	-	-	-
Pará	5	104	1,47	2	-	-	2	0,38
Rondônia	1	-	-	-	-	-	-	-
Roraima	2	-	-	-	-	-	-	-
Tocantins	2	2	0,03	-	-	-	-	-
North region	15	123	1,74	2	0	0	2	0,38
Alagoas	3	34	0,48	-	-	-	-	-
Bahia	8	169	2,38	1	-	-	1	0,18
Ceará	6	135	1,9	-	-	-	-	-
Maranhão	3	44	0,62	-	-	-	-	-
Paraíba	3	106	1,49	1	-	-	1	0,18
Pernambuco	4	192	2,71	3	-	-	3	0,57
Piauí	2	58	0,82	-	-	-	-	-
Rio Grande do Norte	3	105	1,48	1	-	-	1	0,18

Sergipe	1	110	1,55	5	-	-	5	0,93
Northeast region	33	953	13,4	11	0	0	11	2,04
Distrito Federal	1	144	2,03	10	1	-	11	2,04
Goiás	2	82	1,15	1	-	-	1	0,18
Mato Grosso	2	34	0,48	-	-	-	-	-
Mato Grosso do Sul	3	29	0,41	-	-	-	-	-
Midwest region	8	289	4,07	11	1	0	12	2,23
Espírito Santo	1	33	0,46	-	-	-	-	-
Minas Gerais	13	1.264	17,8	65	17	1	83	15,43
Rio de Janeiro	7	527	7,43	36	4	-	40	7,43
São Paulo	8	2477	34,9	321	30	-	351	65,24
Southeast region	29	4301	60,6	422	51	1	474	88,1
Paraná	11	738	10,4	16	3	-	19	3,53
Santa Catarina	3	165	2,32	6	-	-	6	1,12
Rio Grande do Sul	7	525	7,4	12	2	-	14	2,6
South region	21	1428	20,1	34	5	0	39	7,25
Grand total	106	7094	100	480	57	1	538	100

Source: Cativelli and Lucas (2016, p. 71).

Subtitle: IP* Invention Patent; UM** Utility Model; C*** Certificate of Addition.

Of the 29 public universities that have had patent applications granted, the State University of Campinas (UNICAMP) and the University of São Paulo (USP) account for 57.2% of patent production. Which shows that there is a disproportion within the system of Brazilian public universities. Table 2 shows the ranking of the UPBs that had the most patents granted.

Table 2 - Universities with granted patents

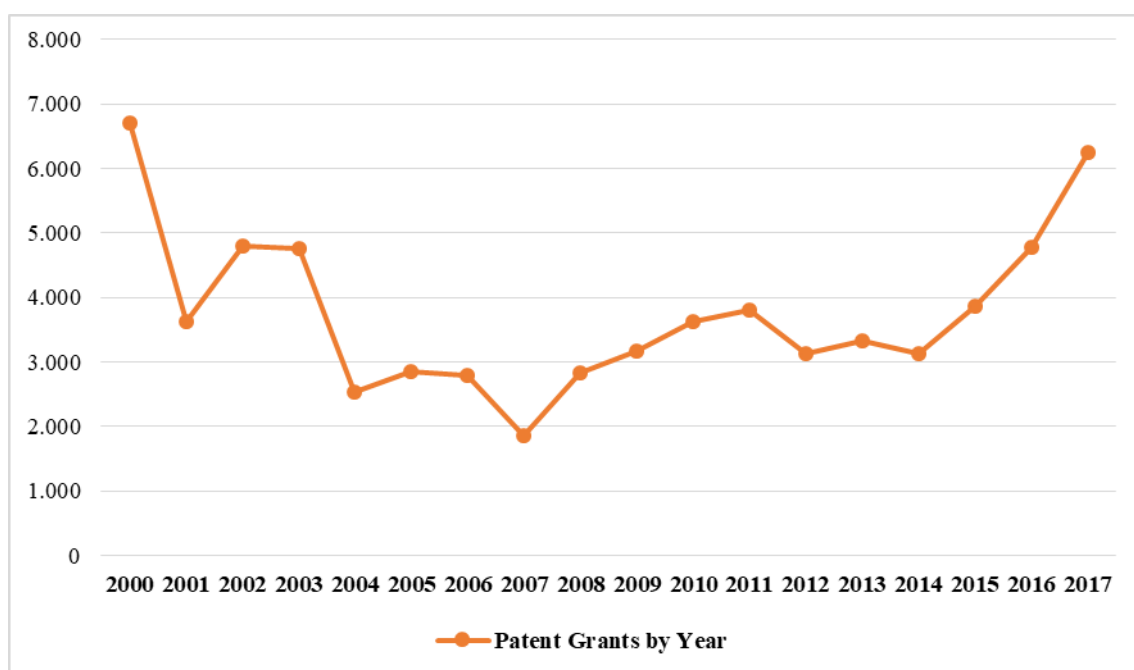
Order	Universities	Patents Granted	(%)
1 ^a	UNICAMP (SP)	170	31,6
2 ^a	USP (SP)	138	25,6
3 ^a	UFMG (MG)	52	9,7
4 ^a	UFRJ (RJ)	39	7,2
5 ^a	UFSCar (SP)	27	5
6 ^a	UFV (MG)	21	3,9
7 ^a	UNESP (SP)	13	2,4
8 ^a	UFRGS (RS)	12	2,2
9 ^a	UNB (DF)	11	2
	UFOB (MG)	6	1,1
10 ^a	UFSC (SC)	6	1,1
	UEM (PR)	5	0,9
11 ^a	UFS (SE)	5	0,9
	UTFPR (PR)	5	0,9
	UFPR (PR)	4	0,7
12 ^a	UFU (MG)	4	0,7
	UFPE (PE)	3	0,5
	UNIFESP (SP)	3	0,5
13 ^a	UNIOESTE (PR)	3	0,5
14 ^a	UFPA (PA)	2	0,4
	UEPG (PR)	1	0,2
	UESB (BA)	1	0,2
	UFG (GO)	1	0,2
	UFF (RJ)	1	0,2
	UGPB (PB)	1	0,2
15 ^a	UFPEL (RS)	1	0,2
	UFRN (RN)	1	0,2
	UFSM (RS)	1	0,2
	UNICENTRO (PR)	1	0,2
Total	29 UPBs	538	100

Source: Cativelli and Lucas (2016, p. 72).

From the exposure of these data, it is clear that there is a glaring asymmetry between the UPBs in terms of the amounts of patent grants. This asymmetry is located in the Southeast region, which

concentrates 88.1% of granted patents. According to the National Institute of Industrial Property (INPI), Brazil had, in 2017, the highest number of patents granted in the last 17 years. Graph 1 shows the line of decline and growth of patent granting in Brazil, whether universities, companies or national innovators.

Graph 1 - Granting of patents per year (2000 – 2017)



Source: INPI (2018).

As an examination of Graph 1, we find that, since 2000, Brazil had been declining in the number of patents granted, oscillating between the intervals of years, however, in 2017, it returned to having a similar amount to 2000, which was 6,695 concessions. of patents, and, in 2017, 6,250 were granted. Despite these numbers, this reality, it is worth noting, dialogues with the notion of TCA based on the New American University. However, the Brazilian particularity leads to another logic, that is, the leading role of the private-commercial expansion of Private Institutions of Higher Education. Now, the logic of patents, in Brazil, does not hold a large accumulation of capital nor does it have a great impact on public HEIs. In fact, in the global scenario, Brazil, according to the World Intellectual Property Organization (WIPO, 2018, apud Chad, 2018), had the worst performance compared to the 76 global offices responsible for registering patents and intellectual property.

Therefore, the TCA, despite its analytical relevance, as proposed by Slaughter and Leslie (1997; 2001) and Slaughter and Rhoads (2010), meets the North American particularity, however, due to the

possibility of expanding the fields analytics of TCA, academic capitalism expands in a particular way depending on the national reality. In this sense, in Brazil, the TCA is based on the logic of the IPES performance and its direct articulation with financialization, considering that it is the logic of diversifying the maintenance sources that act in the State-IPES relationship, thus consolidating, a true educational entrepreneurship that is directly linked to academic capitalism as a result of the globalization of capital.

BRAZILIAN ACADEMIC CAPITALISM AND THE PRIORITIZATION OF STRATEGIC COURSES/RAW MATERIAL KNOWLEDGE FOR THE LOCAL ECONOMY

Brazilian academic capitalism experiences a private-commercial expansion with such intensity and complexity that it is crucial to undertake an analysis of the totality of the elements that constitute the market networks that enable the extraction of profits. Certainly, the way academic capitalism was organized in Brazil incorporated the guidelines of international organizations regarding the areas that should be treated as priorities. As a result of the local capitalist market, the so-called physical sciences and engineering - in addition to other areas of training that also fit into the profile of professional entrepreneurship - fit into the academic bachelor's degree, the IPES then give priority to the offer of this type of courses, whereas, for example, undergraduate courses are now subordinated to this logic of supply.

It is worth adding to this context of financial and commodity-education predominance the expansion of Higher Technology Courses (CST), which was supplemented by the Law of Guidelines and Bases (Law No. 9,393/96) in addition to meeting market demands, as well as guidelines of international organizations (SOUSA, 2016). The conception that guides professional and technological education seeks to propose an education model that is not limited only to the logic of professional qualification, but manages to obtain the skills necessary for the world of work. Now, raw material knowledge corresponds to the logic of technology and innovation.

Pursuant to the National Education Guidelines and Bases Law,

Art. 39. Professional and technological education, in the fulfillment of the objects of national education, is integrated to the different levels and modalities of education and to the dimensions of work, science and technology. § 1 The professional and technological education courses may be organized by technological axes, enabling the construction of different training itineraries, in compliance with the norms of the respective system and level of education. § 2 Professional and

technological education will cover the following courses: I – initial and continuing education or professional qualification; II – high school technical professional education; III – undergraduate and graduate technological professional education. (BRAZIL, 1996).

The expansion of these courses is based on the neoliberal conception in which social and, therefore, educational policies oppose marketing precepts. In this way, business groups advocate policies apologetic to the private-commercial sector, prioritizing targeting at the expense of universalist bases. In addition, in Brazil, CSTs are characterized as short-term undergraduate courses, however, this is not a peculiar Brazilian phenomenon. In other national states, the logic of short courses that include professional and technological education is already being developed.

The scenario of undergraduate courses in Brazilian higher education has its particularities, depending on its academic degree. In this sense, it is necessary to perform a quantitative analysis of undergraduate courses, as it makes it possible to verify the rate of growth and reduction. For this purpose, table 3 examines the bachelor's, licentiate and technological courses both in the classroom and distance courses.

Table 3 - Evolution of the Number of Undergraduate Courses by Type of Teaching, according to Academic Degree – Brazil – 2014-2016

Year	Academic Degree	Total	Teaching Mode	
			Presential	the Distance
2014	Total	32.878	31.513	1.365
	Bachelor degree	18.609	18.319	290
	Licentiate	7.856	7.261	595
	Technological	6.413	5.933	480
2015	Total	33.501	32.028	1.473
	Bachelor degree	19.254	18.938	316
	Licentiate	7.629	7.004	625
	Technological	6.618	6.086	532
2016	Total	34.366	32.704	1.662
	Bachelor degree	20.182	19.759	387
	Licentiate	7.356	6.693	663
	Technological	6.828	6.216	612

Source: INEP (2017; 2016).

It appears that, in the period under analysis, the bachelor's degree courses had an increase in their offer of 8.45%. Regarding the percentage of its offer compared to the offer of all courses, the offer of bachelor's degree courses corresponds to 57.61% of the total courses in Brazilian higher education. Of this amount, 98.29% deals with the face-to-face offer, while distance education represented only 1.71% of the bachelor's degree offer. Undergraduate degrees had a reduction of 6.36% in the offer of

their courses. Of the overall total, they represent 22.67% of the offer of undergraduate courses, with 91.75% referring to the on-site offer, and 8.25% to distance learning. The CST, in turn, account for 19.71% of the offer of courses. The on-site modality represents 91.82% of its offer, with EaD expressing 8.18% of the offer of technological courses.

In summary, it is clear that, among the undergraduate courses, according to the academic degree, only undergraduate courses had a reduction in their on-site offer (-7.82%), on the other hand, their offer in distance education had a relative growth of 11.43%. In general terms, the bachelor's and technological courses had exponential growth compared to the licensures. This scenario indicates the logic of the subordination of teacher training courses. We emphasize that this scenario portrays the entire Brazilian higher education system, that is, public HEIs and IPES.

Despite this quantitative scenario of offering undergraduate courses, it is necessary, in addition, to analyze student enrollment rates so that more data can be obtained to corroborate the argument in question.

Table 4 - Evolution of the Number of Undergraduate Enrollments by Type of Teaching, according to Academic Grade – Brazil – 2014-2016

Year	Academic Degree	Total	Teaching Mode	
			Presential	the Distance
2014	Total	7.828.013	6.486.171	1.341.842
	Bachelor degree	5.309.414	4.892.907	416.507
	Licentiate	1.466.635	925.942	540.693
	Technological	1.029.767	645.125	384.642
2015	Total	8.027.297	6.633.545	1.393.752
	Bachelor degree	5.516.151	5.080.073	436.078
	Licentiate	1.471.930	906.930	565.000
	Technological	1.010.142	617.468	392.674
2016	Total	8.048.701	6.554.283	1.494.418
	Bachelor degree	5.549.736	5.083.946	465.790
	Licentiate	1.520.494	880.167	640.327
	Technological	946.229	557.928	388.301

Source: INEP (2017; 2016).

We chose to use the table model similar to the previous one, which dealt with the number of courses, so that the analytical explanation of the data followed the same script. Thus, as shown in table 4, student enrollments in bachelor's degree courses represent 68.67% of total enrollments. In the on-site modality, 92.05% of enrollments are concentrated, while in EaD, the concentration is only 7.95% of enrollments. Licentiate courses represent 18.72% of enrollments. In face-to-face, there are 60.84%

of enrollments, in EaD, 39.16. Finally, technological courses represent 12.54% of enrollments, with 60.97% being enrolled in the on-site modality and 39.03% in the distance learning modality.

Still, enrollment in bachelor's degree courses grew, in the on-site modality, by 3.90%, and, in EaD, by 11.83%. In undergraduate courses, there was a reduction in on-site enrollment (-4.94%), while in EaD, there was an increase of 18.43%. Technological courses had a reduction of 13.52% in face-to-face enrollment and a small growth of 0.95% in enrollment in EaD.

This scenario of reduction of on-site enrollments in licenciatura/teacher training courses corresponds to the movement of capital to emphasize hard areas. In addition, from the advertisement for the dissemination of bachelor's degrees, which, as a consequence, in the IPES, have tuition fees - according to the value corresponding to the educational credit - high in relation to degrees, it highlights the logic of employability and the liberal professional based on the entrepreneurial rationality that these courses make possible. Furthermore, the very dissemination of professional fields, bachelor's degree courses gain emphasis in comparison with other courses, especially as a result of entrepreneurs who need education-goods.

In these circumstances, it was possible to verify that the number of student enrollments in higher education – according to academic degree – shows a growth of around 29.67%. However, when we started to analyze the enrollments for each academic degree, once again, the bachelor's degree courses soared ahead with an increase relative to 33.97% of enrollments, the CST had a relative growth of 27.85%.

With the expansive movement of courses in the last seven years, it is fair to reiterate that this is not an isolated phenomenon, however, it is a broad and complex movement that is particular to the mosaic of Brazilian academic capitalism. Based on the data analysis, it is possible to see that the interest in profit hovers over the need for a solid and critical education that has reality as its gravitational axis. Indeed, it seems to us that the logic of utilitarian knowledge suggested by international organizations is gaining importance, with the growing number of bachelor's and technological courses, both on-site and in EaD.

The Humboldtian model was secondary. In the current scenario of financial predominance of capital, its legitimacy is replaced by "market legitimacy, as the value of knowledge is increasingly measured by quantifiable criteria and impacts, according to the very logic of profit, instrumental utility and business competitiveness" (Afonso, 2015, p. 275-276).

The priority areas for IPES depend on a type of knowledge, the aforementioned author considers that

[...] when we ask ourselves what the nature of this other knowledge is, the answer is obvious: it is not any knowledge [...], even though it may be relevant knowledge. But it is also not about the scientific knowledge produced as a result of the exercise of academic freedom, the autonomy of the researcher and research centers, and which knows how to prove its relevance regardless of whether it is fundamental or applied, originating in exact or natural sciences, or in the social sciences and humanities. Rather, it is the scientific and technical knowledge that enables processes of comparative and competitive affirmation, and that allows its appropriation within an increasingly commercialized and profitable rationality. (Afonso, 2015, p. 277).

Certainly, it is a necessary knowledge for Brazilian academic capitalism and not knowledge that has an emancipatory purpose. The principles of the capitalist market, when inserted in higher education, have their rationality metamorphosed, their modus operandi is affected by these principles; and business models start to gain decisive weight, even conditioning the offer of courses that should be prioritized.

The scenario of the commodification of Brazilian higher education gains a new element with the launch, in July 2019, of the Entrepreneurial and Innovative Institutes and Universities Program (FUTURE-SE). This program seeks to establish partnerships between Federal Institutions of Higher Education (IFES) and Social Organizations (OS), in addition to promoting fundraising in the market to strengthen the administrative and financial autonomy of the IFES. The program is systematized in three axes: 1) management, governance and entrepreneurship; 2) research and innovation; and 3) internationalization. This panorama engenders implications for the structuring and enhancement of Brazilian academic capitalism, however, now wanting to mold the Brazilian IFES to the framework of the World Class University, since the New American University is its main reference (DE PAULA; COSTA; LIMA; 2020) .

FUTURE-SE understands that overcoming the fragility of innovation, as well as patent registrations in Brazil, will be carried out through individual and private incentives to teachers and students, increasing private funding for research projects, as well as to boost Research & Development (R&D). Academic capitalism expands in a particular way depending on the national reality. In this sense, in Brazil, the most expressive form of academic capitalism occurs through the logic of the performance of the IPES and its direct articulation with fictitious capital. At the limit, academic capitalism is a sector constituted by functional forms of capital, the FUTURE-SE, strictly speaking, denotes paths for dismantling the IFES and encouraging the commodification of scientific production.

THE METAMORPHOSIS RESULTING FROM THE PANDEMIC AND INCONCLUSIVE CONSIDERATIONS

The World Health Organization (WHO) issued a global disease alert on December 31, 2019. The disease was officially named by WHO as Covid-19 on February 11th. In March, the organization defined the outbreak of the disease as a pandemic. The nature and scale of the Covid-19 crisis is unprecedented in the century. Its impacts are felt in all aspects of life. The education sector on a global scale was directly affected by the pandemic. For example, many national states have prevented the virus from spreading by closing educational institutions. Despite this scenario implying obstacles in university education, another aspect emerged from all this, the emergence of digital learning through remote learning and the consequent role of educational technology companies (EdTech).

The reconfiguration of training processes through technological packages during the pandemic period enabled new forms of private-mercantile expansion of academic capitalism, in effect, resulting in the deepening and consolidation of an existing learning market, however, now complemented by Covid-19.

Since the 1990s, multilateral agencies such as the WB, the World Trade Organization (WTO) and UNESCO have proposed Distance Education (EaD) to expand education in countries with dependent capitalism. Despite the rhetoric of anguish about the educational situation resulting from social isolation, defending the interests of educational companies and Information and Communication Technologies (ICTs) is the order of the day. The implementation of hybrid education, with synchronous classes, competency-based teaching, traditional study plans and memorization exercises to meet large-scale assessments (GIROUX, 2018), highlights the need to pay special attention to online assessments, such as o proposal for the digital National Secondary Education Examination (ENEM).

The Colemarx document (2020, p. 13) points out that there is a global coalition involving business sectors and governments, and that this coalition is led by UNESCO and involves other multilateral agencies, in addition to business groups such as “Microsoft, Google, Facebook, Zoom, Moodel, Huawei, Tony Blair Institute for Global Change, Fundación Telefónica and others”. The most used resources in the educational landscape during pandemics come from this coalition: “Google, Google classroom, Google suite, Google Hangout, Google Meet, Facebook, Microsoft one note, Microsoft, Google Drive / Microsoft Teams, Moodel, Zoom, Youtube”.

The centralized use of these resources expresses the interests of the education market, since the financialization of education is deepened by the purchase of packages from educational technology

companies (EdTechs) by the public sector. According to Moeller (2020, p. 3), EdTechs have software aimed at developing skills and abilities in a given knowledge – in the past, emphasis was placed on basic education, however, with the global pandemic collapse, higher education becomes part of this scenario and to characterize yet another niche of academic capitalism –. In addition, these software enable “significant changes in the operation and management of education units”, including the “contracting of specific services or entire institutions”. This scenario was already operated in the US through Educational Management Organizations (EMOs) with the aim of developing and/or administering educational institutions. Examples of EMOs that best characterize this scenario are: Edison Learning Inc., which runs autonomous public schools, and Electronic Classroom of Tomorrow, which was created as an online school. In addition, there are EdTechs, such as Pearson, which sell educational packages such as curricula, pedagogical programs, assessment services and professional development, although they are for-profit companies, they are financed by the public sector through financial operations (Koyama, 2010).

The British multinational Pearson seeks in the education sector to lead the next generation of teaching and learning, developing digital learning platforms, including artificial intelligence in education (AIED). It is testing new AIED technologies that it hopes will enable virtual tutors to deliver personalized learning to students, such as Siri or Alexa. Furthermore, in the published document Pearson 2025 emphasizes that the corporation's mission by 2025 is to promote "the benefits of technological developments and their combination with new types of teaching professionalism. However, its corporate strategy is premised on creating disruptive changes to (a) the teaching profession, (b) the provision of curriculum and assessment, and (c) the role of schools, particularly public education. These interruptions do not follow a coherent set of educational principles, but capriciously serve the interests of the company's shareholders. (Sellar & Hogan, 2019, p. 1).

It is fair to point out that EdTechs constitute a multibillion-dollar corporate field, and corporate actors such as Google, Microsoft and Apple are at the epicenter. Moeller (2020, p. 6) states that “Google, Microsoft and Apple are fighting for dominance in the classroom. Everyone wants their devices to be in the hands of the next generation of consumers. “It's a valuable marketing niche to master. Strictly speaking, as a company, EdTechs, in 2019, reached the value of US\$ 43 billion, with approximately half of that amount in basic education.

In fact,

[...] there is a corporation whose whole business is education. This includes educational technology companies (EdTech) whose business is education, such as DreamBox, an online math software. There are also significant changes taking place in the operation and management of schools, which have led to the hiring of specific services or entire schools (Burch & Good, 2014; Fabricant & Fine, 2012; Koyama, 2010; Saltman, 2005). Scholars have demonstrated how this occurs in the United States through for-profit educational management organizations (EMOs) that develop and/or manage schools (Levin, 2001). Examples include EMOs like Edison Learning, Inc., which runs public licensed schools, and the Electronic Classroom of Tomorrow, which was a licensed online school, the largest in Ohio until it closed in 2018 after legal challenges with the Ohio Department of Education. Charter management organizations (CMOs), such as Summit Public Schools or KIPP Schools, similarly operate public school networks, but are distinguished by being non-profit entities rather than for-profit entities, although they often generate revenue and partner with for-profit institutions. In international contexts, there is also a proliferation of for-profit companies such as Bridge International Academies, Omega, Rising Academies and Affordable Private Education Centers operating low-rate for-profit schools in countries such as Kenya, Liberia, Ghana, Nigeria, Uganda, Philippines and India, often through contracts with Ministries of Education. (Moeller, 2020, p. 9).

If we look at the movement of shares from April 15 to May 14, 2020 on the São Paulo Stock Exchange (BOVESPA), it is possible to observe the fall in shares of the two largest S/A holding companies in the education sector, Cogna Educacional (COGN3 -24.18%) and YDUQS (YDUQ3 -20.52%), however, three of the companies that provided educational resources to operate distance education in the pandemic period had their shares appreciated, according to the NASDAQ index, the Zoom companies Video Communication (ZM 10.79%), Alphabet Inc. (GOOGL 7.92%) and Microsoft (MSFT 5.03%) express this capital appreciation.

In this sense, there is a scenario of continuity in the deepening of the financialization of education, however, shifting the emphasis from transactions, that is, previously concentrated on institutions, began to emphasize technological resources. This phenomenon results from serious implications for the formation of subjects, pedagogical work and access to and permanence in education. Teaching migrated from classrooms to videoconferencing applications. Indeed, Brazilian academic capitalism incorporates these metamorphoses that demonstrate, once again, its capacity to adapt to market transformations.

Finally, this article presented some elements that condition the *modus operandi* of Brazilian higher education from the phenomenon of globalization that takes place via the globalization of predominantly financial capital. The program of innovative and enterprising universities and institutes expresses the search to reconcile the Brazilian model of higher education with the North American

one, however, several elements are not considered since the dependent Brazilian particularity differs by leaps and bounds from the US reality. Idealizing a similar scenario without investment in public universities and in quality training will make it impossible to carry out research in public universities.

In addition, the entrepreneurship of knowledge production will imply the loss of the public role of scientific research, as well as the incorporation of the entrepreneurial role of the professor, as he will have to seek private resources to finance his research, as well as the sale of products resulting from them. However, for the effective development, with excellence, of scientific research, structure, up-to-date software and basic materials are needed to guarantee the researcher's work. It is fair to emphasize that, on a global scale, the resources generated by the IFES themselves have a complementary purpose. Now, the R&D activities, training, are maintained by the State, even the universities that occupy the top of the international rankings depend on public resources to maintain themselves. In this sense, the discourse of the valuable “private investment” is contradictory, that is, public resources continue to be the main source of maintenance of higher education in a global school.

REFERENCES

- AFONSO, A. J. Higher education in the knowledge economy, the subordination of social and human sciences and teacher training. *Evaluation*, v. 20, n. 2, 2015.
- ALMEIDA, M. C. C. Review "The New Imperialism" David Harvey. *Politeia Journal*, v. 6, n. 1, 2006.
- Bardin, L. (2010). *Content analysis*. São Paulo: Editions 70.
- Barreto, R. G. & Leher, R. (2008). From the discourse and conditionalities of the World Bank, tertiary higher education "emerges". *Brazilian Journal of Education*, 13 (1), 423-436. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300002>.
- Brazil. (1996). Law guidelines and bases of national education n.º 9.39 de 1996. Brasília: MEC.
- Cativelli, A. S. & Lucas, E. R. O. (2016). Brazilian university patents: profile of inventors and production by area of knowledge. *Meetings Bibli*, 21 (47), 67-81. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2016v21n47p67>.
- Chade, J. (2018). Brazil has the worst performance among the largest patent offices in the world. *Estadão* - December 3, 2018.
- COLEMARX. (2020). In defense of public education committed to social equality – because workers should not accept remote classes. <http://www.colemarx.com.br/colemarx-ead/>.
- De Paula, A., Costa, F., & Lima, K. (2020). Global guidelines for dependent Brazilian academic capitalism: the search for the construction of the world class university. *Journal of Educational Policies*, 14 (1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v14i0.69903>
- Fernandes, F. (1975). *Dependent Capitalism and Social Classes in Latin America*. RJ: Zahar.
- Grespan, J. (2009). The overaccumulation crisis. *Marxist Criticism*, São Paulo, 29 (3), 11-17. https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie50dossie1.pdf
- Holloway, J. (1992). *Crisis, fetishism, class composition*. Open marxismo – Volume II: theory and practice. Eds. Werner. Bonefeld, Richard Gunn and Kosmas Psychopedis. Londo: Pluto Press.
- National Institute of Industrial Property. (2018). *Activity Report 2018*. Brasília, Ministry of Economy.
- National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira. (2017). *2017 Higher Education Census*. Brasília, DF: Inep.
- National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira. (2016). *2016 Higher Education Census*. Brasília, DF: Inep.
- Koyama, J. (2010). *Making failure pay: for-profit tutoring, high-stakes testing, and public schools*. University of Chicago Press.
- Marx, K. (2017). *Capital: critique of political economy: book III: the global process of capitalist production*. São Paulo: Boitempo.

- Mészáros, I. (2002). *Beyond Capital: towards a theory of transition*. São Paulo: Boitempo.
- Moeller, K. (2020). Accounting for the corporate: na analytic framework for understanding corporations in education. *Educational Researcher*, 20 (10), 1-9. <https://doi.org/10.3102/0013189X20909831>
- Netto, J. P. & Braz, M. (2012). *Political economy – a critical introduction*. São Paulo: Cortez.
- Rikowski, G. (2017). Privatization in education and commodity forms. *School Portraits Journal*, 11 (21), 393-41. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>
- Rodrigues, J. (2007). *Entrepreneurs and higher education*. Campinas: Associated Authors.
- Santiago, R. & Carvalho, T. (2011). Change in knowledge and academic profession in Portugal. *Research Notebooks*, 41 (143), 402-426. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200005>
- Sellar, S. & Hogan, A. (2019). *Pearson 2025: Transforming teaching and privatising education data*.
- Sigahi, T. F. A. C. (2017). *The rise of financial logic from the perspective of academic capitalism theory: consequences for the training of the production engineer*. Dissertation (Masters in Production Engineering) – Federal University of São Carlos, São Carlos.
- Silva Júnior, J. R. (2017). *The new brazilian university: the search for marketable results: for whom?* Bauru: Canal6.
- Slaughte, S. & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies, and the entreoreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Slaughte, S. & Leslie, L. L. (2001). Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organization*, 8 (2), 154-161. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>
- Slaughter, S. & Rhoads, G. (2010). *Academic capitalism and the new economy*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Sousa, J. V. (2016). Evidences of the growth of higher technology courses in the expansion of Brazilian higher education (1997-2012). In: Ferreira, S. & Oliveira, J. F. *Public university: changes, tensions and perspectives*. Campinas, SP: Letters Market.

Capítulo 8



10.37423/240509012

MITOS E RETÓRICAS NA ECONOMIA E POLÍTICA INTERNACIONAL

Kátia Regina Rodrigues Lima

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI

Emmanoel Lima Ferreira

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI

Patric Anderson Gomes da Silva

Universidade Regional do Cariri

Elizangela Beneval Bento

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI



1 INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais se tornaram mais visíveis no atual contexto de crise sanitária com a Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, e reconhecida em março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como pandemia. Aqueles Estados que se apropriam das riquezas produzidas socialmente no globo, apropriam-se, também, da maior parcela de vacinas produzidas no mundo, deixando países pobres e periféricos à mercê da própria sorte. Isso evidencia que a retórica do multilateralismo não se sustenta quando confrontada com fatos da realidade.

Na economia e política internacional são construídos muitos mitos e retóricas que atendem aos interesses das classes dominantes. Neste capítulo, buscaremos analisar esse fenômeno com destaque para alguns destes mitos e retóricas: globalização, neoliberalismo, fim do marxismo e de suas ideias-forças.

2. GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO

Há compreensões diferentes sobre o que é globalização. Dentre essas visões podemos destacar a dos que a entendem como uma realidade irrecusável e irreversível. Há, também, a compreensão de que a mesma é fruto dos Estados, portanto, seria possível um processo de desglobalização.

Em nosso entendimento, “globalização” foi um termo criado para tornar asséptico um processo que foi comandado por um Estado, os Estados Unidos (EUA), para tentar tirar sua economia da crise e substituir a arquitetura institucional, econômica, política, militar e financeira que foi denominada de *Bretton Woods*, e que significou um redesenho do mundo pós-Segunda Guerra Mundial através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do dólar como moeda de reserva internacional e uma forte repressão financeira ao mercado financeiro para evitar uma nova crise semelhante à Crise de 1929.

Fiori (2002, p. 28) assevera que John Kenneth Galbraith, insuspeito de ser acusado de esquerda, pois era um liberal convicto, teria declarado em uma entrevista, em 1977, que a “globalização não é um conceito sério e que nós, os americanos, a inventamos para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países, e para tornar respeitáveis os movimentos especulativos de capital, que sempre são causa de graves problemas”.

Consoante o economista da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), as premissas da globalização foram colocadas na década de 1970, com o fim da paridade dólar-ouro.

Uma análise mais rigorosa das mudanças econômicas das últimas décadas, entretanto, mostra que a globalização não é um fenômeno exclusivamente econômico, nem muito menos tecnológico. Mesmo no campo estrito da economia, sua especificidade ou "carro-chefe" ocorreu no mundo das finanças, começando no início dos anos 70 com o fim do regime cambial baseado na paridade "dólar-ouro" e alcançado sua máxima intensidade e extensão nos anos 80, quando já pode se falar, efetivamente, de um mercado global de capitais em atividade 24 horas por dia. É por aí que circula e se acumula o que se costuma chamar de "investimentos estrangeiros" que compram e vendem moedas, ações, títulos públicos e privados, derivativos, seguros, empresas falidas, estatais a preço de banana etc. (FIORI, 2002, p. 32).

Não podemos esquecer que os grandes vencedores da Segunda Guerra Mundial foram os EUA, que consolidaram sua hegemonia com o monopólio da bomba atômica e a destruição de seus concorrentes, Alemanha e Japão. Os EUA se consagram como credores da economia internacional, o dólar passou a ser a moeda corrente nas transações internacionais, é o padrão dólar-ouro, uma onça de ouro equivalente a 35 dólares.

O principal opositor aos EUA, a União Soviética (URSS), foi a grande responsável pela derrota do nazifascismo no campo militar, mas o país foi arrasado pelas tropas e bombardeios alemães, teve milhares de cidades destruídas e 27 milhões de mortos. Os EUA não tiveram o seu território invadido e, sequer, bombardeado.

A pequena *lua de mel* entre a URSS e os EUA e a Inglaterra logo foi interrompida com a deflagração da Guerra Fria, com a Guerra Civil na Grécia, e, em 1946, ela foi oficializada no discurso de Churchill no Missouri, em Fulton.

O Plano Marshall, assim como a Organização do Trabalho do Atlântico Norte (OTAN), era uma tentativa, que foi bem-sucedida, de reconstruir a Europa para impedir que houvesse, nesse continente, revoluções socialistas ou um crescimento exponencial da esquerda que *colocasse em xeque* os interesses norte-americanos. Na Europa, isso não era uma paranoia. Na Itália, no final da Segunda Guerra Mundial, existiam milhões de *partisans*; na França, o Partido Comunista (PC) francês esteve na *linha de frente* da libertação; na Iugoslávia, foram os correligionários de Tito que expulsaram os alemães; na Albânia, *idem*.

Inicialmente, o plano que os EUA tinham para a Alemanha era o Plano Morgenthau, que visava tornar a Alemanha pastoril, mas, com o avanço da luta de classes no cenário internacional, ele foi substituído pelo Plano Marshall, que significava uma ajuda substancial para a reconstrução da Europa e torná-la uma *trincheira* para conter o movimento dos trabalhadores e suas organizações.

Reis Velloso (1986) vai dizer que o que tornou possível o *boom* do pós-guerra foi o dólar e o petróleo baratos. Quando os competidores dos EUA se recuperaram e passaram a competir no mercado internacional com os EUA, as condições que tornaram possível o *boom* desapareceram e o desenvolvimento à convite de países como o Japão, Itália, Alemanha, não era mais exequível porque *colocava em xeque* a hegemonia econômica dos EUA.

Bretton Woods também ficou conhecido como o período em que vicejou o Estado de bem-estar social e o desenvolvimento industrial de alguns países da periferia, como o Brasil, Coreia do Sul e México, que promoveram políticas protecionistas, bancos públicos para financiar a industrialização, fortalecimento do setor público e de empresas estatais.

A estagflação dos anos 1970 era o sinal de alerta de que o ciclo expansivo da economia internacional havia chegado ao fim e que os EUA mudaram o rumo da sua política internacional levada a cabo desde o final da Segunda Guerra. Nixon, em 1971, desvinculou o dólar em relação ao ouro, desvalorizou o dólar para tornar os produtos norte-americanos mais competitivos. Em 1973, houve o aumento do barril de petróleo pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), que acarretou problemas para os países “em desenvolvimento” como déficits nas contas externas. O Brasil, por exemplo, sofreu um forte impacto porque importava grande parte do petróleo necessário para o desenvolvimento do país. Em 1979, Paul Volcker, que fora presidente da Reserva Federal dos EUA, elevou as taxas de juros, levando os países periféricos, que aproveitaram a liquidez internacional e as taxas baixas de juros, para captar empréstimos externos e implementar políticas desenvolvimentistas.

Na década de 1970, os neoliberais, que dormitaram durante décadas, foram reutilizados para deslanchar aquilo que ficou conhecido como as políticas neoliberais que se tornaram políticas de Estado com o *Consenso de Washington* e seu famoso decálogo: privatizações, abertura da conta de capitais para permitir o fluxo de capitais especulativos, abertura comercial, políticas que priorizem o controle monetário (o combate à inflação), etc.

Ronald Reagan chegou à presidência (1980) e Margareth Thatcher assumiu o cargo de primeira-ministra (1979), respectivamente nos EUA e na Inglaterra, imbuídos desse ideário. Os EUA utilizaram a *mão de ferro* contra a greve dos aeronautas; e Thatcher, *catapultada* pela popularidade alta por ter vencido a Guerra das Malvinas, desfecha uma repressão brutal contra os mineiros para impor um projeto impopular e privatista, mas que, secundado pela mídia, criava a ilusão de que era o único caminho, ideia consubstanciada no *slogan There is not alternative*.

Essas políticas, acompanhadas de uma gigantesca propaganda midiática, apresentaram o Estado como um problema, um estorvo, para defender o Estado mínimo e o mercado máximo. Obviamente, isso valia para os outros, porque os EUA, apesar do discurso neoliberal no período Reagan, implementaram o chamado keynesianismo militar, com o programa Guerra nas Estrelas, aumentando exponencialmente os gastos militares.

Na verdade, o neoliberalismo debutou nos anos 1970 com dois regimes claramente fascistoides. Não tinham as SS (esquadrão de proteção, *Schutzstaffel*) ou a SA (sessões de assalto), mas a repressão que se abateu sobre o povo chileno e argentino não deixou nada a dever a regimes fascistas, com o extermínio de opositores, campos de concentração, polícias políticas, censura e terror, para implementar as políticas neoliberais.

Perry Anderson (1995) analisa que os liberais foram bem-sucedidos no combate à inflação, na elevação da taxa de lucros, no crescimento do desemprego e na contenção dos salários. Mas as taxas de crescimento da economia mundial ficaram muito abaixo das taxas médias dos 30 anos gloriosos. Além disso, a economia internacional ficou muito vulnerável às crises – o contexto que estamos vivendo hoje, por exemplo, é um reflexo da crise de 2007-2008, que não foi debelada.

A análise do professor da UFRJ, José Paulo Netto, converge com a de Perry Anderson, ao destacar que:

Além de não eliminarem o ciclo crítico da dinâmica capitalista (manifestado nas sucessivas crises abertas por aquela da Bolsa de Nova York, em 1987, até as mais recentes, de 2008 e 2011-12) e de não reverterem a curva própria da “onda longa recessiva” mencionada por Mandel (nos países da OCDE, as taxas de crescimento permanecem medíocres desde 1980, ainda que, desde então, a lucratividade das grandes corporações tenha sido recuperada), tais vitórias do capital penalizaram fortemente os trabalhadores. Custaram-lhes, em primeiro lugar, seus postos de trabalho — o desemprego, tomadas as cifras mundiais, vem crescendo desde os anos 1980. Custaram-lhes, em segundo lugar, mediante o aumento da exploração, compressões sobre os salários daqueles que conseguiram manter seus empregos, derivando em ponderável aviltamento do padrão de vida. Custaram-lhes, em terceiro lugar, um forte ataque aos sistemas públicos de seguridade social (PAULO NETTO, 2012, p. 423).

O Brasil internalizou essas políticas neoliberais, inicialmente, com o governo Collor de Mello e Itamar Franco, e depois, com Fernando Henrique Cardoso, que sempre colocou em alto e bom som que sua política era para desmontar a Era Vargas. Ora, a Era Vargas era entendida como o início da industrialização pesada brasileira: aço, energia, modernização estatal, CSN, Volta Redonda, etc.

Também é emblemático desse cenário o governo de Michel Temer, que, ao adotar a Lei de Responsabilidade Fiscal, realizou um ajuste fiscal permanente, convalidado na Emenda Constitucional

n.º 95/2016, que levou o Brasil a menores taxas de investimento público na economia desde 1945. É o desmonte do Estado brasileiro, que foi se gestando após 1930, que levou à destruição de um dos parques industriais mais significativos e diversificados na América Latina.

Recentemente, a crítica às políticas neoliberais veio de Joseph Stiglitz, ex- economista-chefe do Banco Mundial, ex-chefe da Assessoria Econômica da presidência dos EUA e prêmio Nobel de Economia (2001). A crítica foi realizada no *Congresso Futuro 2021*, realizado no Chile, no contexto da pandemia de Covid-19 e após 40 anos de hegemonia neoliberal. “El neoliberalismo había discutido que la desregulación y la liberalización financiera iban a desatar un crecimiento sin precedentes. No lo hizo. Lo que sí desató fue una inestabilidad económica sin precedentes” (STIGLITZ *apud* FAJARDO, 2021, p. 5).

Stiglitz considera que os mecanismos de mercado não podem resolver, sozinhos, os problemas do crescimento econômico e da desigualdade de riqueza: “La principal lección de esas crisis es que los problemas no se pueden solucionar únicamente por los mercados. Necesitamos trabajar juntos en una ‘acción colectiva’”. (STIGLITZ *apud* FAJARDO, 2021, p. 3). Aponta para a necessidade de um tripé: sustentabilidade, equidade e cooperação global.

[...] ahora vamos hacia otra posible crisis, la crisis climática. Esas crisis resalta la necesidad de acciones por parte del gobierno y resalta la importancia de las externalidades, donde las acciones tomadas por individuos y empresas tienen consecuencias enormes en quienes están en todo el mundo. Y resalta la necesidad de cooperación mundial. Todavía hay otras crisis que estamos enfrentando en todo el mundo. Una de ellas, de la cual estoy muy preocupado, es la crisis de la desigualdad. La pandemia ha agravado las desigualdades, tanto al interior de los países como entre ellos. Y ha exacerbado esas desigualdades (STIGLITZ *apud* FAJARDO, 2021, p. 5).

O economista estadunidense já havia manifestado sua insatisfação com as políticas neoliberais, em 1997, e as limitações de seu pensamento foram explicitadas por Fiori (2002), ao asseverar que:

Stiglitz diagnostica, corretamente, a natureza perversa das consequências econômicas e sociais das políticas recomendadas pelo Consenso de Washington, e reconhece, inclusive, seus efeitos antidemocráticos. Mas negligencia o papel da distribuição desigual do poder e da concentração internacional do capital no bloqueio do crescimento e na fragilização das democracias dos países mais atrasados e dependentes da instabilidade financeira global (FIORI, 2002, p. 90).

No campo político, o neoliberalismo pavimentou o caminho para uma extrema direita, ao destruir direitos sociais, impor tributação regressiva, aumentando e concentrando a renda dos mais ricos, de um lado, e levando ao crescimento da miséria e da pobreza no mundo, de outro, tornou os regimes

ditos democráticos muito mais débeis e frágeis, porque democracia só pode existir com certo crescimento econômico e relativa paz social.

A globalização, como bem destacou Galbraith, não é um conceito sério. Consoante Fiori (2002), almejava retirar de circulação o conceito de imperialismo, que era e é um conceito caro à esquerda e a setores progressistas, porque mostrava a assimetria de poder econômico, militar, político e da dominação e exploração dos países centrais sobre os países periféricos para impedir o pleno desenvolvimento destes.

Parafraseando Fiori (2002), mesmo com toda imprecisão conceitual, esse vocábulo se transformou numa ideia-força do pensamento e das políticas neoliberais. Fiori (2002) identificou alguns mitos associados ao termo “globalização”. Dentre eles, podemos destacar o mito de que a globalização seria um processo homogeneizador e inclusivo, uma espécie de democracia global. Os dados refutam essa ideia, pois indicam que é um processo desagregador e excludente.

Por fim, é possível ler uma grande advertência nos informes anuais (de 1999) do BIRD, BID, ONU a até do FMI: a globalização está concentrando a riqueza e a renda pessoal em todo o mundo, mesmo nos países desenvolvidos. Além disso, está criando uma massa crescente de "excluídos", sem nenhum tipo de perspectiva ou horizonte de melhoria de suas vidas. Em síntese, pelo menos nesses seus primeiros trinta anos de idade, a globalização não foi global e vem apresentando sinais evidentes de ser cada vez menos inclusiva e convergente, do ponto de vista das classes sociais e das nações. (FIORI, 2002, p. 27).

Outro mito, destacado por Fiori (2002), é que a globalização seria um processo natural das forças de mercado. Essa ideia é uma espécie de racionalização do bordão de Margareth Thatcher: *There is no alternative*.

O entendimento do fim da soberania dos Estados nacionais e do nascimento de um mundo integrado e cosmopolita com a globalização é interpretado por Fiori (2002) como equivocado, pois:

Esta visão quase "metafísica" da soberania está na cabeça das pessoas que anunciam o fim dos Estados, porque eles teriam perdido seu poder diante das grandes corporações multinacionais e dos agentes dos mercados financeiros globais. O que a história ensina, entretanto, é que a soberania nunca foi um poder absoluto, e sempre foi objeto de conflitos e negociações que redefiniram seu significado e extensão várias vezes, ao longo do tempo e dos vários espaços geopolíticos mundiais. Além disso, sempre obedeceu a uma hierarquia liderada por um pequeno número de grandes potências europeias, às quais se juntaram, no século XX, os Estados Unidos e o Japão. Enquanto os demais Estados nacionais, que nasceram da decomposição dos seus impérios, sempre tiveram um menor grau de soberania que os do “núcleo central” (FIORI, 2002, p. 36-37).

No tocante aos impactos econômicos, esses, hoje, são mais nítidos depois de mais de quarenta anos de “globalização”: o aumento exorbitante de concentração de renda, movido pela desregulamentação financeira; a abertura comercial, que quebrou diversas cadeias produtivas, jogando milhões no desemprego, subemprego, precarização e intensificação do trabalho; cenário esse somado à retirada dos direitos trabalhistas mediante a desregulamentação das leis de proteção ao trabalho, que acrescentou mais instabilidade e insegurança ao mercado de trabalho.

Piketti (2014), em sua obra, mostra que essas políticas tornaram o mundo muito mais desigual e, poderíamos acrescentar, muito mais suscetível às crises financeiras, basta enumerar as inúmeras crises que ocorreram desde os anos 1980, culminando na grande crise de 2007-2008, na qual ainda estamos mergulhados.

Os protagonistas do processo de “globalização” foram os Estados centrais (imperialistas), notadamente os EUA, o FED, a burguesia financeira internacional e as agências multilaterais (FMI, BM, etc.). É um processo *top down*. A “globalização” foi uma criação dos EUA para tirar sua economia da crise por meio da financeirização.

2. FIM DO MARXISMO E DE SUAS IDEIAS-FORÇAS OU MAIS UMA RETÓRICA DOS REPRESENTANTES DO CAPITAL?

Ventilou-se muito na mídia, em livros e na academia, o fim do marxismo, principalmente no período de euforia no *establishment* norte-americano, com a *deblace* da URSS e o unilateralismo dos EUA, devido ao fim da bipolaridade no mundo. Mas a euforia durou pouco. Muitas mudanças ocorreram: a China logo vai se apresentando como o novo chão de fábrica; a Rússia, de Vladimir Putin, com a cadeia de gás e petróleo, reconstruiu parte do tecido industrial da ex-URSS, que foi destruída por Mikhail Gorbachev e Boris Yeltsin. Esse período de euforia veio acompanhado da teoria da globalização, que ensejava uma visão panglossiana da financeirização, da internacionalização das cadeias produtivas, com a deslocalização das plantas industriais dos EUA e Europa para a Ásia.

Decretaram o fim do trabalho e alardearam as vantagens da integração passiva à divisão internacional do trabalho. A luta de classes estava ultrapassada, já que o trabalho perdia a centralidade na “nova economia” baseada em serviços.

Décadas depois, passada a cortina de fumaça do auge do neoliberalismo, é mais fácil ver o quão de ideológico, no sentido de falseamento da realidade, existia nesses postulados. A ideia do fim da luta

de classes, do imperialismo e do trabalho, como todo período histórico necrológico, logo é desmentida pela realidade e pelos acontecimentos.

Contudo, é necessário indagar: é verídica a morte do pensamento de Karl Marx ou é mais uma retórica construída pelos representantes do capital? Para responder a essa questão, apresentaremos, pela brevidade do texto, apenas quatro argumentos, buscando evidenciar a atualidade de suas ideias-forças: a contradição capital-trabalho; a extração da mais-valia absoluta e mais-valia relativa; a mercadorização da força de trabalho no capitalismo; o capitalismo possui contradições, ou seja, não é um regime social isento de contradições, e estas explodem nos momentos de crise.

Partimos do entendimento de Marx que o capital é uma relação social, pois:

[...] A propriedade de dinheiro, de meios de subsistência, de máquinas e de outros meios de produção não transforma um homem em capitalista, lhe falta o complemento, o trabalhador assalariado, o outro homem que é forçado a vender-se a si mesmo voluntariamente. Descobriu que o capital não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas, efetivada através de coisas (MARX, 2003, p. 882).

Essa relação se fundamenta na extração de mais-valia daqueles que só têm a sua força de trabalho para vender e garantir sua sobrevivência. Essa relação é vigente e mundializada, pois o mundo hoje é plenamente capitalista, no sentido de que as relações de produção se espalharam pelo mundo, as cadeias globais são um testemunho disso. É verdade que ocorreu o aprofundamento da precarização do trabalho e a consequente modificação nessa atividade vital humana. Mas a profecia do fim da classe operária não se realizou. Hoje, a China tem 150 milhões de operários (existe cidade na China que vive só da produção de botões, assim como tem cidades com uma produção altamente sofisticada). Países da Ásia que não tinham indústria nem classe operária – como Vietnã, Malásia e Coreia do Sul, que, nas décadas de 1950, 1960 e 1970, eram mais atrasados do que Brasil – hoje têm uma classe operária poderosa.

Em sua análise sobre o modo de produção capitalista, Karl Marx (2003) apresenta duas formas de exploração do trabalho: a) mais-valia absoluta, com a subordinação dos trabalhadores a uma extensa jornada de trabalho; b) mais-valia relativa, com a incorporação da tecnologia no processo de produção de mercadorias. Seja sob o regime taylorista-fordista ou mesmo no toyotismo (que embora seja predominante no discurso, na realidade a organização fabril atual tem, ainda, fortes traços de taylorismo-fordismo), o intuito da burguesia é a extração da mais-valia, a mola-mestra do processo de acumulação e lucro. Tal objetivo leva a classe que detém os meios de produção a dispor, ainda hoje, das duas formas de exploração.

No capitalismo, o trabalhador foi expropriado de seus instrumentos de trabalho, do controle sobre esse processo e do produto resultante dele. Consoante Marx e Engels, a pequena oficina foi subsumida pela grande fábrica. Nesse cenário, a força de trabalho se transforma em mercadoria, que é vendida aos capitalistas. A mercadoria força de trabalho, no cenário atual, continua a ser vendida, e de forma muito mais precária e desvalorizada.

Marx destacou que os capitalistas organizam a produção e amontoam os trabalhadores nas plantas industriais para a acumulação do capital. A classe trabalhadora é uma classe em si, sem consciência dos seus interesses históricos e sem organização política, vale dizer, é um joguete no processo de acumulação do capital. Essa classe só se torna classe para si através de sua organização política e por meio de um programa. No início, os trabalhadores quebraram as máquinas porque consideraram que elas eram as responsáveis pela sua exploração; depois, veio o mutualismo para ajudar os desvalidos e jogados fora do processo de trabalho por acidentes, crises etc.; mais tarde, vieram os sindicatos, que, em 1840, geraram o movimento cartista na Inglaterra e, no final do século XIX, os trabalhadores construíram seus partidos. Diante da crise capitalista atual, a célebre frase de Marx e Engels, “Proletários de todos os países, uni-vos!”, é de uma atualidade retumbante.

O capitalismo possui contradições, dentre as quais podemos destacar:

- a) o capitalismo, com sua sanha de lucro e expansão global, aprofunda a concorrência entre os capitalistas, as corporações devoram seus concorrentes. Isso ocorre em todas as esferas sociais. No mercado educacional brasileiro, por exemplo, o setor privado é composto por grandes corporações, que, mediante fusões e/ou compras de instituições concorrentes, realizaram um processo de oligopolização da educação superior privada. É emblemático disso que 6 corporações concentrem 3.561.813 de matrículas do setor (Cogna, com 829.409 matrículas; Yduqs, com 823.000; Vitru, com 635.000; Unip, com 525.389; Ânima, com 387.015; e Cruzeiro do Sul, com 362.000) ;
- b) o capitalismo, de forma funcional, gera uma quantidade de desempregados que passa a constituir o exército industrial de reserva (denominação dada por Marx). Essa realidade, na crise atual, foi exponencialmente aumentada, o que comprova a vigência da análise marxiana. No Brasil, segundo dados publicados no site da Agência Brasil (BRASIL, 2021), há 12,9 milhões de brasileiros(as) desempregados(as). Os teóricos atuais criaram novas denominações para esse exército industrial de reserva — sobrantes, exército dos *perdedores globais*, etc. —, mas o fenômeno continua a existir;

- c) a produção no capitalismo permanece social e a apropriação da riqueza produzida é cada vez mais privada. Analisando a realidade brasileira, dados publicados no *site* da *BBC News*, mediante a reportagem intitulada “4 dados que mostram por que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório” (FERNANDES, 2021), mostram que: i) “Os 10% mais ricos no Brasil, com renda de 81,9 mil euros (R\$ 253,9 mil em PPP), representam 58,6% da renda total do país”; ii) “Os 10% mais ricos no Brasil possuem quase 80% do patrimônio privado do país”; iii) “Em 2021, os 50% mais pobres possuem apenas 0,4% da riqueza brasileira (ativos financeiros e não financeiros, como propriedades imobiliárias)”.

Com essas contradições se agudizando, a máxima de Marx e Engels, “O que a burguesia, portanto, produz, acima de tudo, é seus próprios coveiros”, não é algo sem importância.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O neoliberalismo prometia relançar a economia num novo ciclo de prosperidade. A década de 1990, que foi o auge do neoliberalismo, foi montada sob o que se chamou *nova economia*, sustentada por bolhas especulativas. A agenda neoliberal pode ser entendida como uma retomada do poder do capital financeiro sobre as demais frações da burguesia. O lema era atrair capitais externos por meio de políticas favoráveis à abertura financeira e comercial, privatizações, estabilidade monetária e desmonte radical da industrialização. Daí a reprimarização e desindustrialização da América Latina. Nos países periféricos, as consequências das políticas neoliberais são mais draconianas, aumentando significativamente a desigualdade social e a miséria da população.

A Coreia do Sul, que, na década de 1970, era mais atrasada do que o Brasil, assim como a China, hoje são grandes *players* internacionais, não porque aderiram à “globalização”, mas porque foram péssimos alunos do Consenso de Washington. O Brasil e a Argentina entraram de *mala e bagagem* nas políticas preconizadas pelo Consenso de Washington e o resultado é que os dois países amargam crises profundas e retrocessos sociais e econômicos, além de enfraquecimento de suas instituições democráticas. Esse é o legado da “globalização” para os países periféricos.

Para finalizar, gostaríamos de fazer três apontamentos: o primeiro é que, quando se anuncia tanta vezes a morte de algo, é porque se quer esconjurarmos um fantasma — no caso, as ideias de Karl Marx; o segundo, é que o “fantasma” tem corporeidade, continua vivo e incomodando muito a burguesia; o terceiro, é que Karl Marx não viu o fenômeno do imperialismo, pois morreu antes, em 1883, mas a sua

compreensão permitiu que outros pensadores(as) continuassem a escrever sobre os fenômenos, leis e contradições, conformados pelo capitalismo.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL, Cristina Índio do. IBGE: desemprego cai 1,6 ponto percentual e atinge 12,6%. Agência Brasil. Reportagem. 30 nov. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-11/ibge-desemprego-cai-16-e-atinge-em-126-no-primeiro-trimestre>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FAJARDO, Marco. Prêmio Nobel de Economía Joseph Stiglitz: “la pandemia ha demostrado las consecuencias de 40 años de neoliberalismo”. El Mostrador. Reportagem. 21 jan. 2021. Disponível em: <https://www.elmostrador.cl/cultura/2021/01/21/premio-nobel-de-economia-joseph-stiglitz-la-pandemia-ha-demostrado-las-consecuencias-de-40-anos-de-neoliberalismo/>. Acesso em: 20 out. 2021.

FERNANDES, Daniela. 4 dados que mostram por que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório. BBC News. Reportagem. 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59557761>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FIORI, José Luís. 60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. livro I. vol. 2. Tradução por Reginaldo Sant'Anna. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. Disponível em: <http://choldrabortra.blogspot.com/1998/02/a-crise-estrutural-do-capital.html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PAULO NETTO, José. Crise do capital e consequências societárias. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/D6MmJKCjKYqSv6kyWDZLXzt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PIKETTY, Thomas. O capital no século XXI. Tradução por Monica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca. 2014.

VELLOSO, João Paulo dos Reis. O último trem para Paris: de Getúlio a Sarney: "milagres", choques e crises do Brasil moderno. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Capítulo 9



10.37423/240509013

AGRESSIVIDADE EM SUA DIMENSÃO COGNITIVA (HOSTILIDADE): A PRÁTICA DO FUTEBOL NO PRESÍDIO

Adílio Moreira de Moraes

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Vanessa Mesquita Ramos

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA

Betânea Moreira de Moraes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Berla Moreira de Moraes

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Aquiles Moreira de Moraes

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA



INTRODUÇÃO

O Esporte, atualmente, está caracterizado como um fenômeno sociocultural e político-econômico com grande influência e significado no cenário mundial, um fenômeno com múltiplas possibilidades e interpretações (Rodrigues; Montagner, 2005).

A aproximação com o objeto de estudo ocorreu através da experiência profissional, como educador físico, de atuar em um presídio de segurança máxima localizada na região Norte do Estado do Ceará, a Penitenciária Industrial Regional de Sobral (PIRES), onde realizamos um trabalho de desenvolvimento de práticas esportivas durante o período de 2005 a 2012.

Foi neste cenário que desenvolvemos, em 2012, nossa pesquisa de Mestrado intitulada “Os desafios do esporte no processo de ressocialização em cárcere”, uma pesquisa-ação que evidenciou a contribuição da prática esportiva como ferramenta a ser utilizada no processo de ressocialização dos detentos.

As instituições penitenciárias têm enquanto objetivo a reabilitação e a ressocialização dos delinquentes; esse resultado é buscado através de maneiras de retribuir o mal causado por eles através da aplicação de uma pena, prevenindo novos delitos pelo temor que a penalização causará aos potencialmente criminosos, além de trazer proporcionar a regeneração, os quais deverão ser transformados e assim reintegrados à sociedade como cidadão produtivo (FIGUEIREDO NETO *et al.*, 2013).

A prática esportiva dentre os detentos encontra-se amparada pelo artigo 83 da Lei 7.210 de 11 de julho de 1984, denominada Lei de Execução Penal, que diz: “O estabelecimento penal conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva” (BRASIL, 1984). Desta maneira, a atividade física torna-se um instrumento voltado para o bem-estar e a qualidade de vida do praticante.

Para Scaglia (2003), buscar no esporte a ressocialização de pessoas que cometeram crimes é uma tentativa desafiadora e que com a prática do futebol o indivíduo passa a se preocupar mais com a saúde, o trabalho coletivo, a moralidade, a autonomia, o respeito com o outro e a sociabilidade. A adição de características como raciocínio rápido, noção espacial, concentração, elaboração do pensamento crítico e controle das emoções favorece a crença de que o esforço traz recompensas e os direciona para um caminho mais produtivo.

A idealização desta pesquisa deveu-se à observação empírica de que os detentos que participavam das atividades esportivas apresentavam-se mais calmos e adaptáveis em relação às regras da unidade prisional, enquanto os que não praticavam se mostravam mais indóceis. A intenção de estabelecer a relação existente entre a prática do futebol, enquanto atividade esportiva, e a agressividade em detentos de uma penitenciária de segurança máxima visam contribuir para o enriquecimento da literatura científica que contemple ações voltadas a reabilitação socioeducativas e consequente transformação na conduta destes para evitar possíveis recidivas na transgressão das leis vigentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi desenvolvida na Penitenciária Industrial Regional de Sobral- PIRES localizada no município de Sobral-CE que fica a 230 km da capital Fortaleza. Esta Instituição Pública é coordenada pelo governo do Estado do Ceará, tendo sido construída em 1999 com capacidade para acolher até 500 reclusos do sexo masculino condenados ao regime de segurança máxima.

Os participantes foram selecionados através de amostra não probabilística por quotas onde estes foram escolhidos proporcionalmente em relação ao critério de praticar ou não o futebol dentro da penitenciária. Assim, tal amostra foi composta por dois subgrupos: os praticantes de futebol (n=100) e os não praticantes de futebol (n=100) totalizando 200 participantes de um total de 523 detentos que cumpriam pena na ocasião da pesquisa.

Nesta pesquisa, foi utilizado o Buss & Perry Aggression Questionnaire (BPAQ) proposto por Buss & Perry (1992) e adaptado para a língua portuguesa por Gouveia *et al.* (2008). Foi realizado um estudo quantitativo descritivo, do tipo transversal, no intuito de caracterizar o índice de agressividade entre os praticantes e os não praticantes de futebol em uma unidade penitenciária, no sentido de avaliar se o nível médio de agressividade dos detentos no sistema penitenciário é afetado por intervenção da prática de futebol.

Para a construção do banco de dados e cálculos estatísticos, foram utilizados os programas Microsoft Office Excel versão 2007 e o Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, versão 17.0. As variáveis contínuas foram expressas como média $\pm$ desvio-padrão.

O teste t de Student foi utilizado para a análise das comparações entre as médias de agressividade, bem como entre a média da dimensão da agressividade aferida na pesquisa: Instrumental (agressão física e agressão verbal), dos grupos de detentos praticantes e não praticantes de futebol. Salientamos que a pesquisa foi realizada após a autorização da Direção da Penitenciária Industrial Regional de

Sobral e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú com parecer de nº 869.063.

Esta seção apresenta os resultados, obedecendo à ordem das perguntas de pesquisa que orientaram o presente estudo. Será apresentada a análise do Questionário de Agressão de Buss & Perry – BPAQ – (BUSS; PERRY, 1992), adaptado para o contexto brasileiro por Gouveia *et al.* (2008), que identifica os resultados intergrupos (praticantes e não praticantes de futebol) da dimensão da agressividade aferidas na pesquisa: A Cognitiva (hostilidade).

DIMENSÃO COGNITIVA

HOSTILIDADE

Dos 26 itens do Questionário de Agressividade segundo a Escala de Buss & Perry (1992), adaptado para o contexto brasileiro por Gouveia *et al.* (2008), 8 estão vinculados à hostilidade:

- 04. _____ Algumas vezes gostaria de saber por que sou tão exigente com as coisas.
- 07. _____ Eu desconfio de pessoas estranhas que são amigáveis demais.
- 09. _____ Sei que “amigos” falam de mim pelas costas.
- 18. _____ Algumas vezes o ciúme me corrói por dentro.
- 19. _____ Algumas vezes eu sinto que as pessoas estão rindo de mim pelas costas.
- 23. _____ Às vezes sinto que a vida tem sido injusta comigo.
- 24. _____ Quando as pessoas são muito gentis, duvido de suas intenções.
- 25. _____ Outras pessoas parecem sempre se controlar para não desrespeitar as leis.

A Tabela 1 apresenta a comparação do **nível médio de hostilidade dos detentos entre** praticantes 2,09 (0,34)* e não praticantes 3,51 (0,39)* de futebol.

Tabela 1- Nível Médio de Hostilidade do Questionário de Agressão de Buss & Perry – BPAQ – (BUSS; PERRY, 1992), adaptado para o contexto brasileiro por Gouveia *et al.*(2008), Sobral-CE, 2014.

	Praticantes de Futebol	Não Praticantes de Futebol	Valor p**
Hostilidade	2,09 (0,34)*	3,51 (0,39)*	<0,0001

*() Desvio Padrão

**Diferença estatisticamente significativa intergrupos (p ≤ 0,05).

Pelo resultado, respondendo o questionamento se existe diferença entre praticantes e não praticantes de futebol quanto a dimensão da agressividade aferidas na pesquisa: A Cognitiva (hostilidade)?

H₀: Não haverá diferenças intergrupos.

H₁: Haverá diferenças intergrupos.

Pelo resultado rejeita-se a hipótese nula (H₀) e aceita-se a hipótese alternativa (H₁), ou seja, há diferenças no nível médio de hostilidade intergrupos - praticantes e não praticantes de futebol. Indicando que o nível médio de hostilidade dos detentos que praticam futebol é menor do que o dos detentos que não praticam futebol.

A dimensão cognitiva (hostilidade) da agressividade, e a aproximação com os estudos, no contexto desportivo, de Bolgar, Janelle, Giacobbi (2008) concluíram que os atletas com níveis mais elevados de controle de situação hostis demonstraram maior capacidade de modificar o *coping* focado no problema e na emoção quando comparados com os que demonstraram níveis mais baixos. Os resultados apontam que a agressividade em sua dimensão cognitiva investigada apresenta nível médio menor no grupo dos detentos que praticam futebol, quando comparado com o grupo de detentos não praticantes de futebol.

Peres (2005) ressalta que o esporte, para o praticante, é um canalizador de sentimentos hostis para fins úteis (sublimação) evidenciando o instinto de vida, liberando mecanismos de defesa do Ego, do qual o indivíduo livra-se de seus impulsos agressivos lançando-os no ambiente de forma construtiva, aceita e valorizada pela cultura.

O esporte pode auxiliar, e os resultados de nossa pesquisa apontam nessa direção, no domínio da agressividade, evitando suas manifestações reais. Devem-se trabalhar atividades, dentre elas as desportivas, nas quais o indivíduo num contexto simbólico possa exercer sua agressividade (BALBINO; MIOTTO; SANTOS, 1997).

O esporte moderno, conforme recuperado por Bracht (1997) pode ser considerado como instituição disciplinadora dos corpos, o que nos possibilita pensar que o futebol também é uma instituição disciplinadora de corpos.

Considerando-se os resultados, a pesquisa referenda a perspectiva de explicação da agressividade humana como fenômeno aprendido, sendo resultante das normas sociais e culturais e de experiências de socialização, uma vez que se evidenciou que há uma relação positiva entre a variável prática de futebol e o nível de agressividade entre os detentos.

Nesse sentido, nosso estudo corrobora com a assertiva de que ao tratar da problemática agressividade deve-se levar em conta as explicações sócio-psicológicas, as quais advogam que os fatores sociais são capazes de controlar e de fazer a manutenção dos comportamentos agressivos, de modo que se houver intervenções apropriadas no ambiente, como, por exemplo, a prática do futebol na prisão, aqui investigada, comportamentos agressivos tais como: agressão física, agressão verbal, tendem a ser reduzidos.

Considera-se oportuno recuperar nesse momento de discussão que a expansão do esporte moderno, um dos fenômenos sociais mais significativos dos últimos tempos, chega ao novo milênio atingindo uma dimensão ímpar pela sua abrangência dos campos político, econômico, cultural e educacional (KORSAKAS, ROSE JUNIOR, 2002).

Os resultados vinculam-se, ainda que mediatamente, à defesa da educação como um direito humano universal, e como tal, extensível a todas as pessoas, sem qualquer distinção. Reforça-se que o cometimento de um crime não é suficiente para extirpar a humana condição, de forma que o aprisionamento de um sujeito não o descaracteriza como ser humano, permanecendo ele, titular dos direitos daí decorrentes. Destacamos, pois, a importância do papel da educação, em geral, e da educação física em particular, no processo de ressocialização atualmente adotado no sistema penitenciário brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concretização desta pesquisa permeou diversos desafios deste a escolha da temática, passando pela escassez de literatura que versasse sobre a relação agressividade em detentos e prática de futebol, até a realização da coleta de dados e sua análise.

A agressividade é um fenômeno presente no cotidiano do sistema penal, e nos cabe entender a mesma, buscando compreender tanto os seus aspectos positivos quanto os negativos. Neste contexto, o esporte fornece ao indivíduo a possibilidade de vivenciar experiências alegres e alcançar efeitos positivos diversificados como as interações sociais, a superação dos desafios de forma sadia, o aumento das habilidades e o desenvolvimento físico. Uma atmosfera segura e positiva denota que as habilidades do indivíduo e a competência compreendida são adequadas para o desafio que o desporto oferece.

Importa salientar que o presente trabalho não pretende solucionar a crise do sistema penitenciário brasileiro, e sim evidenciar que há uma relação positiva entre a prática de futebol entre detentos e

um menor índice médio de agressividade. Assim, recomenda-se a prática de esportes em geral e do futebol em particular como política pública a ser adotada no sistema penitenciário. Uma vez que, a prática do futebol parece ser um esporte propício para canalizar e diminuir o nível médio de agressividade entre os detentos em suas diferentes dimensões seja emocional (hostilidade), requisito base para o engajamento do detento no processo de ressocialização.

Com esta pesquisa, esperamos contribuir para o avanço das ciências da educação, embora reconhecendo a mobilidade que se impõe aos resultados apurados num trabalho investigativo. Nele, residem importantes fundamentos para subsidiar novos estudos e desta feita, o cruzamento dos diversos olhares científicos acerca do problema aqui relatado, proporcionará uma rica e um vasto campo de implementação de soluções inovadoras e criativas no âmbito das relações entre agressividade em detentos e práticas de modalidades esportivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALBINO, F.; MIOTTO, A. M.; SANTOS, R. V. T. dos. A agressividade no esporte. In: MACHADO, A. A. (Org.). Psicologia do esporte: temas emergentes I. Jundiaí: Ápice; 1997.
- BARTHOLOMEU, D. MACHADO, A. A. Estudos Iniciais de uma Escala de Agressividade em Competição. Interação em psicologia. Curitiba, vol. 12, n. 02, p. 189-201 jul./dez. 2008.
- BRASIL, Presidência da República Casa. Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Execução Penal – LEP. Lei nº 7.210, de julho de 1984. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem Social. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BOLGAR, M. R., JANELLE, C., GIACOBBI JR., P. R. Traitanger, appraisal, and coping differences among adolescent tennis players. Journal of Applied Sport Psychology, vol. 20, n. 1, p. 73-87, 2008.
- BUSS, A. H.; PERRY, M. The aggression questionnaire. Journal of Personality and Social Psychology.vol. 63, p. 452–459, 1992.
- FIGUEIREDO NETO, M. V.; MESQUITA, Y. P. V. O.de; TEIXEIRA, R. P.; ROSA, L. C. dos S. A ressocialização do preso na realidade brasileira: perspectivas para as políticas públicas. Revista Âmbito Jurídico.n. 114, Ano XVI – jul. 2013.
- GOUVEIA, V.V.;CHAVES, C. M. C. M.; PEREGRINO, R. R.;BRANCO, A. O. C.; GONÇALVES, M. P. Medindo a Agressão: O Questionário de Buss-Perry. In Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, vol. 60, n. 3, 2008.
- KORSAKAS, P.; ROSE JUNIOR, D. de. Os Encontros e Desencontros entre Esporte e Educação: Uma Discussão Filosófico-Pedagógica. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. vol. 1, n. 1, p. 83-93, 2002.
- PERES, M. F. T. Homicídios, risco e vulnerabilidade: para uma discussão da dinâmica da vitimização por homicídios. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- RODRIGUES, E. F; MONTAGNER, P. C. Esporte-espetáculo, televisão e pedagogia do esporte: o que crianças compreendem e as relações com um programa esportivo de televisão. Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes. Buenos Aires, n. 85-2005, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd85/tv.htm>>.Acesso em: 14 jun. 2014.
- SCAGLIA, A. J. O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2003.

Capítulo 10



10.37423/240509014

NÍVEL MÉDIO DE AGRESSIVIDADE ENTRE DETENTOS PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE FUTEBOL EM UMA PENITENCIÁRIA

Adílio Moreira de Moraes

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Vanessa Mesquita Ramos

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA

Betânea Moreira de Moraes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Berla Moreira de Moraes

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Aquiles Moreira de Moraes

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA



INTRODUÇÃO

As instituições penitenciárias têm enquanto objetivo a reabilitação e a ressocialização dos delinquentes; esse resultado é buscado através de maneiras de retribuir o mal causado por eles através da aplicação de uma pena, prevenindo novos delitos pelo temor que a penalização causará aos potencialmente criminosos, além de trazer proporcionar a regeneração, os quais deverão ser transformados e assim reintegrados à sociedade como cidadão produtivo (FIGUEIREDO NETO *et al.*, 2013).

Estas instituições têm se constituído historicamente como *lócus* cuja natureza do próprio ambiente interno favorece a agressividade. Como bem analisa Miotto (1980), a própria situação vital e jurídica do detento, estimula, por si, o comportamento agressivo.

Para Scaglia (2003), buscar no esporte a ressocialização de pessoas que cometeram crimes é uma tentativa desafiadora e que com a prática do futebol o indivíduo passa a se preocupar mais com a saúde, o trabalho coletivo, a moralidade, a autonomia, o respeito com o outro e a sociabilidade. A adição de características como raciocínio rápido, noção espacial, concentração, elaboração do pensamento crítico e controle das emoções favorece a crença de que o esforço traz recompensas e os direciona para um caminho mais produtivo.

A idealização desta pesquisa deveu-se à observação empírica de que os detentos que participavam das atividades esportivas apresentavam-se mais calmos e adaptáveis em relação às regras da unidade prisional, enquanto os que não praticavam se mostravam mais indóceis. A intenção de estabelecer a relação existente entre a prática do futebol, enquanto atividade esportiva, e a agressividade em detentos de uma penitenciária de segurança máxima visam contribuir para o enriquecimento da literatura científica que contemple ações voltadas a reabilitação socioeducativas e consequente transformação na conduta destes para evitar possíveis recidivas na transgressão das leis vigentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi desenvolvida na Penitenciária Industrial Regional de Sobral- PIRES localizada no município de Sobral-CE que fica a 230 km da capital Fortaleza. Esta Instituição Pública é coordenada pelo governo do Estado do Ceará, tendo sido construída em 1999 com capacidade para acolher até 500 reclusos do sexo masculino condenados ao regime de segurança máxima, os participantes foram

selecionados através de amostra não probabilística por quotas onde estes foram escolhidos proporcionalmente em relação ao critério de praticar ou não o futebol dentro da penitenciária.

Assim, tal amostra foi composta por dois subgrupos: os praticantes de futebol (n=100) e os não praticantes de futebol (n=100) totalizando 200 participantes de um total de 523 detentos que cumpriam pena na ocasião da pesquisa. Nesta pesquisa, foi utilizado o Buss & Perry Aggression Questionnaire (BPAQ) proposto por Buss & Perry (1992) e adaptado para a língua portuguesa por Gouveia *et al.* (2008).

Foi realizado um estudo quantitativo descritivo, do tipo transversal, no intuito de caracterizar o índice de agressividade entre os praticantes e os não praticantes de futebol em uma unidade penitenciária, no sentido de avaliar se o nível médio de agressividade dos detentos no sistema penitenciário é afetado por intervenção da prática de futebol.

Para a construção do banco de dados e cálculos estatísticos, foram utilizados os programas Microsoft Office Excel versão 2007 e o Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, versão 17.0. As variáveis contínuas foram expressas como média $\pm$ desvio-padrão. O teste t de Student foi utilizado para a análise das comparações entre as médias de agressividade, bem como entre a média do nível médio da agressividade aferida na pesquisa. Salientamos que a pesquisa foi realizada após a autorização da Direção da Penitenciária Industrial Regional de Sobral e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú com parecer de nº 869.063.

Esta seção apresenta os resultados, obedecendo à ordem das perguntas de pesquisa que orientaram o presente estudo. Será apresentada a análise do Questionário de Agressão de Buss & Perry – BPAQ – (BUSS; PERRY, 1992), adaptado para o contexto brasileiro por Gouveia *et al.* (2008), que identifica os resultados intergrupos (praticantes e não praticantes de futebol) da dimensão da agressividade aferidas na pesquisa: Instrumental (agressão física e agressão verbal).

NÍVEL MÉDIO DE AGRESSIVIDADE DOS DETENTOS NO SISTEMA PENITENCIÁRIO.

A Tabela 1 apresenta a comparação do nível médio de agressividade dos detentos entre praticantes 2,07 (0,30)* e não praticantes 3,55 (0,37)* de futebol.

Tabela 1 Média de escores de Agressividade do Questionário de Agressão de Buss & Perry – BPAQ – (BUSS; PERRY, 1992), adaptado para o contexto brasileiro por Gouveia *et al.* (2008), Sobral-CE, 2014.

	Praticantes de Futebol	Não Praticantes de Futebol	Valor p**
Agressividade (total)	2,07 (0,30)*	3,55 (0,37)*	<0,0001

*() Desvio Padrão

**Diferença estatisticamente significativa intergrupos ($p \leq 0,05$).

Desta forma, respondendo o questionamento se existe diferença entre praticantes e não praticantes de futebol quanto ao nível médio de agressividade dos detentos no sistema penitenciário, observamos esses dois dados:

H₀: Não haverá diferenças intergrupos.

H₁: Haverá diferenças intergrupos.

Pelo resultado rejeita-se a hipótese nula (H₀) e aceita-se a hipótese alternativa (H₁), ou seja, há diferenças no nível médio de agressividade entre os grupos de detentos praticantes e não praticantes de futebol. Indicando que o nível médio de agressividade dos detentos que praticam futebol é menor do que o dos detentos que não praticam futebol.

Os dados de nossa pesquisa corroboram com aqueles apresentados por Cruz *et al.* (2010), Kavussanu *et al.* (2009) e Rutten *et al.* (2009) ao identificarem mais comportamentos pró-sociais do que antissociais entre jogadores da modalidade esportiva futebol.

O contexto desportivo, nomeadamente as chamadas “modalidades de contato”, além de constituir um contexto propício ao natural contato físico entre participantes e adversários, contém frequentemente regras e princípios, implícitos ou explícitos, que dão legitimidade e promovem comportamentos agressivos e não raramente violentos. Aqui na pesquisa os resultados apontam que o nível médio de agressividade investigada apresenta índice médio menor no grupo dos detentos que praticam futebol, quando comparado com o grupo de detentos não praticantes de futebol.

Discutindo a temática do disciplinamento dos corpos Bracht (1997), vinculado à prática de futebol, nossa pesquisa aponta um aspecto positivo da disciplina do corpo engendrada pela modalidade esportiva futebol, vinculado à diminuição do nível médio de agressividade entre detentos praticantes do referido desporto. Cabe sublinhar que a literatura aqui revisada advoga que esta disciplina,

proporcionada pela prática de futebol, vincula-se a outros comportamentos positivos, tais como responsabilidade, determinação, desejo de vencer, educação, entre outros (BRANCHT, 1997).

O esporte pode auxiliar, e os resultados de nossa pesquisa apontam nessa direção, no domínio da agressividade, evitando suas manifestações reais. Devem-se trabalhar atividades, dentre elas as desportivas, nas quais o indivíduo num contexto simbólico possa exercer sua agressividade (BALBINO; MIOTTO; SANTOS, 1997).

O esporte moderno, conforme recuperado por Bracht (1997) pode ser considerado como instituição disciplinadora dos corpos, o que nos possibilita pensar que o futebol também é uma instituição disciplinadora de corpos.

Considerando-se os resultados, a pesquisa referenda a perspectiva de explicação da agressividade humana como fenômeno aprendido, sendo resultante das normas sociais e culturais e de experiências de socialização, uma vez que se evidenciou que há uma relação positiva entre a variável prática de futebol e o nível de agressividade entre os detentos.

Nesse sentido, nosso estudo corrobora com a assertiva de que ao tratar da problemática agressividade deve-se levar em conta as explicações sócio-psicológicas, as quais advogam que os fatores sociais são capazes de controlar e de fazer a manutenção dos comportamentos agressivos, de modo que se houver intervenções apropriadas no ambiente, como, por exemplo, a prática do futebol na prisão, aqui investigada, comportamentos agressivos tendem a ser reduzidos.

Encerra-se a discussão dos resultados desta pesquisa sublinhando que o objetivo precípua do presente estudo tenha sido dar um contributo inicial e exploratório para a análise das relações entre o nível médio de agressividade em detentos e a prática de futebol, através da investigação psicométrica da medida de agressividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A agressividade é um fenômeno presente no cotidiano do sistema penal, e nos cabe entender a mesma, buscando compreender tanto os seus aspectos positivos quanto os negativos. Neste contexto, a prática do futebol fornece ao indivíduo a possibilidade de vivenciar experiências alegres e alcançar efeitos positivos diversificados como as interações sociais, a superação dos desafios de forma sadia, o aumento das habilidades e o desenvolvimento físico. Uma atmosfera segura e positiva denota que as habilidades do indivíduo e a competência compreendida são adequadas para o desafio que o desporto oferece.

Isto é possível se ao indivíduo é oferecida a possibilidade de ser independente e se for proporcionada uma atmosfera de controle emocional. Sob tais circunstâncias o desporto pode ampliar a iniciativa e a independência do indivíduo, bem como sua identidade e autoestima.

De acordo com os resultados da presente investigação, a agressividade apresenta nível médio menor no grupo dos detentos que praticam futebol, quando comparado com o grupo de detentos não praticantes de futebol.

Importa salientar que o presente trabalho não pretende solucionar a crise do sistema penitenciário brasileiro, e sim evidenciar que há uma relação positiva entre a prática de futebol entre detentos e um menor índice médio de agressividade. Assim, recomenda-se a prática de esportes em geral e do futebol em particular como política pública a ser adotada no sistema penitenciário. Uma vez que, a prática do futebol parece ser um esporte propício para canalizar e diminuir o nível médio de agressividade entre os detentos, requisito base para o engajamento do mesmo no processo de ressocialização.

Com esta pesquisa, esperamos contribuir para o avanço das ciências da educação, embora reconhecendo a mobilidade que se impõe aos resultados apurados num trabalho investigativo. Nele, residem importantes fundamentos para subsidiar novos estudos e desta feita, o cruzamento dos diversos olhares científicos acerca do problema aqui relatado, proporcionará uma rica e um vasto campo de implementação de soluções inovadoras e criativas no âmbito das relações entre agressividade em detentos e práticas de modalidades esportivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALBINO, F.; MIOTTO, A. M.; SANTOS, R. V. T. dos. A agressividade no esporte. In: MACHADO, A. A. (Org.). Psicologia do esporte: temas emergentes I. Jundiaí: Ápice; 1997.

BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem Social. Porto Alegre: Magister, 1997.

BUSS, A. H.; PERRY, M. The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. vol. 63, p. 452–459, 1992.

CRUZ, J. et al. Stress, ansiedade e competência psicológicas nos atletas de elite e de alta competição: um estudo da sua relação e impacto no rendimento e no sucesso desportivo. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*. vol.1, p.161-192, 2010.

FIGUEIREDO NETO, M. V.; MESQUITA, Y. P. V. O.de; TEIXEIRA, R. P.; ROSA, L. C. dos S. A ressocialização do preso na realidade brasileira: perspectivas para as políticas públicas. *Revista Âmbito Jurídico*. n. 114, Ano XVI – jul. 2013.

GOUVEIA, V.V.; CHAVES, C. M. C. M.; PEREGRINO, R. R.; BRANCO, A. O. C.; GONÇALVES, M. P. Medindo a Agressão: O Questionário de Buss-Perry. In *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, vol. 60, n. 3, 2008.

KAVUSSANU, M.; STAMP, R.; SLADE, G.; RING, C. Observed prosocial and antisocial behaviors in male and female soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, vol. 21, p. 62-76, 2009.

MIOTTO, A. B. A violência nas prisões. *R. Inf. Legisl. Brasília* v. 17 n. 66 abr./jun. 1980. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/181217/000370187.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

RUTTEN, E. A.; DEKOVIC, M.; STAMS, G. J.; SCHUENGEL, C.; HOEKSMA, J. B.; BIESTA, G. J. On- and off-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: a multilevel study. *Journal of adolescence*, vol.31, p. 371–387, 2009

SCAGLIA, A. J. O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2003.