

ERNANDO BRITO GONÇALVES JUNIOR  
SAULO RODRIGUES DE CARVALHO  
VANESSA ELIZABETE RAUE RODRIGUES  
(ORGS)

# EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE

POLÍTICA, IDEOLOGIA E  
HISTÓRIA

apprehendere  
editora

## Organização

---

Ernando Brito Gonçalves Junior  
Saulo Rodrigues de Carvalho  
Vanessa Elizabete Raue Rodrigues

## Corpo Editorial

---

Dr. Ademir Nunes Gonçalves  
Dra Maria Joséia Zanlorenzi  
Dr. Saulo Rodrigues de Carvalho

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Vânia Jacó da Silva CRB 1544-9

---

E24 Educação em tempos de crise: política, ideologia e história / organizado por Ernando Brito Gonçalves Junior, Saulo Rodrigues de Carvalho, Vanessa Elizabete Raue Rodrigues.– Guarapuava: Apprehendere, 2022.  
337 p.; pdf 2,27 mb: e-book.

Bibliografia  
ISBN 978-65-88217-48-1

1. Educação. 2. Ideologia. 3. Educação - Regime Militar. 4. Projeto Escola sem Partido. 5. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. I. Gonçalves Junior, Ernando Brito. II. Carvalho, Saulo Rodrigues de. III. Rodrigues, Vanessa Elizabete Raue. V. Título.

CDD 20. ed. 370.19

---

## FICHA TÉCNICA

---

Capa: Saulo Rodrigues de Carvalho  
Diagramação: Saulo Rodrigues de Carvalho  
Revisão: Suellen Fernanda de Quadros  
Editores: Isis Lenoah Ortiz e Luciano Ortiz  
Imagem da capa: Canva

---

2022  
APPREHENDERE  
(42) 3304-0263  
Av. Manoel Ribas, 2028  
Sala 01 - Centro - Guarapuava - PR  
www.apprehendereeditora.com  
Todos os direitos reservados

apprehendere  
editora

---

*“O teatro mundial das ameaças está bem orquestrado. Os acontecimentos não cessam de transmitir a ilusão da sua própria ultrapassagem, a história entretece-se numa série infinita de momentos batizados de históricos, a catástrofe torna-se cada vez mais iminente, mais inelutável... A encenação do devir mundo constrói-se em cenários de crise”.*

*(Henry-Pierre Jeudy)*

---

# Sumário

<b>PREFÁCIO</b> .....	5
<b>A IDEOLOGIA DO REGIME MILITAR NA EDUCAÇÃO</b> .....	13
DIRLENE VIVIANE PARÉ.....	13
ALCIR DE LIMA.....	13
<b>AMEAÇA A LIBERDADE DE ENSINAR E IDEOLOGIA NO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO</b> .....	52
CINTIA MEIRI AMARAL.....	52
<b>QUALIDADE EDUCACIONAL PARA QUÊ E PARA QUEM? UM ESTUDO A PARTIR DO IDEB</b> .....	86
ÂNGELA MARIA DE OLIVEIRA KOCH.....	86
<b>A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SUA CONCEPÇÃO DE MUNDO</b> .....	132
VANESSA DOMINGOS TOLEDO.....	132
SAULO RODRIGUES CARVALHO.....	132
<b>A MPB COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	199
JOICE FRANCO MACARÃO.....	199
ERNANDO BRITO GONÇALVES JUNIOR.....	199
<b>IGUALDADE DE GÊNERO: UMA BREVE ANÁLISE DO ENSINO MUNICIPAL DE CHOPINZINHO ...</b>	<b>239</b>
RHAYANE CRISTINA DA SILVA PALUDO.....	239
VANESSA ELISABETE RAUE RODRIGUES.....	239
<b>REFLEXÕES HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE MEXICA</b> .....	266
ILDA MARA SCHADECK NUNES.....	266
ERNANDO BRITO GONÇALVES JUNIOR.....	266
<b>MARIANNA COELHO: O BREVE OLHAR DE RESSIGNIFICAÇÃO FEMININA PARA A EDUCAÇÃO, EXPRESSO NO PERIÓDICO “DIÁRIO DA TARDE” (CURITIBA – 1901-1910)</b> .....	302
PAMELLA KOSNISKI MONTANI WENDLER.....	302
ERNANDO BRITO GONÇALVES JUNIOR.....	302

## PREFÁCIO

Estamos vivendo em tempos de crise. Crise econômica, crise energética, crise ambiental, crise pandêmica, mas fundamentalmente uma crise de sociabilidade. Como apontou Mészáros (2011)<sup>1</sup>, o capitalismo já não consegue mais seguir uma linha de “destruição produtiva”, que se alternaria em momentos de crise e desenvolvimento. Ao contrário, nas últimas décadas, tem consumido descontroladamente os recursos naturais, aprofundado as desigualdades sociais no mundo todo, ampliado a indústria da guerra e liberando uma dezena de novos agentes patológicos que podem ser mortais para a humanidade, com sua exploração desenfreada da natureza, inaugurando uma era de destruição permanente.

---

<sup>1</sup> MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. 1º. Reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2006.

Junto à falência das relações de produção estabelecidas pelo capital do último século, se apresentam, com cada vez mais força, as tendências à barbárie, acentuando a violência e o apagamento das populações politicamente minorizadas e, muitas vezes, invisibilizadas, como as mulheres, LGBTQI+, os povos indígenas, a população negra, mas especialmente um ataque direto aos direitos e organizações da classe trabalhadora.

Em meio a esta crise, a educação se apresenta como ferramenta em disputa. Por um lado, as forças do empresariado e as tendências da barbárie, buscam formatar uma escola conforme seus interesses, que forme trabalhadores adaptáveis à crise permanente e indivíduos politicamente dóceis e obedientes ao sistema. Do outro lado, temos os que pensam a educação como um instrumento de resistência ativa às tendências da barbárie e formação de indivíduos autônomos e críticos, que lutam por uma sociedade mais justa.

Neste livro produzido à muitas mãos, você irá encontrar escritos de denúncia do contexto de crise e barbárie do sistema do capital, mas também de

---

anúncio de uma educação que busque o pleno desenvolvimento das capacidades humanas e possibilidades da construção de uma nova sociedade.

Trata-se de uma coletânea de artigos produzidos entre 2021 e 2022, organizados sob os eixos, ideologia, política e história. Busca elucidar os temas da atualidade, a partir de um olhar histórico-político, sem perder de vista as especificidades pedagógicas de cada assunto.

No primeiro texto intitulado: *"A ideologia do regime militar na educação"*, Dirlene Viviane Pará e Alcir de Lima, apresentam um estudo sobre os colégios militares no Paraná, seus aspectos ideológicos e suas insuficiências pedagógicas, na formatação de um ensino técnico, autoritário e antipedagógico.

O texto seguinte, Cintia Meire Amaral discute a *"Ameaça à liberdade de ensinar e ideologia no projeto Escola sem Partido"*. Analisa as entrelinhas do Projeto Escola sem Partido em comparação com os direitos educacionais inscritos na Constituição e LDB.

Em *"Qualidade educacional para quê e para quem? Um estudo a partir do IDEB"*, Ângela Maria Koch,

---

problematiza o conceito de qualidade educacional, compreendendo que a qualidade instituída pelo mercado, não é a mesma qualidade requerida pela sociedade. A partir da análise dos dados do IDEB, conclui que as avaliações estabelecem padrões de qualidade que visam unicamente os interesses do mercado, em detrimento de uma qualidade educacional socialmente referenciada.

O quarto texto, "*A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua concepção de mundo*" de Vanessa Toledo e Saulo Rodrigues de Carvalho, analisa a concepção de educação e currículo da BNCC, compreendendo a mesma como uma versão liberal-conservadora de educação que busca impor uma educação lastreada pela ideologia das competências profissionais e uma visão conformista e acrítica da realidade social.

O texto intitulado "*A MPB como ferramenta pedagógica no ensino de história*" de Joice Franco Macarão e Ernando Brito Gonçalves Junior, vai de encontro com duas questões atuais, a primeira diz respeito a utilização de ferramentas pedagógicas diferenciadas, nesse caso a música, para tentar

---

superar os resquícios de um ensino de história propalado desde o século XIX que, infelizmente, ainda se mantém em muitas escolas brasileiras, além de trazer ao lume o tema da ditadura civil-militar, que, na atualidade, é uma discussão que precisa ser revisitada para combater os negacionistas e defensores desse regime, que saíram de suas cavernas escuras guiados por um presidente inconsequente e defensor de práticas abusivas cometidas pelos militares durante os 21 anos em que esse governo perdurou.

No sexto texto, as autoras Vanessa Elisabete Raue Rodrigues e Rhayane Cristina da Silva Paludo, discutem a igualdade de gênero na rede municipal de ensino de Chopinzinho-PR. A partir de uma análise documental sobre os Projetos Políticos Pedagógicos de três escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Chopinzinho no estado do Paraná, promovem uma profunda reflexão sobre a relação entre a existência de políticas públicas e as posturas assumidas pelos municípios e, por consequência, pelas escolas nessas etapas de ensino. Desvelam, apoiadas na Análise de Conteúdo,

o que se encontra suprimido, subentendido ou ocultado quanto aos direitos discursados nos documentos legais e o que essa ausência torna explícito, frente aos preconceitos sedimentados na sociedade.

Em seguida, voltamos nossos olhares para uma sociedade extremamente importante na construção de nosso continente, mas que, infelizmente, ainda é pouco visitada em nosso país, o império Mexica. Através dessas páginas, Ilda Mara Schadeck Nunes e Ernando Brito Gonçalves Junior, mergulham no complexo e elaborado sistema educação da sociedade Mexica, apresentando sua estrutura, métodos de ensino e a importância da educação para sustentar essa civilização mesoamericana. Ao pensarmos em toda a complexidade e organização desse império, não é difícil entendermos os motivos que fizeram os primeiros invasores espanhóis ficarem incrédulos diante das grades construções e organização dos Mexicas e poderíamos até lançar uma pergunta: o que teria acontecido com os Mexicas e com a América se os europeus não tivessem invadido e destruído toda essa sociedade?

Seguimos para o texto "*Marianna Coelho: um breve olhar de ressignificação feminina para educação expresso no periódico "Diário da Tarde" (Curitiba, 1901-1910)*". Nele, os autores Pamella Kosniski Montani Wendler e Ernando Brito Gonçalves Júnior, abordam com maestria alguns elementos do pensamento da portuguesa Marianna Coelho erradicada em Curitiba no início do século XX. A ideia é apresentar Coelho como uma mulher que teve grande participação na política educacional curitibana em um contexto dominado por homens. Esse sentido, através de seus escritos e atuação em instituições educacionais, Marianna Coelho fez sua voz reverberar e ser ouvida em meio a um contexto marcado por vozes masculinas.

Em resumo esta é uma obra que interessa a pedagogos, professores, historiadores, sociólogos e a todos que estudam o fenômeno educativo e suas interconexões com a história e a política hodierna.

Por fim, esperamos que as reflexões aqui expostas possam contribuir para novas pesquisas e ações que coloquem como objetivo a educação como

ferramenta para superação da atual crise de sociabilidade de nosso tempo.

*Guarapuava, 20 de setembro de 2022*

*Os organizadores.*

# A IDEOLOGIA DO REGIME MILITAR NA EDUCAÇÃO

Dirlene Viviane Paré<sup>2</sup>

Alcir de Lima<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Neste artigo analisamos os aspectos ideológicos das ações militares na educação, durante o período de ditadura militar no Brasil (1964-1985). Nesse sentido, cabe fazer algumas considerações iniciais. Segundo Karl Marx e Friedrich Engels (2015) na sociedade capitalista, historicamente dividida por classes: a burguesia e o proletariado – onde a primeira se consolidou como classe dominante a partir das revoluções dos séculos XVII e XVIII; enquanto as classes trabalhadoras (proletária)

---

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela UNICENTRO, especialização em Docência no Ensino Superior pela Uningá

continuaram subjugadas – a manutenção do poder nas mãos da classedominante se dá pela constante disputa ideológica alienante, agindo para impedir os proletariados de tomar consciência de classe.

Geralmente confunde-se ideologia com ideário, resumindo tudo à somente um conjunto sistemático e encadeado de ideias. No entanto, a autora Marilena Chauí (2008) desfaz essa suposição e classifica uma ideologia não como um ideário qualquer, e sim, um de cunho histórico, social e político, servindo para ocultar a realidade e manter a desigualdade e a exploração. É uma ideologia alienante, capaz de impedir a consciência de classe e do mundo real.

Já o autor Michel Foucault (*apud* Machado, 1974), compreende a ideologia como um posicionamento do sujeito em relação à realidade. Esse posicionamento possui influências políticas, sociais, culturais, econômicas e histórica, sempre visível através dos ditos, escritos ou de práticas discursivas.

---

<sup>3</sup> Mestre em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais, Política e Mídia. Email: alcirlima.publico@gmail.com

Com base nesses pressupostos, buscou-se compreender a concepção de ideologia adotada no contexto educacional da ditadura militar. Pois, tendo a consideração de Foucault, é possível perceber a escola como um meio ideológico, pois pauta-se em ideias de educação e na formação de seres humanos, baseadas em discursos Educacionais e saberes institucionalizados historicamente.

O problema que instigou os estudos aqui apresentados, parte da ideia de Silva (2018, p. 16) no qual afirma que:

[...] se enraíza no conceito de ideologia, o qual é fundamental para se compreender todo fenômeno histórico, e na sua composição orgânica com a educação e com o trabalho. (...) Soma-se a isso tudo a constante necessidade de se esclarecer os fundamentos da educação e o seu caráter político a fim de se superar as noções do senso comum sobre comunismo e capitalismo, repetidas, sobretudo em períodos de maior animosidade.

Um desses períodos de “maior animosidade” citadas pelo autor, é o contexto conjuntural da

ditadura no Brasil, iniciada em 1964, em que a ideologia que movimentou as ações dos militares teve profundo impacto no âmbito da educação escolar, devido a persistência de uma visão educacional voltada somente às questões práticas do mercado trabalho. Ademais, se busca entender esse impasse de educação, ideologia e a sua relação com as práticas de trabalho. Pois, segundo Carvalho (2014), a ideologia é um componente que faz com que um grupo de pessoas se mobilizem para realizar o trabalho, e, por isso, a ideologia está vinculada sempre com o trabalho.

O presente estudo é uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental com abordagem qualitativa sobre a ideologia militar na educação, utilizando de Adnilson José da Silva (2018), Andréa Villela Mafra Silva (2018) Saviani (2008), Manarcorda (1991), Carvalho (2014), Marx e Engels (1984), Carvalho, Dalarosa e Silva (2018)

Chauí (2008), Saviani (2013), Michel Foucault (2008), Marcos Napolitano (2014), Lukács (2013) dentre outros autores e obras que irão dar suporte para a pesquisa dando ênfase no conceito de

ideologia e sua relação com a ditadura militar na educação.

## **EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA E TRABALHO**

Segundo Carvalho (2014) toda sociedade se utiliza de elementos ideológicos para se posicionar e se organizar social e politicamente. O fato de se reproduzirem fisicamente, cultivarem seus alimentos e moradias, parte de um conjunto de ideologias dispersas na sociedade que, organizadas, sustentam um modo de vida comunitária. Para uma melhor percepção da associação desses fatores estarem interligados, necessita-se a compreensão de qual ideologia se faz presente nesse sentido. Assim, George Lukács explica que “a ideologia é, sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir.” (LUKÁCS, 2013, p. 465)

Contudo, em tempos de animosidades políticas, o exercício da disputa ideológica se torna mais visível, seja nas vinculações com a educação, com o trabalho.

Destaca-se isso porque devido as eleições presidenciais ocorridas no Brasil, no ano de 2018, a disputa ideológica esteve mais nítida e presente nas diferentes formas de discurso durante e pós-eleição, buscando consolidar sua hegemonia pela conquista do poder, o que ocasionaria uma intervenção ideológica pautada na religião, na moral, no anticomunismo, no interesse burguês, exercendo influência nos braços estatais, tal como o sistema de ensino.

Segundo Silva (2018, p. 54):

A disputa pelos veículos de ideologia integra a batalha por hegemonia. Mantendo-se fiel ao conceito marxiano de ideologia como discurso que camufla uma realidade concreta e a distorce em benefício do seu enunciador, e identificando a opinião pública tanto como resultado quanto como suporte de um processo ideológico (SILVA, 2018, p. 54).

É importante observar que o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), desde o período de campanha eleitoral, tão pouco se posicionou em debates com planos e projetos políticos para a

melhoria do país, reduzindo toda discussão à disputa entre ideias de esquerda e de direita, entre socialistas e capitalistas, retrocedendo ao passado e inculcando nos indivíduos o tão sombrio medo ao comunismo.

Referente à educação, a estratégia foi direcionada em reproduzir teorias conspiratórias de que a educação seria “berçário dos comunistas” e estaria sendo alvo de uma oposição revolucionária. Em uma das suas declarações publicadas em formato de postagem na sua conta oficial da rede social *Facebook*, Bolsonaro relata preocupação com a suposta ameaça socialista:

- A inversão de valores e o politicamente correto implementados propositalmente provocam o caos social justificando ações exclusivas do “estado-mãe”. - O socialismo nos sufoca por todos os lados, com o único intuito de moldar pessoas como cordeirinhos, física e psicologicamente, para que sejamos dominados sem resistência (BOLSONARO, 2018).

Essa mentalidade ideológica de Bolsonaro é parte de um processo de formação ideológica em que os militares brasileiros foram submetidos durante a

ditadura militar, em que as opiniões e ações tinham como fundamento às teorias de guerra revolucionária, que serviu para conduzir as ações políticas do Estado a fim de eliminar os supostos comunistas doutrinadores infiltrados nos ministérios e órgãos do governo.

De acordo com Chauí (2008):

[...] Quando, porém, não percebe a raiz histórica de suas ideias e imagina que elas serão verdadeiras para todos os tempos e lugares, corre o risco de estar, simplesmente, produzindo uma ideologia. De fato, um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas e a capacidade ou não que elas possuem para explicar a realidade que as provocou. (CHAUÍ, 2008, p.13-14).

Neste sentido, a proposta educacional dos militares e as suas ideias anticomunistas, parecem terem sido retomadas com as propostas dos colégios militares da atualidade. Como disse Chauí, se não olhar para as raízes históricas das ideias, há chance de ser apenas

mais uma ideologia independente da realidade. Porém, se olharmos para os resquícios daquele passado ditatorial que cerceava as diferentes formas de interpretar o mundo, parece que a mentalidade militar retorna com certo apelo novamente, pois desde a vitória do governo de Jair Messias Bolsonaro, há inúmeras tentativas impor ações educacionais anticomunista e doutrinária no sistema escolar como forma única de interpretação da realidade.

## **TEORIA DE GUERRA E O REGIME MILITAR NO BRASIL**

Segundo João Roberto Martins Filho (2012), as lideranças militares do Brasil, em praticamente todo o século XX, esteve em contato com as forças armadas francesas, trocando experiências, aprendizado e adquirindo informações para instruir os combatentes militares brasileiros. Nos anos posteriores a Segunda Guerra Mundial, o mundo ficou dividido pela polarização política e ideológica da guerra fria, onde Estados Unidos e a antiga União Soviética disputavam a hegemonia global.

No entanto, a força militar das duas superpotências e o desenvolvimento técnico e científico das armas nucleares, colocava em risco um confronto direto entre ambas, criando uma nova forma de guerra. De acordo com Lima (2019, p. 3):

Configurou-se uma nova realidade que impôs limites a guerra convencional, visto que, nesse momento [da guerra fria], o terror causado pelas armas nucleares e a intensificação do antagonismo ideológico fez a dissuasão do combate se tornar mais importante que a vitória.

Nesse sentido, os revolucionários chineses encontraram na revolução o caminho para o socialismo, sendo a cultura o seu espaço de disputa, influenciando outros povos a adotarem a estratégia de revolução cultural como forma de conquista do poder, tal como ocorreu com as colônias franceses que se rebelaram e derrotaram os franceses. De acordo com Lima (2019) por conta da derrota, os militares franceses desenvolveram uma teoria de guerra para combater o inimigo interno, um inimigo comunista que supostamente usava de armas

psicológicas para conquistar a cultura do povo. A teoria ficou conhecida como guerra revolucionária.

O medo do comunismo e dos revolucionários fez com que as elites burguesas abraçassem a influência dos estadunidenses e dos seus valores capitalistas, forçando uma organização política e ideológica do Estado para impedir o avanço das ideias e dos movimentos revolucionários pelo Ocidente. Conforme Martins Filho (2012) essa teoria de guerra foi trazida da França para o Brasil pelos militares brasileiros que estavam em formação na Europa e passou a servir de base para a formação e para instrução das ações militares.

Se o Brasil não estava participando da guerra nuclear e nem da guerra convencional, a guerra do Brasil era aquela da teoria francesa, onde o inimigo interno está infiltrado para conquistar as mentes do povo e tentar sabotar o governo para promover a revolução socialista. Marcos Napolitano (2014) descreve que o anticomunismo nas forças armadas e o medo da revolução socialista serviram de argumentos para legitimar o golpe civil-militar de 1964, mas que deixou apoiadores da classe média

---

pelo caminho quando o golpe se tornou o governo em um regime ditatorial autoritário, influenciado por uma ideologia de guerra que criou uma repressão generalizada.

Segundo Lima (2018):

Nesse modelo de guerra, projetada e idealizada para lidar com uma ameaça interna, o inimigo facilmente pode se misturar com a população em geral, pois não possui uniformes ou emblemas, podendo ser qualquer pessoa. E, se não bastasse, esse inimigo não precisa ser, necessariamente, uma pessoa ou um grupo, mas pode, simplesmente, ser uma ideia. Basta que essa ideia esteja "infectada" por ideologias consideradas subversivas. Então como separar a população do substrato subversivo? Como derrotar um inimigo que não se pode ver? Ou, uma questão ainda mais pertinente, de que maneira se combate a livre expressão de ideias consideradas subversivas? (LIMA, 2018, p. 12).

Com essa visão, a forma encontrada pelos militares para impedir que as esquerdas, considerada por eles como subversivas, chegassem ao poder, foi utilizar do Estado e de seus órgãos públicos, com ajuda da mídia, para perseguir, censurar e desenvolver uma contrarrevolução, baseada nos mesmos princípios da guerra revolucionária, mas com ações culturais para

impedir qualquer chance das ideias de esquerda se proliferem no país. Percebe-se então que essa ideologia predominante no exército brasileiro é levada para dentro das instituições educacionais, pois é ali onde ocorre a livre expressão das ideias e serve para formar a cultura e o conhecimento dos indivíduos.

Segundo o autor Marcos Napolitano (2014), quando os militares tomaram o poder e a ditadura estava escancarada, o governo foi alvo de seguidos movimentos cultural de esquerda e de levantes estudantis, algumas vezes seduzidos pela luta armada, mas que foi interpretado pelos militares como uma ameaça comunista infiltrada na sociedade. Por isso, as universidades e o sistema de ensino passaram a ser alvo também dos militares, pois de nada adiantaria tomar o poder se nas universidades os comunistas pudessem doutrinar os alunos, como demonstrado em um documento oficial do comando do exército brasileiro durante os anos de ditadura:

A infiltração de comunistas nos partidos políticos, em todos os ministérios civis, nas Fôrças Armadas e,

particularmente, nas organizações sindicais, que foram quase totalmente por êles dominadas; [...] a doutrinação sistemática e penetrante através de órgãos ligados ao Ministério da Educação, incluindo a publicação de cartilhas e outros livros didáticos com interpretação marxista-leninista da História do Brasil; (ESTADO-MAIOR DAS FORÇAS ARMADAS, 1968, p. 113).

Nesse sentido, o sistema educacional brasileiro sofreu mudanças nas suas bases curriculares e uma reorganização político-pedagógica para impedir a ideologização comunista. Porém, a perseguição dos militares aos supostos comunistas na educação, gerou um sistema de ensino que impedia o desenvolvimento humanizado, crítico e emancipador, tornando o ensino público muito parecido com as doutrinas hierárquicas e disciplinares que os soldados são submetidos durante sua formação (NAPOLITANO 2014).

## **DITADURA MILITAR NO BRASIL E A PEDAGOGIA TECNICISTA**

Abordar-se-á sucintamente, com base na obra “História das ideias pedagógicas no Brasil” de Dermeval Saviani (2013), no qual dedica a quarta parte do seu livro para analisar as ideias pedagógicas no contexto da ditadura militar de 1964, onde predominou a pedagogia tecnicista e a visão Crítico-Reprodutivista. Nesse sentido, sabe-se que a educação está ligada ao contexto político e, portanto, é importante enfatizar essa caminhada histórica e política para então analisarmos com criticidade os caminhos que a educação está levando.

Com o avanço da industrialização o país pensava em crescer economicamente e ter autonomia, a migração das pessoas do campo para a cidade crescia significativamente e viam nesse avanço da industrialização a chance de o país crescer economicamente. Nesse momento o pensamento do presidente Juscelino Kubitschek (JK 1956 e 1961) está ligado à proposta do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB para promover o nacionalismo desenvolvimentista e o Brasil adentra no sistema capitalista. Depois da Segunda Grande Guerra e da Guerra Fria, o Brasil cria a Escola Superior de Guerra -

ESG para o treinamento dos militares, influenciados pelos Estados Unidos e pelas teorias de guerras francesas para fortalecer o país (NAPOLITANO 2014).

Logo após os militares assumirem o poder com medo do comunismo e do povo se rebelar, importa destacar que esse “medo” era fabricado. Nunca houve uma ameaça comunista de fato, era mais discurso dos militares do que qualquer outra coisa. Como o principal financiador e interessado nesses governos consideravam necessário à intervenção para colocar o Brasil em ordem e obterem o progresso, enfatiza-se que foi um período marcado por muitas mortes, torturas e repressões para os mesmos se manterem no poder. Nesse sentido, a partir do golpe, as motivações ideológicas que fizeram os militares entenderem a crise política como parte da guerra revolucionária, foi criado às estratégias militares na educação, visando uma pedagogia acrítica, sem o desenvolvimento cognitivo emancipador, reduzindo o saber escolar em uma prática mecanicista e reducionista, chamada de pedagogia tecnicista. Além do mais, é importante destacar a participação dos EUA em todos os golpes militares latino americanos.

Observa-se que nesse modelo de escola, segundo Andréa Villela Mafra Silva (2018) aprendia-se uma técnica fragmentada e voltada para o mercado de trabalho, tornado o sujeito *unilateral* e alienado, não reconhecendo mais o que é seu. Pois para o ser humano estar na sua integridade (humanista) e ter sua plena realização necessária para não se tornar alienado, necessita-se oferecer-lhes três coisas: a política, o trabalho e a espiritual (estética) assim, tornando-se um sujeito *onilateral* Andréa Villela Mafra Silva (2018).

Por outro lado, trouxe aos pobres a chance de inserir-se no mercado de trabalho que antes era mínima, pois não obtinham a qualificação necessária para *omesmo*. Nesse contexto o ensino superior se voltava para a elite e aos pobres restava o ensino tecnicista. Visto que somente a elite teria condições para cursar o ensino superior e a pedagogia tecnicista para os pobres, preparando-os apenas para o mercado de trabalho e era proibido pensar e criticar o ensino e a sociedade.

Na sociologia, a teoria Crítico-Reprodutivista se encarrega de desvelar a face oculta da escola,

---

observando então que a escola está organizada para atender ao sistema e não a população. Os textos de Baudelot e Establet (2014), Bourdieu e Passeron (1975) e Althusser (1998) fizeram importantes considerações sobre a estrutura ideológica e excludente da escola. Houve críticas a essa teoria por não apresentarem propostas, porém ela não é uma teoria pedagógica da educação, mas uma teoria sociológica sobre a educação. Revela-se que a escola serve exclusivamente ao sistema, formando uma massa de trabalho dócil ao capital.

No tecnicismo, o Estado dava o suporte para essa educação. No Neotecnicismo o seu sucesso depende de você. No campo educacional, a tendência liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento do sistema capitalista, alinhando-se com o sistema produtivo; para tanto, seu interesse é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

Digno de nota, o conceito de competência como algo adequado ao desempenho proposto ou qualificado para “ser admitido a” ou “como ser capaz de” revelam o significado do termo associado ao contexto da crise estrutural do sistema capitalista, em

que o trabalhador tinha que adequar-se às exigências da produção. Nessas circunstâncias, a lógica do modelo de competências aplicado à Educação parte de uma concepção centrada nos objetivos do ensino, expressados em termos comportamentais, e na utilização de técnicas específicas nas práticas pedagógicas Silva (2018).

Nessa mesma perspectiva, o discurso da pedagogia tecnicista se coaduna com a lógica do modelo de competências ao ter como base uma educação que privilegia a lógica da instrução e a transmissão da informação. Isto posto, o paradigma tecnicista centrado nos conceitos de competências e habilidades se faz presente na organização e funcionamento das escolas, através do método de gerenciamento produtivo-industrial, que por sua vez, tem como base a busca pela qualidade total (SAVIANI, 2007). Desse modo, examinar as ideias básicas que constituem a pedagogia tecnicista é uma tarefa imprescindível para compreender o contexto em que essa tendência foi se delineando na organização do sistema de ensino brasileiro, à luz de referenciais que explicam o sistema do capital. Surge

então a Pedagogia da exclusão, pois hoje por lei todos temos direito a educação e devemos ser proativos, porém, não temos a certeza de se inserir no mercado de trabalho, nosso sistema está organizado economicamente de uma forma que não permite o emprego a todos.

Essa proposta pedagógica foi uma das formas encontradas pelos militares que comandavam a república para impedir o avanço das ideias comunistas nos centros de formação educacional. Posto isso, cabe fazermos uma breve reflexão comparando, pois se em 1964 os militares se apoiaram no tecnicismo para impedir o avanço das pedagogias progressistas, hoje à pedagogia das competências cumpre essa função, no seu combate ideológico ao “comunismo”.

Ao impedir a livre manifestação de ideias e o diálogo reflexivo e problematizador que as pedagogias progressistas defendem para o ensino, os militares submeteram o sistema de ensino brasileiro à disciplinar pedagogia tecnicista, voltada somente para a profissionalização e inserção do aluno no mercado de trabalho. Ou seja, seriam um ensino

---

direcionado a capacitar os sujeitos para vivenciarem o modo de vida capitalista, tornando os interesses socialistas inalcançáveis.

## **COLÉGIOS MILITARES DO PARANÁ: UM PROJETO SEM PROJETO**

Nessa sessão discutiremos sobre o projeto dos Colégios Militares do Paraná como a proposta do atual governo de Jair Messias Bolsonaro, analisando os Projetos Políticos Pedagógicos dos respectivos colégios.

Segundo o site da Secretária de Educação do Paraná (2020):

A rede estadual de educação do Paraná terá quatro escolas cívico-militares a partir de 2020. O projeto-piloto é parte do Programa Nacional Escolas Cívico-Militares, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e será implementado nos colégios estaduais Beatriz Faria Ansay, em Curitiba; Professora Adélia Barbosa, em Londrina; Tancredo Neves, em Foz do Iguaçu; e Vinícius de Moraes, em Colombo. (PARANÁ, 2020)

A secretária de educação enfatiza que o modelo é diferente dos Colégios Militares, sendo uma iniciativa do Governo do Paraná, já existente em Curitiba, Londrina, Maringá e Cornélio Procópio – os últimos três inaugurados em 2019. Nesse modelo a gestão é da PM e o corpo docente e demais servidores são da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. No cívico-militares, a secretaria permanece responsável pelo corpo docente, currículo e trabalho didático-pedagógico, que passam a contar com o apoio de militares da reserva do Exército brasileiro, da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros.

Ocorre que a gestão escolar, inspirada nos princípios da gestão democrática, não prevê uma separação de tarefas estanques e independentes. Ao contrário, os processos administrativos, disciplinares e pedagógicos devem funcionar como dimensões de uma mesma realidade que apenas se expressam por meio de atividades diferenciadas, mas sempre em busca de objetivos comuns, de tal maneira que cabe ao dirigente escolar ser aquele que coordena todas as atividades. Vejamos então os requisitos necessários dos militares segundo o edital:

---

2.1 Requisitos necessários para compor o CMEIV: 2.1 1. Para função de Diretor Cívico-Militar: 2.1.1.1 Ser Coronel, Tenente-Coronel, Major, Capitão, 1º Tenente, 2º Tenente, Subtenente, 1º Sargento, 2º Sargento ou 3º Sargento, transferido para a reserva remunerada com proventos integrais ou compulsoriamente por haver atingido a idade limite para permanência na ativa, desde que esteja no bom comportamento (para Praças), no momento da publicação da Reserva Remunerada. 2.1.1.2 Ser Coronel, Tenente-Coronel, Major, Capitão, 1º Tenente, 2º Tenente, Subtenente, 1º Sargento, 2º Sargento ou 3º Sargento, transferido para a reserva remunerada com proventos proporcionais até o dia 25 de setembro de 2017, desde que esteja no bom comportamento (para Praças), no momento da publicação da Reserva Remunerada. (PARANÁ, 2020)

Não faz sentido, portanto, que à corporação militar seja outorgada uma dimensão do fazer escolar fragmentando um processo que deveria ocorrer de maneira integrada, formando um todo coerente e harmonioso. Além disso, na proposta de estrutura de gestão prevista haverá, ainda, uma gestão estratégica, sob responsabilidade da PM, à qual as demais estruturas estarão subordinadas. Ou seja, quem passa a ter a prerrogativa que deveria ser do diretor ou

diretora escolar é um policial militar, numa clara postura governamental de considerar os profissionais de educação como incompetentes para realizar a atividade para a qual foram formados e selecionados por meio de concurso público.

Percebe-se a desqualificação profissional desses militares, pois os profissionais que atuam na educação precisam ter uma formação, especialmente quando se fala em gestão escolar, segundo a LDB (BRASIL, 1996) passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL,1996)

Outrossim, não existe um projeto de formação para os militares poderem atuar nas instituições escolares. Após analisados documentalmente esses colégios, verificou-se que não há um Projeto Político Pedagógico de fato, logo subentende-se que os mesmos, não tem um projeto estruturado, mais ampliado que possa atender as necessidades do contexto atual.

De acordo com o diretor de educação, Raph Gomes Alves, esse ano será dedicado à adequação do programa à realidade escolar do Paraná:

Estamos trabalhando para implementar o modelo de escola cívico-militar segundo as diretrizes do MEC e

realizando os ajustes necessários às peculiaridades das nossas escolas, a fim de que, ao final do ano, o estado do Paraná tenha um modelo próprio de escolas cívico-militares que servirá de base para futura ampliação (PARANÁ, 2020, s/p).

Orientadas pelo Decreto nº 10.004/2019 (BRASIL, 2019) e pela Portaria nº 2.015/2019 (MEC, 2019), as escolas cívico-militares são escolas públicas regulares que implementam um modelo de gestão nas áreas educacional, pedagógica e administrativa, baseado nos Colégios Militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares. A proposta do Governo Federal é implantar 216 escolas cívico-militares em todo o País até 2023, à base da imposição. (SALDAÑA; COLETTI, 2019). Percebe-se aí uma ideia similar a ideologia da ditadura militar, empenhando-se á transparecer uma ideia de milagre educacional. Vejamos:

Outra característica da revolução é a ideia da “tomada do poder”, no sentido de que as transformações políticas, econômicas e sociais trazidas por esse recomeço são um caminho sem retorno. Após a revolução, viria a consolidação do novo regime e sua

perpetuação. Observa-se que há nisso uma profunda incongruência: por um lado, a revolução é feita em nome dos interesses dos cidadãos, mas por outro, a necessidade de criar uma nova institucionalidade exige a consolidação de um regime que não aceita disputar a permanência no poder, negando aos mesmos cidadãos a liberdade de fazer novas escolhas a partir de mudanças nos seus interesses e do surgimento de novas circunstâncias. (LIMA, 2009, p. 2).

Ora, percebe-se que a proposta do governo do Estado, que muito se assemelha a ideologia educacional do governo federal, possa ser explicada pela mentalidade anticomunista do governo Bolsonaro, pois ele é um dos militares que teve sua formação naquele contexto em que a teoria de guerra revolucionária estava vigorando. Por isso, toda oposição de ideias a ele é entendida como uma sabotagem dos comunistas, tal como ocorreu lá na ditadura. Naquela época eles criaram as disciplinas de moral e cívica para impedir a problematização de ideias, já atualmente eles estão propondo a ampliação de escolas militares para impedir a manifestação de ideias

Vejamos, o que o projeto piloto dos colégios militares diz a respeito:

Já em relação às escolas regulares, a principal diferença é a ampliação da matriz curricular, que passará de 800 horas-aula por ano letivo para mil horas-aula por ano letivo, ou seja, o aluno terá uma aula diária a mais. Além disso, os alunos das escolas cívico-militares contarão com aulas semanais de civismo e cidadania (PARANÁ, 2020, s/p).

A parceria com os estados poderá acontecer de duas formas: o MEC repassa recursos para pagamento de militares das Forças Armadas alocados nas escolas, enquanto os estados custeiam as adaptações nas instalações das escolas e compra de uniformes, materiais e tecnologias; onde não houver pessoal das Forças Armadas, o MEC repassará recursos financeiros para a adaptação das escolas e os estados disponibilizarão militares das Corporações Estaduais.

Segundo a descrição do programa, as instituições de ensino que serão contempladas com o projeto-piloto possuem apoio e interesse da comunidade, mesmo

que não tenha sido apresentada nenhuma pesquisa sobre o referendo. Já a adesão ao programa se deu após discussão e aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo (PARANÁ, 2020.). Ora, não houve tempo suficiente para que essa ideologia dos colégios militares fosse de fato demonstrada aos pais e comunidades, tendo um tempo muito curto para divulgação dos mesmos e votação para sua concretização. Pois, segundo o site da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR, 2020):

O processo de consulta pública começou na terça-feira, dia 27, e foi prorrogado durante o final de semana, conforme a Lei que regulamenta os Colégios Cívico-Militares. Para que seja concluída a consulta, é necessário quórum de mais da metade dos votantes com "sim" ou "não" para a mudança. Os 19 colégios que ainda não atingiram o quórum têm até às 20h de quarta-feira (04) para finalizar a votação. (PARANÁ, 2020)

Percebe-se uma disputa ideológica quanto à militarização das escolas. Pois, dá-se ao fato para atos de indisciplina e, mesmo, de violência no interior das escolas e como metodologia capaz de aumentar

---

significativamente os índices de resultados de aprendizagem medidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Consuma-se que a proposta dos colégios é um problema para o futuro da educação brasileira, visto que, é antidemocrática, autoritária, fundada numa concepção ideológica beligerante e fundamentalmente, antipedagógica, contrária aos princípios mais elementares da gestão pedagógica dos processos escolares.

Pois, o modo de se fazer educação que norteia essas unidades educacionais, viola os princípios da liberdade de aprender, de ensinar, da gestão democrática do ensino e do pluralismo de ideias. Isso significa retroceder naquilo que se conquistou na Constituição, na LDB, nos planos de educação. Com esse modelo de escola, a participação da comunidade escolar também ficará prejudicada, pois se tem um modelo de hierarquia, em que a gestão fica sob controle de militares e bombeiros. "Os professores também perdem a autonomia e não tem a possibilidade do exercício da gestão democrática".

Cabe ressaltar, que durante a campanha presidencial de 2018 o então candidato Jair Bolsonaro propunha o modelo de militarização das escolas como a única maneira de solucionar os problemas estruturais enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. A educação, e uma suposta manipulação ideológica que deveria ser combatida no campo, foi uma das pautas centrais da campanha de Bolsonaro. Por meio de ameaças a professores por defensores da “Escola Sem Partido”, campanhas de difamação do patrono da educação no Brasil, Paulo Freire, o reforço de teorias conspiratórias de doutrinação nas escolas, como o inventado “kit gay”, o presidencialável trouxe para o centro do debate um ataque ao pluralismo na educação.

A marca do autoritarismo é a rejeição de pluralidade e da diversidade, tratadas como ameaças, em favor de ordem, a ser mantida inclusive pelo uso da força. Um projeto de educação que privilegia a obediência e pune a autonomia deve, portanto, ser lido com a devida crítica. Assim, é possível notar que o autoritarismo que se instala nessas instituições, fantasiado de disciplina, se apresenta como base para

a construção de uma realidade pautada no medo, na dissolução de direitos e na demonização da democracia no ensino público.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desse artigo foi analisar alguns dos elementos de ideologia militar aplicadas à educação, dando ênfase nos projetos pilotos dos colégios militares do Paraná. Para isso, na primeira seção foi apresentado o conceito de ideologia e como ele se constitui como uma percepção da realidade que está relacionada às práticas de trabalho, uma visão que tem suas formações ideológicas em contextos específicos. Nesse sentido, o conceito que se adota é aquele formado no contexto da guerra fria, em que os acontecimentos internacionais da disputa política trouxeram ao Brasil uma concepção ideológica de guerra.

Na segunda seção, apresentou-se uma breve contextualização dessa ideologia e a sua relação com a ditadura militar no Brasil (1964-1985),

demonstrando como os militares foram influenciados pelas teorias de guerras não convencionais, acreditando que o Brasil estava enfrentando a guerra revolucionária, que é o inimigo está infiltrado na sociedade e no Estado para conquistar o poder pela revolução “de dentro para fora”.

Como se percebeu, essa ideologia de guerra alimentou a conspiração entre os militares, que promoveram o golpe de 1964 e ainda aplicaram uma série de ações e perseguições repressivas durante 21 anos de ditadura.

Na terceira seção foi abordada a ditadura militar e sua interferência nas políticas públicas de educação, tentando demonstrar como a ideologia de guerra trazida ao Brasil esteve presente nas tentativas de cercear o pensamento crítico, a manifestação das ideias e as propostas de ensino progressistas, por assinalarem suas práticas pedagógicas como doutrinação das esquerdas revolucionárias infiltradas nos órgãos do Estado. Dessa forma, os militares encontraram na Pedagogia Tecnicista, a maneira de tornar o ensino menos crítico e mais direcionado ao mercado de trabalho capitalista, em que o sujeito é

meramente considerado uma mão de obra e a escola é a instituição de qualificação técnica.

Por fim, a quarta e última seção apresentou como a proposta das escolas cívico-militares do Governo Federal e do Governo do Estado do Paraná reproduzem aquelas intenções formadas pela ideologia da época da ditadura militar. Embora sejam contextos diferentes, a intenção de impedir as pedagogias progressistas e com a visão crítica de mundo, pela aquisição de uma nova, porém reacionária, pedagogia tecnicista, sem que a atividade didática promova o desenvolvimento intelectual e racional dos alunos.

Remata-se a preocupação desse ensino técnico, autoritário e antidemocrático, visto que nesse contexto educacional, a ideologia dos militares está muito forte e cada vez mais presente nas salas de aulas. Percebe-se que a proposta da ampliação desses colégios como projetos futuros para a educação no Paraná e mais adiante no Brasil, deixando nítida a necessidade de uma investigação mais robusta para entender as artimanhas e os impactos dessas políticas educacionais adotadas.

Finda-se que essa pesquisa teve por finalidade uma reflexão para a educação no contexto atual e abre-se para continuação da mesma.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 10.004** de 5 de setembro de 2019. Dispõe sobre a Instituição do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Planalto, 2019. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm). Acesso em 15 jan. 2021.

BOLSONARO, Jair Messias. **Vídeo**. Publicação em conta do Facebook em 30 de agosto de 2018.

Disponível em: <https://www.facebook.com/jairmessias.bolsonaro/videos/228297974509051>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. **Políticas Neoliberais e Educação Pós-Moderna no Ensino Paulista**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008 – (Coleção primeiros passos; 13).

ESTADO-MAIOR DAS FORÇAS ARMADAS (EFMA). **Guerra Revolucionária**. C 100-20. 1. Ed. Rio de Janeiro, 1968.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

G1. Entenda como devem funcionar as escolas cívico-militares no Paraná. **G1 Notícias** Educação, 2020.

Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/10/28/entenda-como-devem-funcionar-as-escolas-civico-militares-no-parana.ghtml>. Acesso em: 28 jan. 2021.

LIMA, Alcir. O discurso do exército brasileiro nos manuais de campanha na contrarrevolução - 1968-1979. **XXVII Encontro Anual de Iniciação Científica**, Guarapuava, 2018.

LIMA, Alcir. A sofisticação da guerra em tempos de paz: a cultura como campo de guerra nos anos de chumbo. **XVI Semana de História, VI Jornada de Integração Graduação e Pós-Graduação**. Irati: out/nov., 2019. Disponível em: <https://evento>.

unicentro.br / site / jornadadeintegracao / 2019 / 1 .  
Acesso em: 10 fev. 2021.

LIMA, Érico Oliveira de Araújo. O. **Ideologia e ditadura militar**: a imagem do regime construída na imprensa durante o regime militar (1964-1985). In: VII Encontro Nacional de História da Mídia, 2009, Fortaleza. VII Encontro Nacional de História da Mídia: mídia alternativa e alternativas midiáticas, 2009.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, Roberto Cabral. A arqueologia do saber e a constituição das ciências humanas. Rev. Discurso 5, nº. 5, pp. 87-118, 1974.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

MARTINS FILHO, João Roberto. A conexão francesa. Da Argélia ao Araguaia. **Varia História**. v. 28, n. 48, p. 519- 536, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria Nº 2.015**, de 20 de novembro de 2019. Regulamenta o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.015-de->

20-de-novembro-de-2019-228864271. Acesso em 15 fev. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: história do regime militar brasileiro. Editora Contexto, 2014.

PARANÁ. **Paraná terá quatro escolas cívico-militares em 2020**. Secretaria da Educação e do Esporte, Curitiba: Paraná Inteligente Artificial – PIÁ, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-tera-quatro-escolas-civico-militares-em-2020>. Acesso em: 18 fev. 2021.

PARANÁ. **Consulta pública de colégios Cívico-Militares já foi concluída em 197 escolas**. Secretaria da Educação e do Esporte, Curitiba: Paraná Inteligente Artificial – PIÁ, 2020. Disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Consulta-publica-de-colegios-Civico-Militares-ja-foi-concluida-em-197-escolas#>. Acesso em: 23 de março. 2021.

PEDROSA, Fernando Vêlozo Gomes. Ideologia e ética militar no Brasil. Coleção Meira Mattos, **Revista das Ciências Militares**. Volume 3, nº 27, 3º quadrimestre. Rio de Janeiro: ECEME, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 e. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SALDAÑA, Paulo; COLETTA, Ricardo Della. Governo prevê 216 escolas militares até 2023 e Bolsonaro diz que modelo tem de ser imposto. In: **Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/governo-preve-216-escolas-militares-ate-2023-e-bolsonaro-diz-que-modelo-tem-de-ser-imposto.shtml>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SILVA, Adnilson Jose da; CARVALHO, Saulo Rodrigues; DALAROSA, Adair Angelo. Educação e trabalho no regime militar: desvelamentos do mito ditatorial. In: **Anais do VI Colóquio Internacional de Educação**. Joaçaba, Unoesc, 2018.

SILVA, Andréa Villela Mafra. Neotecnicismo-a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas** 19, no. 1, pp: 10-16, 2018.

SILVA, Adnilson José da. Educação, **Trabalho e Ideologia**: contradições fundamentais. Guarapuava: Apprehendere, 2018.

# **AMEAÇA A LIBERDADE DE ENSINAR E IDEOLOGIA NO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO**

Cintia Meiri Amaral<sup>4</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem como objetivo analisar a proposta ideo-política presente no Projeto Escola Sem Partido. A população brasileira acabou por eleger em 2018 um representante sem muitos planos para a educação, mas em seu plano de governo está presente como proposta o projeto escola sem partido. Muitos senadores e deputados também se elegeram com o mesmo discurso sobre combater a ideologia em que o presidente estava focando. Concorde-se que a educação necessita de melhorias, e sempre vai haver o que melhorar, pois visando uma escola que forme um cidadão com consciência de

---

<sup>4</sup> Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO / Campus Avançado de Chopinzinho-PR.

mundo compreende-se que ainda necessita de muitas mudanças, porém precisamos avaliá-las para que não acabe se tornando o contrário do que se espera. Referente ao Projeto Escola Sem Partido, é necessário compreender a política analisando sua pertinência para a sociedade brasileira e seus fundamentos, sua relevância se dá pela indispensabilidade em entender o que realmente é a escola sem partido bem como sua finalidade e proposta para assim poder discutir suas perspectivas em relação a atual educação brasileira.

Considerando as lutas dos profissionais de educação buscando melhores condições de trabalho, o movimento Escola Sem Partido surge pensando na educação dos alunos de acordo com o que a família compreende ser o correto. Busca-se entre os pesquisadores da educação, estudos que nos tragam a compreensão da ideologia proposta pelo movimento, e uma ideia de como seria se for de fato aprovado o projeto de lei e o que mudaria na sociedade.

O estudo está organizado em três seções, a primeira contempla a ideia do Movimento Escola Sem

Partido (MESP), como surgiu abordando fatos desde o início de acordo com a fala do criador da escola sem partido, assim como sua ideologia discutindo sobre como ela idealiza uma nova educação para o país.

Nesta seção também será tratado sobre sua proposta educacional e como o movimento, que atualmente está como projeto de lei, deseja modificar a educação, criando assim um novo modelo de ensino. Na segunda seção será priorizada a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB 9.394/96) destacando sua estrutura e sua ideologia, expondo como ela protege o aluno de possíveis doutrinações e garante uma educação ampla em que os alunos se formem cidadãos críticos e autônomos. Dentro da terceira seção será discutida a decisão do Supremo Tribunal Federal e como o movimento escola sem partido tem afetado a educação brasileira.

## ESCOLA SEM PARTIDO

*O que é o movimento Escola Sem Partido?*

O movimento Escola Sem Partido iniciou em 2004 a partir do pensamento do advogado Miguel Francisco Urbano Nagib, que se interessou pelo instrumento de ensino das instituições escolares, apresentando o projeto como uma proposta para pais e estudantes preocupados com a ideologia político-partidária nas escolas brasileiras em todos os anos do ensino básico ao superior. A proposta do advogado ganhou visibilidade somente em 2014, quando foi constituído como projeto de lei, segundo Algebaile (2017) o movimento Escola Sem Partido conta com um site<sup>5</sup> que atua como um veículo de ideias e denúncias, trabalhando como uma prática de vigilância para isso, no site existem links de acesso para enviar fotos e vídeos denunciando a prática de doutrinação, seja ela por aulas ministradas, livros,

---

<sup>5</sup> <https://www.escolasempartido.org/>

panfletos ou qualquer meio que possa ser adquirido pelo aluno.

Os procedimentos para a denúncia estão explícitos em forma de anteprojetos, federais, estaduais e municipais, podendo ser acessado por todos que tenham interesse. Nesses links estão definidos os procedimentos de vigilância e denúncia de materiais escolares e práticas educativas que não estão de acordo com a proposta do projeto e que não atenda os princípios de pais e alunos na questão moral, religiosa, política, sexual e social. Este movimento acredita existir uma certa doutrinação partidária e ideológica dentro das instituições escolares, para isso o site conta com um guia de como denunciar o professor doutrinador e nele existe um modelo de cartaz a ser fixado nas escolas com os deveres que o educador precisa seguir.

O movimento atua de forma parcial ou unilateral, criminalizando todo e qualquer processo educativo que não se enquadre nos padrões explícitos na página da Internet, de acordo com Algebaile o projeto age "a partir de seu site e de suas ramificações, o Escola sem Partido vem realizando,

desde sua criação, ações sistematicamente orientadas para coibir a abordagem de determinados temas no processo formativo escolar” (ALGEBAILLE, 2017, p. 66), de acordo com o movimento a escola deve ensinar apenas o que o site propõe, tentando proibir temas religiosos, morais, políticos e de sexualidade. Nagib acredita existir nas escolas uma teoria da conspiração chamada “marxismo cultural” e que os professores da educação básica estariam doutrinando ideologicamente os alunos influenciando os mesmos a apoiarem a política de esquerda. Ao virar Projeto de Lei, o Escola Sem Partido ganhou apoio de vários partidos políticos como o Partido Progressista (PP), Partido Social Cristão (PSC), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Movimento Democrático do Brasil (MDB), que levaram o projeto de lei para votação várias cidades do Brasil, o principal foco desses partidos seria proibir a “ideologia de gênero” inventada em 2017 ganhando assim mais apoiadores, incluindo atual representante da república Jair Bolsonaro, que neste ano estava filiado ao partido PSC, no ano seguinte substituindo pelo Partido Social Liberal (PSL) do qual foi expulso

no ano de 2019 e tentou fundar o partido Aliança pelo Brasil no mesmo ano.

Várias prefeituras brasileiras já colocaram o projeto de lei escola sem partido em votação para ser aprovado, a primeira delas foi a capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, onde foi aprovado no ano de 2019 entraria em vigor no ano de 2020.

## **IDEOLOGIA E O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO**

A ideologia sempre esteve presente em todo processo histórico do desenvolvimento humano, e segundo Marx e Engels (1965), sendo ele um sistema de ideias que justifica o poder das classes dominantes e revela os interesses das classes dominadas. O movimento escola sem partido alega que a ideologia é nociva para o meio educacional, pois para Nagib os professores utilizam esse meio para doutrinar os alunos. Como apoiante do movimento, o presidente Jair M. Bolsonaro permitiu que diversos governadores apoiassem e colocassem em votação o projeto de Lei que reprimisse os

professores dentro da instituição de ensino, portanto, ao apoiar a repressão da ideologia, compreende-se que o presidente não tem conhecimento do real significado da palavra. A ideologia faz parte do cotidiano e, assim como a filosofia, está relacionado com a existência humana, com o conhecimento e a arte do pensar, assim sendo, Severino (1986) nos diz que quando há uma crítica de uma proposta é necessário que o crítico tenha em mente uma novasugestão mais promissora que a antecedente, porém o que mais presenciamos na atualidade são governantes pouco ou nada preparados criticando as gestões anteriores sem nenhuma recomendação nova ou apresentando algo absurdo e inconstitucional, como o caso do projeto Escola Sem Partido.

Não há como abordar o tema ideologia sem falar do Estado, sabendo que os representantes brasileiros são escolhidos pelo povo, a mídia e redes sociais tem forte influência nesse processo, “a sociedade civil é como que o campo do consenso, da adesão, enquanto que a sociedade política é o campo da força, expressa pela coesão estatal” (SEVERINO, 1986,

p. 43). Entre os apoiadores do projeto está o ex-ministro da educação Abraham Weintraub, que também acredita na existência de uma ideologia educacional dentro das escolas, porém como ministro de uma pasta tão importante desvalorizava o cargo corroborando mais uma vez, com o sucateamento da educação brasileira, cortando verbas que seriam destinadas ao FUNDEB e universidades, além de não conduzir corretamente os testes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O projeto Escola Sem Partido em sua finalidade nada mais é que um conjunto de ideias que parecem querer censurar o professor dentro do seu ambiente de trabalho, entrando em desacordo com a Lei de diretrizes e bases da educação (LDB 9394/96) que rege o ensino no Brasil, mostrando assim o papel do aparelho ideológico do estado, Althusser (2001) nos diz que é muito comum confundir-se os aparelhos ideológicos do Estado com os aparelhos (repressivos) do estado, uma vez que nenhum é apenas ideológico ou apenas repressivo. O aparelho (repressivo) do estado tem como predominância a repressão (inclusive física) e subsidiariamente a ideologia. Já os

aparelhos ideológicos do estado são o contrário, no entanto, não faz uso físico da repressão. A escola é um aparelho ideológico do estado, que pode servir tanto para tornar os alunos pensantes, quanto para alienar, o que o atual governo propõe é a privatização da arte do pensar utilizando a exclusão, e para garantir a reprodução do Estado utilizando a mão de obra barata, enquanto a população (alienada) trabalha sem questionar, pois "sob a perspectiva burguesa o funcionamento da sociedade é garantido pela dedicação de cada trabalhador em suas funções operacionais e familiares" (SILVA, 2018, p. 26).

Miguel (2016) diz que o crescimento dos apoiantes do movimento, entre eles pais e alunos, se deu a partir do momento em que se verbalizou que além da doutrinação a escola sem partido iria combater também a chamada "ideologia de gênero". Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (1996) educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações

culturais. A educação brasileira deve seguir os critérios descritos na lei, sendo dever do Estado e da família garantir que o aluno tenha educação, dispõe como princípio a liberdade de ideias e a solidariedade humana, o aluno deve ser preparado para o trabalho e a vida social, entretanto, o projeto Escola sem Partido, tende a privar a autonomia de de ideias, sabendo que a LDB tem como princípio a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (LDB 9394/96) compreendendo que é direito de todos, uma educação crítica e autônoma. Sobre educar podemos entender que:

[...] educar estabelece uma necessária relação entre tempo e espaço, passado e presente, que inevitavelmente demarca o reconhecimento da sociedade capitalista e de seu modelo econômico fundado na exploração do trabalho humano [...] se calar perante todo esse cenário, em nome de uma pretensa "neutralidade", é concretamente uma postura política que vem consentir com as ideias das classes dominantes do país (MIERJAM; CARVALHO, 2018, p. 116.)

A educação tem um papel fundamental na transformação da sociedade, mas não é só ela a responsável por isso, sabendo disso, os representantes nacionais pretendem usá-la em seu favorecimento transformando o professor em um reprodutor de conteúdos vazios, colocando como verdade apenas o que o governo apresenta através dos livros criando assim um exército de alienados que aceitam a imposição governamental sem questioná-la e sem transformá-la.

Gramsci (1991, p.54) faz uma crítica ao dizer que "em nossa terra é difícil compreender que se pode acabar preso sem ser nem ladrão, nem trapaceiro, nem assassino" apenas por ter pensamentos contrários a quem está no poder. Como prioridade a liberdade de ensinar e aprender, o projeto Escola sem Partido foi reformulado tentando adequar-se à Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB 9394/96), entretanto, ainda não coincide com os parâmetros que regem a educação brasileira, contudo a LDB já dispõe de mecanismos para que seja garantida a integridade do aluno, protegendo o estudante de possíveis coerções e "doutrinações" por parte do

professor. O principal problema do Projeto Escola Sem Partido é negar a liberdade de ensinar que fere a Lei e a constituição.

## **PROPOSTA EDUCACIONAL DO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO**

Segundo Nagib em uma entrevista ao apresentador Danilo Gentili no programa “The Noite”<sup>6</sup>, explicou claramente quais seriam as intenções do projeto, afirmou que decidiu o início do movimento a partir de um episódio ocorrido na escola da filha em que um professor teria comparado São Francisco de Assis ao guerrilheiro marxista Che Guevara, julgando o tal ato um absurdo juntou-se com outras pessoas que tem pensamento similar para lutar contra a “doutrinação ideológica”, em seu discurso, colocou-se contrário aos conteúdos repassados na escola, e quis intervir no

---

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=wkBBW91jVEA&t=27>

funcionamento da instituição ao fabricar panfletos e distribuir aos pais na porta da escola difamando a ideologia e impondo meios alternativos de educar, no entanto, Nagib não é educador.

O movimento Escola sem partido se tornou projeto de lei em 2014 com a autoria do deputado Erivelton Santana participante do partido Patriota no ano de 2020, sendo ele um pastor evangélico da igreja Assembleia de Deus, onde foi reunido com outros deputados que também se preocupam com a ideologia ensinada nas escolas, segundo o documento

O Projeto de Lei nº 7.180, de 2014, propõe alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. (BRASIL, 2014.)

A intenção é de que sejam proibidas aulas com temas que ferem a integridade do aluno, ou seja, que

mudem seu modo de pensar e que seja diferente do que a família ensina em casa.

Em consequência a ideologia apresentada nas escolas pelos profissionais de educação, o projeto se encaminha para a extinção da doutrinação ideológica, seus métodos seriam de vigilância e denúncia podendo punir o professor e a escola com demissões e até prisão se descumprisse a lei proposta.

O Escola Sem Partido se divide em duas vertentes muito bem definidas, uma, que trabalha à luz do Projeto Escola Sem Partido, outra, uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas Brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. [...] o EscolasemPartido.org, [é] uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, s/p.)

Segundo o site Escola Sem Partido, o movimento não visa nenhuma união partidária, sendo totalmente contra abordar qualquer tema político dentro das salas de aulas, sabemos que nossa história é composta por fatos políticos, e seria impossível ser

imparcial ao ensinar essa disciplina, assim como a sociologia e filosofia, que se fazem importantes para que seja instigado o aluno a pensar. Assim podemos perceber que o Escola Sem Partido, mesmo se dizendo contra politicagem, é um movimento de direita que visa a formação do aluno para o trabalho, reproduzindo o capitalismo onde as classes médias e baixas sonham com a riqueza, mas acreditam que somente o trabalho é importante, não valorizando seus estudos e deixando-se dominar pelo capital aumentando ainda mais a desigualdade social.

## **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (9.394/96)**

A lei de diretrizes e bases atual é a 9.394 elaborada em 1996, tendo como principal função estruturar a educação brasileira na formação escolar. A lei é válida no ensino público e privado, desde a educação infantil até o ensino superior. É composta por 92 artigos abordando variados temas sobre a educação no Brasil. Esta lei revogou as que anteriormente

estavam vigentes, a lei 5.540/68 e a 5.692/71, e atualmente a LDB 9394/96 está completando 24 anos, estando sempre lutando pela democracia na sala de aula e utilização de seus espaços para debates visando uma formação mais ampla para os alunos.

Os projetos de educação em disputa na discussão e elaboração de uma nova LDB, nas décadas de 1980 e 1990, apresentavam diferentes concepções de mundo, homem, sociedade, Estado e educação e o seu vínculo com o projeto societário. (BOLLMANN; AGUIAR, 2016. p. 409.)

A nova LDB visaria contemplar a sociedade como um todo, englobando diferentes discussões que deveriam entrar em debate nas salas de aula. Cada concepção estaria presente na interação dos alunos dentro da escola como também é exposto no dia a dia em suas residências, o debate caberia ao aluno esclarecer suas visões e ao professor mediar a conversa. Também propõe uma educação pública universal e de qualidade para todos tendo em vista uma sociedade democrática, onde os alunos ali

formados possam dialogar com autonomia e criticidade.

No ano de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação após mais de três anos de discussão. A Lei define metas a serem cumpridas pelos 10 anos seguintes, ou seja, até 2024, no entanto, existem ainda diversas argumentações em relação ao PNE, Reis nos diz que:

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 e os respectivos Planos Estaduais e Municipais de Educação trouxeram à tona um grau assustador de intolerância e desrespeito à liberdade alheia por parte de determinados setores reacionários, conservadores e fundamentalistas. (REIS, 2016. p. 467.)

Exatamente o que a LDB quer combater, pois através dela a educação deve ser libertadora, a Elite não quer que os alunos da classe média e baixa tenham autonomia, aprendendo o mesmo que seus filhos almejando uma educação desigual.

## IDEOLOGIA DA LDB

Ao realizar a leitura de noventa e dois artigos divididos em nove títulos dentro do documento, pode-se discutir em sua ideologia, a necessidade em favorecer a comunidade e buscar diferentes saídas para melhorar a educação e formação de professores. Nela está descrito parâmetros que norteiam a educação dentro e fora da sala de aula como um todo, colocando acima de tudo a formação do aluno em um ser crítico e autônomo.

Sabendo que o significado da ideologia é debatido por diferentes teóricos em que cada um apoia-se em uma base de conceitos que justificam e validam seu pensamento ideológico, a LDB foi pensada por pesquisadores que idealizavam uma pedagogia que libertasse o aluno dos paradigmas patriarcais impostos pela sociedade e pela elite brasileira. Sua principal meta é seguir a constituição brasileira onde diz que

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988.)

Ao seguir a constituição, a LDB se coloca a favor de uma educação respeitosa, onde o aluno aprenderá a compreender o meio em que vive e passará a respeitar os indivíduos conseguindo assim, viver em sociedade. A ideia da LDB é formar um aluno pensante, com ideias de mudar a sociedade em que se está inserido, pois sabendo que "a ideologia tem seu papel numa sociedade dividida em classes" (RUIZ; PIASSA; s. d. p. 02) culpando a classe inferior ao fazer-se entender que não estariam enriquecendo por falta

de interesse, esforço ou preguiça desmoralizando a luta de classes. A escola por si, tem a função de desmistificar essa ideologia, dando autonomia para o aluno entender em que classe social está e como lutar para melhorá-la.

O papel da escola é “promover a cada aluno a busca pelo conhecimento de si mesmo” (MIERJAM; CARVALHO. 2018. p.117) estimulando o desenvolvimento do aluno a partir da sua natureza, onde ele mesmo faria a investigação das suas próprias competências e os professores teriam por função utilizar essas habilidades em sala, a fim de proporcionar ao estudante uma aula mais interessante.

A LDB conta com parâmetros para a proteção do aluno contra possíveis coerções e doutrinações, assim como também protege o professor e lhe dá a liberdade de expressão e manifestação a favor ou contra determinados assuntos, não influenciando o aluno a pensar igual, mas sim compreender novos pontos de vista, para que sozinho consiga formular o pensamento, motivando a criticidade e autonomia.

## **O FIM DO PROJETO DE LEI 7.180/2014**

### *Prejuízos a educação*

No ano de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu dar fim ao projeto de lei que limita a liberdade de expressão nas instituições de ensino. Passou-se mais de três meses de discussão em que o projeto escola sem partido sustentava argumentos de melhoria nas escolas mascarando a sua real intenção, já com muitos apoiadores e seguidores deste pensamento. Com a decisão do STF chega ao fim o medo da censura na escola, comemorando a vitória da democracia e autonomia do professor.

Desde 2014, o projeto de lei 7.180/2014 vem disseminando suas ideias conservadoras, tentando infiltrar-se nas escolas, colocando pais e alunos contra os profissionais da educação. Após esse ano, muitos protótipos do projeto foram apresentados em diversos estados brasileiros, incluindo o Rio de Janeiro onde Flávio e Carlos Bolsonaro tentaram implementar, vendendo a ideia de acabar com a ideologia de gênero.

As matérias, caras à família presidencial, ganharam destaque nacional com a criação de uma Comissão Especial do Escola sem Partido na Câmara dos Deputados, onde tudo foi reunido, hegemônica desde lá pela nata do que viria a ser o bolsonarismo parlamentar, com a participação ativa de Jair e Flávio Bolsonaro, já então deputado federal como o pai. (LE MONDE. 2020, s.p.)

Bolsonaro nunca escondeu seu apoio a censura, sendo assim, obviamente que apoiaria um projeto em que a escola se cala, pois, sabendo que a educação é libertadora, desejava um ensino “de cabresto” que efetivasse o bolsonarismo no poder, atraindo ainda mais seguidores, disseminando com suas ideias uma sociedade racista, machista e homofóbica.

Em 2018 durante o período eleitoral, o projeto ganhou força após falsas acusações contra o ministério da educação (MEC) onde em uma exibição do Jornal Nacional na emissora de televisão Rede Globo, o então candidato Jair Bolsonaro exibiu uma cartilha de cunho sexual impróprio para os alunos do ensino básico, alegando que estaria sendo distribuída nas escolas. A intenção era fazer com que pais e alunos, que o idolatravam, buscassem a autocensura,

em que eles mesmos denunciavam tais abusos de poder por parte de profissionais da educação, livros didáticos, cartilhas, entre outros.

Para isso, apostaram nas investidas legislativas para criar deveres genéricos e constrangedores ao exercício do magistério, cuja indeterminação jurídica tornaria sempre presente o fantasma da ameaça de processos administrativos e ações judiciais. Essa sombra estaria em cada sala de aula brasileira, emanada de um cartaz obrigatório, com os “Deveres do Professor”. (LE MONDE. 2020, s.p.)

Embora o STF tenha decidido extinguir o Projeto Escola Sem Partido, suas ideias já estão enraizadas nas escolas e na ideologia de pais e alunos “preocupados” com a educação brasileira. As sequelas podem ser irreversíveis enquanto o país ainda estiver sendo comandado por quem desvaloriza os profissionais da educação. Pais e estudantes ainda podem pensar que o professor deve ensinar moralmente o que os alunos aprendem em casa, sem modificar os valores que muitas vezes estabelecidos pelas famílias, são de cunho preconceituoso, uma vez que o papel do professor é

transformar a sociedade para que os alunos se tornem autônomos, críticos e que acima de tudo, tenham respeito e tolerância com os demais colegas e pessoas da sociedade.

## **DECISÃO FINAL DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL**

Segundo a revista *Le Monde* (2020), há quinze ações sobre o tema. Desde o mês de abril, o STF se reuniu para invalidar os projetos de lei votados nas cidades de Novo Gama (GO), Foz do Iguaçu (PR), Ipatinga (MG) e Cascavel (PR).

Por unanimidade, cada novo caso reitera os anteriores, formando o que no campo do Direito se entende como uma posição consolidada do Tribunal, um conjunto de precedentes vinculantes que extrapolam os casos específicos, um conjunto estável de teses de interpretação constitucional de grande repercussão. (LE MONDE, 2020, s.p.)

No total foram cinco teses discutidas, a primeira tratou-se da censura às temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual, declarando que

violaria a liberdade constitucional de ensinar, aprender, divulgação da expressão artística. O segundo tema discutido foi a liberdade de ensinar do professor em sala de aula e a proibição dela estaria contra a constituição federal e a lei que rege a educação brasileira LDB 9.394/96, ou seja, é inconstitucional. A terceira fala sobre o direito das crianças e adolescentes a educação sexual e gênero com o intuito da prevenção. O quarto tema discute a liberdade política nas escolas com garantia de dissolver as práticas de discriminação de qualquer modo nos locais de ensino. Quinto e último tema debatido nas seções do STF conduz argumentos claros sobre a intromissão dos pais nos conteúdos programados das escolas, deixando proibido que os responsáveis de alunos venham a intervir nas aulas questionando ou tentando censurar os conteúdos de direito dos alunos.

Com a decisão do STF, que se baseia na constituição federal de 1988, os professores e alunos terão um ambiente de trabalho e estudos protegido contra possíveis coerções de qualquer movimento fundamentalista que procure censurar o ensino e

calar os profissionais da educação. Também “abre-se a possibilidade de reconstruir o espaço de políticas públicas contra hegemônicas de educação para as relações de gênero e sexualidade” (LE MONDE, 2020, s.p.). Justamente o oposto do discurso que Jair Bolsonaro utilizou para obter mais apoio de pessoas com pensamentos semelhantes e assim atingir seu objetivo em eleger-se presidente.

Assim, fica então decidido que:

É obrigatório adotar políticas públicas ativas, educacionais e em outras áreas para erradicar todas as formas de discriminação, o que deve alcançar o conteúdo de bases curriculares, projeto pedagógico, planos de ensino, material didático, atividades de extensão, formação de professores e financiamento adequado e permanente dessas ações. Um renovado plano nacional de combate à homofobia nas escolas, entre outras ações. (LE MONDE, 2020, s.p.)

Seguindo de abordagem madura dos temas sobre sexualidade, gênero e opção sexual, ou qualquer outro tema que seja de direito do aluno aprender e debater em sala de aula, podendo ser passivo de processo judicial se por ventura esses temas forem

omitidos do plano nacional de educação, devendo ser abordados as temáticas tanto em escola pública bem como na privada.

A decisão do STF confirma os preceitos educacionais que estão prescritos na Constituição Federal e na Lei de diretrizes e bases da educação, reafirmando principalmente o compromisso da LDB com a ascensão da criatividade e da cidadania do indivíduo. Na LDB já consta parâmetros que protegem os alunos de possíveis coerções, e também garantem ao professor a liberdade de ensinar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo, foram expostas as questões relacionadas movimento Escola Sem Partido e sua caminhada até se tornar um projeto de Lei comparando sua ideologia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A abordagem que foi observada na ideologia do projeto escola sem partido foi a neoliberal, que

dissemina no seu conjunto teórico pensamentos conservadores e preconceituosos.

Durante a primeira seção, foi abordado somente sobre como o movimento iniciou, e seus resultados alcançados durante anos tentando introduzi-lo na educação brasileira. Foi constatado que não era apenas preocupação como pai de aluno, mas também a vontade de que os pais se colocassem a frente na educação dos filhos, de fazer com que o professor não tenha opinião própria impedindo de tomar partido sobre qualquer temática, e mudar a visão do aluno em determinados assuntos. Sabendo que ser professor é transformar a sociedade para melhor, seria impossível alcançar o objetivo sem tomar partido. O projeto escola sem partido diz em todo o texto combater a ideologia, porém se mostra mais ideológico do que científico, pois dentro dele existe a ideologia da repressão, ou seja, tem como objetivo tornar a educação um aparelho ideológico e repressivo do Estado.

Durante a segunda seção foi tratado sobre a lei que rege a educação brasileira, a LDB em sua última versão. Comentou-se o que realmente ela é, e como

ela já protege o aluno de possíveis coerções por parte de docentes, exatamente o que o projeto escola sem partido quer extinguir. O texto referiu-se ligeiramente ao PNE e sua discussão para ser aceito sendo colocado em prática desde o ano de 2014 e se findará no ano de 2024. Toda a escola é ideológica, cabe a ela formar seus alunos para compreensão de classes, e ensinar a lutar pela igualdade de direitos. Sendo assim, a lei já conta com parâmetros necessários para proteger o aluno de possíveis doutrinações e ao mesmo tempo dá liberdade ao professor para ministrar a aula de acordo com sua vontade e conhecimento de turma.

A terceira seção foi descrita a partir de um artigo da revista *Le Monde Diplomatic* (2020), em que descreve a decisão final do STF sobre o projeto escola sem partido. Mesmo com o seu fim causou muitos danos na educação, pais e alunos acreditam que são doutrinados pelos professores chegando a agredi-los fisicamente e humilhá-los, gravando vídeos e áudios não autorizados, tudo em prol de uma educação "sem doutrinação". A decisão do STF é, basicamente, contrária de tudo o que o eleito a presidente do

---

Brasil Jair Bolsonaro expôs em campanha eleitoral. Ou seja, o Supremo decidiu que na escola deverão ser trabalhados temas sobre política, gênero, educação sexual, além de reafirmar a liberdade do professor em sala de aula, também proíbe os pais de interferirem no conteúdo programado da escola. Conclui-se então que, o projeto escola sem partido é inconstitucional e que a partir da decisão do STF não poderá mais entrar em votação nas câmaras municipais ou estaduais.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" Partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas (lpp-uerj), 2017. p. 63-75.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa: da

tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei 9.394/96**. Brasília. 1996.

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

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. 4 ed. São Paulo. Ática, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LE MONDE. **A extinção judicial do escola sem partido**. Ed. 156. 1 de julho de 2020. disponível em <<https://diplomatie.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/>> acesso em: 27 de janeiro de 2021.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã e outros escritos**. Trad. Waltensir e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MIERJAM, Paulo Augusto; CARVALHO, Saulo Rodrigues de. O papel da escola e o "papelão" da "escola sem partido". In: CARVALHO, Saulo Rodrigues de; CAVALCANTE, Rafael Gomes (Org.). **Neoliberalismo e Resistência na educação**. Curitiba: Crv, 2018. Cap. 7. p. 115-131.

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p.590-621, ago. 2016. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

REIS, Toni. LDB: respeito à liberdade: e apreço à tolerância. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 465-476, dez. 2016. Semestral.

RUIZ, M. J. F e PIASSA, Z.C. Ideologia e política educacional: o caráter ideologizante da legislação. **Revista Iberoamericana de Educación**. s.d.

Disponível em <<https://silo.tips/download/ideologia-e-politica-educacional-o-carater-ideologizante-da-legislaao>> acesso em 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologia, e contra ideologia**: temas básicos de educação e ensino. São Paulo: E.p.u. Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986. 106 p.

SILVA, Adnilson José. **Educação, trabalho e ideologia**: contradições fundamentais. Guarapuava: Apprehendere, 2018.

# QUALIDADE EDUCACIONAL PARA QUÊ E PARA QUEM? UM ESTUDO A PARTIR DO IDEB.

Ângela Maria de Oliveira Koch<sup>7</sup>.

## INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma análise feita a partir do IDEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o mais importante indicador de qualidade educacional no país. Estuda a relação dos indicadores com o conceito de qualidade educacional, instituído pelos padrões sociopolíticos da sociedade contemporânea.

Para cumprir com os objetivos da pesquisa realizamos a análise documental das fichas técnicas do INEP assim como da sua parte histórica para identificar a metodologia utilizada para a obtenção das metas intermediárias e projeções do IDEB. E por meio da análise bibliográfica de artigos e livros

publicados por autores que contemplam o tema da educação. Escritos de Brandão (1989), Freire (1981, 2001, 2005) e Demo (2000) compõem as principais referências usadas na construção do trabalho.

Assim, buscamos neste estudo entender o que definirá de fato a educação qual seria o pivô para a formação desta revolução nas últimas décadas no setor, e o fator ou fatores determinantes na definição desse próprio modelo. Tendo como objeto de pesquisa a concepção de qualidade educacional a partir do IDEB, questiona: para quê e para quem se destina essa qualidade educacional?

O capítulo está estruturado em três tópicos que são seus pontos centrais, interligados entre si: “**O conceito de educação de qualidade**”, discorre uma breve análise sobre o padrão de qualidade que é buscado, bem como a motivação deste modelo de educação ter sido escolhido para implementação e a quem poderá favorecer. “**Avaliação em larga escala**” é o tópico que abrange a instauração de intensas

---

<sup>7</sup> Graduada em Pedagogia Docência e Gestão pela UNICENTRO

discussões em torno da educação, que teve seu estopim na década de 1990 gerando muitas mudanças na área da educação, revelando um forte interesse com a qualidade, na tentativa de compreender as reformas educacionais e as avaliações em larga escala. E o último deles, “**Padrão de Educação do IDEB**” que irá se concentrar na educação estabelecida nas escolas contemporâneas, tendo como eixo o interesse na implementação e desenvolvimento de um modelo educacional de qualidade e unificado. Esboçando o que é valorizado neste modelo de ensino, no que ele foca e a funcionalidade deste sistema de educação.

## **O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

A educação no seu sentido mais genuíno pode existir em qualquer lugar desde que se possibilite, “(...) haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra” (BRANDÃO, 1989, p.11), sem que obrigatoriamente se faça necessário o uso de processos formalizados de ensino. Isso porque a educação em sua essência é um fenômeno complexo e abrangente que existe desde que os

primeiros homens decidiram andar em grupos. Não se tratando de um objeto, com formato e metodologia individual.

Desde seu surgimento na sua organização mais simplista e rudimentar, a educação percorre um processo de desenvolvimento em que sofreu, e sofre, mudanças ao longo do tempo e da formação da humanidade. Sem dúvidas a alta formalização do ensino na atualidade é uma de suas características mais marcantes:

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor. (BRANDÃO, 1989, p. 11).

Nesta conjuntura ela teve seu desenvolvimento de forma lenta e gradual, assumindo o papel que tem atualmente em reflexo aos desdobramentos que fez ao longo dos séculos, apropriando-se de características e tendências de diferentes lugares em

diferentes momentos históricos, passando por inovações e rupturas. Trazendo na bagagem sinais marcantes de civilizações antigas como a greco-romana. Que difundiu poderosamente por todo o ocidente fortes traços culturais, e a educação por sua vez também foi afetada como nos descreve Brandão nesse trecho sobre o modelo educacional do período:

Quando uma nobreza romana enriquecida com a agricultura e o saque abandona o trabalho da terra pelo da política, e cria as regras do Império de que se serve, aquele primitivo saber comunitário divide-se e força a separação de tipos, níveis e agências de educação. Quando há livres e escravos, senhores e servos, começa a haver um modelo de educação para cada um, e limites entre um modelo e outro. (BRANDÃO,1989, p.23).

Numa sociedade em que as classes se dividiram dentro de uma ordem social em que tudo é previamente determinado segregando até mesmo direitos, deveres e funções, seria impossível estabelecer um único modelo de ensino. A partir

disso pode se afirmar que a educação formalizada passa a existir perante essa necessidade arcaica, de separar e classificar quem poderia aprender e o que aprender

Mas afinal como especificar a educação se ela pode se dividir? Tem diferentes modelos e formas de aplicá-la, isso poderia ser o bastante para dizermos que ela tem mais de um significado, mas tratando se de uma criação humana tão antiga que nunca pôde ser abandonada, torna incontestável sua relevância como necessidade real para cada indivíduo que compunha qualquer grupo ou sociedade:

De acordo com as ideias de alguns filósofos e educadores, a educação é um meio pelo qual o homem (a pessoa, o ser humano, o indivíduo, a criança, etc.) desenvolve potencialidades biopsíquicas inatas, mas que não atingiriam a sua perfeição (o seu amadurecimento, o seu desenvolvimento, etc.) sem a aprendizagem realizada através da educação. Pode até ser que haja formas próprias de auto-educação, mas é de suas práticas interativas (interpessoais), coletivas, que se está falando quando se escreve um livro sobre "Filosofia da Educação" por exemplo. Assim como a própria sociedade é um corpo coletivo formado da individualidade das pessoas que a compõem, e assim

como o seu fim é a felicidade de seus membros a quem todas as suas instituições devem servir, assim também a educação, como idéia (a definição, a "filosofia"), deve ser pensada em nome da pessoa e, como instituição (a escola, o sistema pedagógico) ou como prática (o ato de educar), deve ser realizada como um serviço coletivo que se presta a cada indivíduo, para que ele obtenha dela tudo o que precisa para se desenvolver individualmente. (BRANDÃO, 1989, p.28)

A educação constituiu-se como matéria essencial justamente por ser responsável pela formação humana e prezar pelo desenvolvimento pessoal dos indivíduos, como dito por Pedro Demo:

Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar. (DEMO, 2000, p. 21).

Definitivamente não se resumirá a preparação para o mercado de trabalho ou execução de determinada

---

profissão, isso porque extrapola essa função. Educação é a formação humana, conscientização social, cultural e autodefinição. Pedro Demo ainda aponta que “o processo educativo é composto propriamente da capacidade construtiva/participativa, ultrapassando a situação de objeto para consolidar a de sujeito histórico crítico e criativo”. (DEMO, 2000, p.21).

Como documentado constitucionalmente, a educação é um dever do Estado, e este prega por um ensino que beneficie a todos que fazem uso dele. Trazendo no discurso com muita ênfase e sob as letras da lei que para isso uma educação de qualidade é o único caminho para garantir o pleno desenvolvimento dos indivíduos e diminuir as desigualdades como previsto nestes trechos da Constituição da República Federativa do Brasil:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Art. 211 [...] § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988).

Apesar de teoricamente todas essas atribuições serem elucidadas como parte de um todo, pertencentes à educação, na prática não podemos afirmar que ela se aplique dentro desse segmento, por ser redirecionada para outros caminhos, como quando o ensino foca no formar e capacitar profissionais aptos para atender demandas do mercado, se fixando neste intuito, negligenciando a tarefa de viabilizar aos alunos tornarem-se adultos socialmente ativos, capazes de refletir sua própria posição na sociedade e cidadãos que executem e contemplem com clareza sua liberdade e cidadania. Produções de autores como Pedro Demo caminham em conformidade com essa concepção:

(...) O papel da escola torna-se ainda mais específico, ultrapassando a figura da complementação da família

---

ou da sociedade de normas e valores, para assumir a condição de lugar da formação de um tipo essencial de competência frente a formação da cidadania e frente às mudanças na sociedade e na economia. A escola tenderia tornar-se instância estratégica em termo de qualificação das mudanças estruturais qualitativas e universais, para assegurar a todos a mesma oportunidade de desenvolvimento. (DEMO, 2000, p.64)

Formular uma educação que assegure a todos a mesma oportunidade de desenvolvimento, seria a realização de um plano utópico. Essa ideia de unificar a educação é antiga, o intuito de atender a todos definindo um sistema único que possa formar sem diferenciar, exhibe ao menos em aparência uma causa muito nobre:

A ascensão da concepção da cidadania universal proclamada pela burguesia na idade moderna em contraposição aos privilégios feudais da Idade Média representam também a ascensão da ideia da educação universal. A burguesia, enquanto classe revolucionária vai defender a igualdade dos homens como um todo, assim que assume o poder, em meados do século XIX passa a advogar a escolarização para todos e a estruturar os sistemas de ensino. (SAVIANI, 2000, p. 38).

Pode parecer desleal e infundado para alguns levantar questionamentos em torno dessa heroica atitude da burguesia, que recém se erguia apoderando-se de uma posição de liderança destacada na sociedade. Apesar disso a história não se resume apenas nas linhas escritas pelos denominados heróis, e com critérios pouco mais clínicos é possível identificar outros significados atacadados a esse discurso:

[...] não foi a educação burguesa que criou a burguesia, mas, a burguesia que, emergindo, conquistou sua hegemonia e, derrocando a aristocracia, sistematizou ou começou a sistematizar sua educação que, na verdade, vinha se gerando na luta da burguesia pelo poder. A escola burguesa teria de ter, necessariamente, como tarefa precípua dar sustentação ao poder burguês. (FREIRE, 1981, p.28).

Não se pode negar que o projeto de sistematizar um modelo de educação neste caso trazia também outra intenção, a de impor o domínio ideológico e político da burguesia. Nossa realidade atual nos descreve que estamos expostos a um projeto que ainda está a se propagar, que prevê estabelecer um

modelo de ensino padronizado que deve atender a todos, ou seja, um modelo universal está em construção. Seria também, neste momento, visto como pretensão e infundado, levantar questionamentos acerca desta revolucionária e histórica difusão de reformas educacionais? Para melhor compreender como, e as motivações que levaram a ordem de se fixar um modelo de educação temos que fazer conexão com o nascimento desse movimento:

A reforma educacional tem uma de suas raízes fincada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. (SILVA e ABREU, 2008, p. 254).

Este evento marca o momento em que muitos países, inclusive entidades que não são ligadas à educação demonstraram uma preocupação aguda com ela, se unindo em prol de um modelo padronizado e entrelaçado ao termo qualidade, estendido para atender a toda a demanda dos diferentes países.

Educação de qualidade é um termo frequentemente citado em discursos políticos, o que é natural visto que é imprescindível para o crescimento socioeconômico de qualquer país. O que se precisa frisar, no entanto, é como poderia ser imprimido em um determinado modelo de ensino as bases, a qualidade e a metodologia de maneira que se esteja suprimindo realmente a todos? Pois sendo ele unificado não tem como ser próximo nem da realidade, nem das necessidades dos diferentes grupos que o modelo contempla.

Unificar o conceito de qualidade, ou seja, estabelecer um padrão que possa servir a todos deve ser uma missão quase improvável, segundo Davok: "qualidade em educação, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade" (DAVOK, 2007, p.506). Concretizar esta definição complica-se, pois, o

processo de qualificação envolverá comparação e quase sempre as características consideradas as ideais para um determinado grupo podem não ser as mesmas para outro, por admitir essa variação e não ser uma ciência exata, podemos aspirar que o que pesa na tomada de decisões pode ter a ver com influências que inculcam na educação interesses totalmente alheios a sua propriedade:

Não há apenas idéias opostas ou idéias diferentes a respeito da Educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto "a todos", "à Nação", "aos brasileiros". Do ponto de vista de quem responde por fazer a educação funcionar, parte do trabalho de pensá-la implica justamente em desvendar o que faz com que a educação, na realidade, negue e renegue o que oficialmente se afirma dela na lei e na teoria. (BRANDÃO, 1989 , p.27).

A educação em seu modo natural sem intercursos e influências, culmina na conscientização ela prepara para o ofício das profissões também, isso nunca será

desagregado dela, mas só quando é verdadeiramente explorada traz consciência e discernimento. A educação é sinônimo de liberdade como em Freire (2005, p.12), [...]“a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”.

As concepções de qualidade educacional estão expostas a visão sobre o que se espera que a educação origine como produto, ou seja, o que será entregue a sociedade, e a oscilação aumenta porque nem todos esperam as mesmas coisas da educação, no entanto já existe um "padrão" definido, e o sistema educacional tem sido operado e avaliado visando colocá-lo em pleno funcionamento.

## **CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA**

O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), uma entidade pública indireta vinculada ao MEC, cria o IDEB em 2007 para verificar

o crescimento da qualidade da educação. Desde sua origem em 1937 o INEP foi criado com o intuito central de realizar estudos para identificar os problemas do ensino nacional. Mas, somente nas últimas décadas, com a intensa implantação das reformas educacionais e avaliações em larga escala para analisar a situação do ensino e elaborar políticas públicas para promover melhorias na área, a aplicação dessas avaliações (Saeb, Prova Brasil, Enem, etc) vem influenciando na educação.

A instituição que tem como prioridade realizar estudos para identificar os problemas do ensino nacional, o INEP, foi criado em 1937 durante o governo Vargas sobre recomendação do ministro Gustavo Capanema, época que coincide com o processo de industrialização do país o que demandava trabalhadores mais preparados, cenário que acarretou o despertar de um interesse repentino e bastante significativo com a educação:

O processo de industrialização do país demandava trabalhadores mais preparados. Com o objetivo de realizar estudos para identificar os problemas do ensino nacional e propor políticas públicas, o Instituto

---

Nacional de Pedagogia (Inep) foi criado por lei. A fundação do Inep ocorre no contexto de renovação do Estado brasileiro, quando é criado o Ministério da Educação e Saúde, e, no plano mais amplo, do movimento de reformas educacionais realizadas por educadores e da mobilização deles, ao lado de outros atores sociais, em favor da educação pública. (BRASIL, 2020, s.p.)<sup>8</sup>

O INEP, já na sua fundação, mostrou que a educação ganha atenção de forma substancial a partir da percepção de uma nova necessidade que surgia; a de suprir a demanda do mercado de trabalho. Criado num momento em que o país passava pelo advento da indústria, era lógico e indispensável que os trabalhadores dessa indústria que acabava de se iniciar precisariam de preparo e capacitação, algo que até então as classes que seriam mão de obra industrial nunca haviam experimentado. Conferindo-nos um primeiro indício de que as

---

<sup>8</sup> Os dados e citações utilizados no trabalho, de documentos contidos no Portal do INEP relacionados a parte histórica da instituição, sofreram alterações no seu conteúdo na última atualização feita na página. Ocorrendo a retirada de algumas informações que continha anteriormente

motivações das reformas educacionais podem estar intimamente ligadas ao âmbito econômico.

Em 1939 já realizaram-se as primeiras publicações dos chamados Estudos Educacionais do INEP, que tratava-se do registro da situação do ensino primário que levou em conta o período de 1932-1936:

Com uma estrutura austera de apenas quatro funcionários, incluindo o diretor-geral, o Inep realiza seu primeiro concurso para contratar técnicos. Neste mesmo ano, o instituto publica o Boletim nº 1, com o registro da situação do ensino primário de 1932 a 1936 no Brasil. 70% da população do país era analfabeta. (BRASIL, 2020, s.p).

A realidade que o Brasil dispunha naquele momento não era nada positiva, com quase três quartos da população analfabeta a maioria dos brasileiros não tinha acesso ao ensino básico, e é custoso crer que um setor que esteve estagnado por tanto tempo migrou para o status de assunto central do governo, e que este dirigiu um forte e repentino interesse pela educação puramente movido pela preocupação com a taxa de analfabetismo.

Então em 1941, será atribuída ao INEP oficialmente a função de elaborar políticas públicas para a educação e organizar cursos para capacitação dos professores. A instituição que atualmente é uma autarquia, sofreu muitas mudanças ao longo da sua história, diretamente ligada ao Estado acompanhou e foi afetada por também todas as trajetórias dos diferentes governos que estiveram em vigor.

A instituição teve seus ápices e um ponto marcante que sinalizou grandes avanços na área da educação foi o momento em que foi presidido por Anísio Teixeira, ele que decididamente foi um apoiador e incentivador da pesquisa:

Além de implantar o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, e centros regionais em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre todos os centros regionais continham uma biblioteca de educação, um serviço de documentação e informação pedagógica, um museu pedagógico e os serviços de pesquisa e inquérito. Não parando por aí ele foi o autor do Plano de Construções Escolares que foi implantado no Sistema Educacional de Brasília (Caseb), o qual concebeu a rede de jardins de infância, escolas classe e escolas parque. (BRASIL, 2020, s.p).

Por ter sido uma figura de grande inspiração e de inegável devoção à educação anos mais tarde em 2001 como uma forma de homenagear o ex-diretor, o Senado aprovou a inclusão do seu nome no instituto que assim passou a chamar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Ao longo da história entre avanços, perdas e ganhos grandes marcos do instituto foram se concretizando, como em 1982 o INEP assume o serviço das estatísticas educacionais. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é elaborado em 1990 e em 2000 é realizado pela primeira vez o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) sob a coordenação do instituto, até a criação do IDEB:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de avaliação da educação Básica (Saeb). (BRASIL, 2020, s.p).

Assim as escolas e o ensino são avaliados, recebem uma nota e integram a um ranking, e a partir dessa

---

dupla análise que é a do desempenho com a realização de exames padronizados, e a do fluxo que seria a taxa de aprovação, e assim temos o que corresponde ao sistema de avaliação da qualidade educacional do nosso país:

O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos. (BRASIL, 2020, s.p)<sup>9</sup>.

É uma avaliação objetiva e os números obtidos são o que fazem a classificação da educação básica brasileira, também com esses números se definem os problemas das escolas e se projetam as possíveis soluções. Com o objetivo de atingir a média dos países desenvolvidos, e este continua sendo um dos mais fortes propósitos mesmo quando em 2000 com a realização do primeiro (PISA) Programa

---

<sup>9</sup> Nota Técnica 1; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Internacional de Avaliação de Estudantes o país teve uma colocação no ranking que refletia uma situação nada positiva no setor.

A tabela a seguir mostra a média obtida pelos alunos brasileiros em Leitura no ano de 2000, mas a avaliação inclui Matemática e ciências, nas quais o Brasil também não conseguiu boas médias.

**Tabela 1**

Habilidades de Leitura alunos com 15 anos (Ranqueamento Pisa 2000)

<b>Países</b>	<b>Média Geral</b>	<b>Intervalo de confiança de 95%</b>
Finlândia	546	542 a 551
Canadá	534	531 a 537
Holanda*	532	-
Nova Zelândia	529	521 a 537
Austrália	528	521 a 536
Irlanda	527	520 a 534
Coréia do Sul	525	518 a 532

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE: POLÍTICA, IDEOLOGIA E HISTÓRIA

Reino Unido	523	515 a 532
Japão	522	512 a 533
Suécia	516	511 a 521
Áustria	507	499 a 516
Bélgica	507	496 a 518
Islândia	507	500 a 514
Noruega	505	500 a 511
França	505	496 a 514
Estados Unidos	504	494 a 515
Dinamarca	497	491 a 503
Suíça	494	484 a 505
Espanha	493	486 a 499
República Checa	492	482 a 501
Itália	487	478 a 497
Alemanha	484	471 a 497
Liechtenstein	483	426 a 539
Hungria	480	468 a 492

Polônia	479	465 a 494
Grécia	474	462 a 485
Portugal	470	460 a 481
Federação Russa	462	454 a 470
Letônia	458	448 a 469
Luxemburgo	441	416 a 466
México	422	412 a 432
Brasil	396	389 a 404

Fonte: OCDE (2000)

Esse tipo de avaliação, em larga escala, ranqueia a educação dos países colocando sob constante comparação, o desempenho das nações desenvolvidas e das subdesenvolvidas, de forma totalmente indiferente ao desnível socioeconômico e cultural existente entre elas. Com o IDEB não é diferente, como nos diz Soares (2011):

[...] o Ideb tem alta correlação com o nível

socioeconômico do alunado. Assim, ao atribuir a esse indicador o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade. Há uma farta literatura que mostra que isso é impossível. Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para educação básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil, fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos. (SOARES, 2011, p.24)

Apesar desta comparação esboçar diferenças grotescas a impulsão para difusão desse sistema foi generalizada sendo, especialmente, fortificada na década de 1990 quando ocorreu a Conferência de Jomtien na Tailândia (Conferência Mundial sobre a Educação, UNESCO), que antecedeu vários eventos importantes na educação brasileira como a aplicação do PISA e a criação do SAEB.

Na ocasião da Conferência se reuniram delegados de 155 países que aprovaram a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) que ocorreu de 5 a 9 de março de 1990 que teve como

pauta e definiu:

[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; [...] Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. (UNESCO, 1990).

Um momento que foi decisivo para iniciar um novo grande processo de mudanças e reformas na educação, sendo assumida em um evento de tal porte como fator indispensável não apenas para o crescimento pessoal dos indivíduos como para o desenvolvimento de qualquer país. Onde reafirmou-se também que a educação é um direito universal.

Para os especialistas e estudiosos da área, que a educação desempenha um importante papel na sociedade não se tratava de novidade, no entanto ser reconhecida e apontada nas circunstâncias em que foi na Conferência demonstrou solenemente que ela ganhou o interesse dos Estados e de seus governantes de um modo ainda sem precedentes,

além de ser bem expressivo o número de países que assumiam o compromisso coletivo, que se estabeleceu na data em prol de uma educação de qualidade para todos, ambos estavam pertinentemente envolvidos em colocar em prática planos e reformas que estenderia um determinado padrão de qualidade para todos.

O setor que historicamente não teve as necessidades bem supridas talvez pudesse finalmente contar com um salto em seu aprimoramento. A área da educação que em nosso país tem uma trajetória difícil e cheia de obstáculos ganharia vida nova ao menos documentalente, já que se firmavam ali grandiosos objetivos para ela:

Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível. (UNESCO,1990).

Estava instaurada uma unanimidade em juntar esforços voltados para reformular a educação e que esta fosse de qualidade e que atendesse a todos

igualmente. Afinal, é o único meio de se diminuir as desigualdades e equalizar oportunidades, logo isso deveria exprimir o maior anseio de todos os Estados. Como vimos pouco tempo após os objetivos estabelecidos, no Brasil já ocorreram movimentos que alteravam a educação e com as reformas vieram as avaliações em larga escala e ambas se fizeram interligadas e permanecem até os dias de hoje com este elo.

Embora seja totalmente compreensível a necessidade de se analisar a educação e buscar cada vez mais sua ascensão, é de grande importância não permitir que se perca a característica humanizadora, para que esta possa se expandir em sua totalidade. A educação não pode deixar de ser o meio de desenvolvimento individual, porque ela é o único meio de desenvolvimento individual. A implantação deste padrão beneficia a quem? Ela trata da formação humana ou limita-se a formar mão de obra?

Como já vimos anteriormente o governo já promoveu mudanças na educação de forma conciliada ao suprimento de necessidades da indústria, como mostrou a criação do próprio INEP

que ocorre num momento em que a parcela de analfabetos era grande, mas as novas funções nas indústrias pediam por uma mão de obra que fosse qualificada o suficiente para operar os postos de produção do ramo industrial.

Neste sentido, uma análise mais profunda do intuito das reformas educacionais visadas pelos governos, especialmente nesta conjuntura onde tantos países compactuam com o intuito de estabelecer um padrão, unificar a educação dos diferentes países, com diferentes realidades socioeconômicas e culturais, com um sistema de avaliação também padronizado, classificando-os usando dos mesmos critérios. Acreditar que as motivações se formam meramente pela preocupação com a educação e sua qualidade seria muita ingenuidade. Como diz Freire: Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.

## O PADRÃO IDEB DA EDUCAÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem um sistema que combina as informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) com base nos resultados de exames padronizados, a Prova Brasil e o Saeb que são repetidos a cada dois anos. São feitos para verificar se está ocorrendo evolução quanto ao alcance das metas estipuladas para a educação dentro do tempo visado:

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>a</sup> série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). (BRASIL, ano, n.p.)

O cálculo usado para obter a média de qualidade da educação combina dois números, de duas médias em que são provenientes do desempenho (nota nos exames) e rendimento (fluxo), e que a média de desempenho também une dois números em uma proficiência, pois a avaliação confere em

questionários de Língua Portuguesa e Matemática, originando duas médias que se fundem para formar o seguinte cálculo:

$$IDEB_i = N_i P_i$$

$i$  = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;  $N$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade  $j$ , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;  $P$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade  $j$ ; (BRASIL,2020, n.p)<sup>1</sup>

O cálculo é feito com uma equação que pode não ser compreendida por muitas pessoas, e a complicação pode ter início justamente pela dupla combinação de dados. Visto que o índice leva em conta o desempenho dos alunos nas provas e a taxa de aprovações, um único número demonstra dois aspectos que se relacionam, mas que não deixam de ser diferentes. As provas focam em língua portuguesa e matemática, sendo que a avaliação é feita a cada

dois anos, é aplicada a todos os alunos e cada um obtém uma nota individual que ao final é somada e origina como produto a média da escola. E a média das escolas juntas atribuem a nota do município inteiro, e dessa forma generalizada se produzem as médias dos estados e assim vai até o nível nacional.

Como no cálculo se considera a média de desempenho do aluno em língua portuguesa e matemática, são geradas duas notas que precisam formar apenas um proficiente que só depois fará parte do cálculo final juntamente com o número do indicador da taxa de fluxo (aprovação). Segundo Soares e Xavier (2013, n.p), “A metodologia do Ideb assume que, para tornar comparáveis as proficiências de Leitura e Matemática, basta fazer com que variem no mesmo intervalo”.

$$\frac{(\text{Proficiência da Escola na Prova Brasil} - \text{Limite Inferior das Proficiências})}{(\text{Limite Superior das Proficiências} - \text{Limite Inferior das Proficiências})} \quad (1)$$

(Fonte: Soares e Xavier, 2013)

Os limites inferiores e superiores utilizados no algoritmo são os valores situados a três desvios-padrão acima e abaixo da média dos alunos que fizeram o Saeb de 1997, ano em que a escala foi definida. Como mostra a tabela 1.

Tabela 1

Limites superiores e inferiores usados para a padronização das notas de Leitura e Matemática no Ideb

Série	Matemática		Leitura	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior
4ª série	60	322	49	324
8ª série	100	400	100	400

Fonte: Nota técnica do Inep sobre a concepção do Ideb (INEP, 2009a).

Assim num exemplo simplificado uma escola que ofereça apenas as primeiras séries do ensino fundamental em que alunos da 4ª série (5º ano) que realizaram a Prova Brasil com as proficiências médias de 206,92 em matemática e 184,52 em leitura. Tendo então dois números a partir das notas de desempenho, para se padronizar a proficiência dessa escola é necessário submetê-las a outro cálculo:

$$\text{Proficiência Padronizada em Matemática} = \frac{(206,92 - 60)}{(222 - 60)} = 0,561 \quad (2)$$

$$\text{Proficiência Padronizada em Leitura} = \frac{(184,51 - 49)}{(224 - 49)} = 0,493 \quad (3)$$

$$\text{Proficiência Padronizada da Escola} = 10 \times \left( \frac{0,561 + 0,493}{2} \right) = 5,27 \quad (4)$$

Fonte:(Soares e Xavier,2013).

Ainda segundo Soares e Xavier:

Como as médias variam muito menos do que observações individuais, embora as proficiências padronizadas dos alunos assumam valores entre 0 e 10, as proficiências padronizadas das escolas estão concentradas em um intervalo mais restrito. Assim, do ponto de vista empírico, é incorreto dizer que o Ideb varia de 0 a 10. (SOARES e XAVIER, 2013, n.p).

A média das proficiências padronizadas das escolas varia muito menos do que as notas individuais, enquanto as proficiências padronizadas dos alunos assumem valores de 0 a 10, o que se consegue pela multiplicação por dez que ocorre no cálculo. Já as proficiências padronizadas das escolas se concentram em um intervalo de variação mais

restrito porque são estipuladas pelos valores delimitado inferior e superior definidos para a padronização das notas.

Uma escola só pode atingir a nota 10 se todos os alunos tiverem média igual ao limite superior (Tabela 1). E uma escola só obtém nota 0 se todos os seus alunos tiverem como nota a proficiência igual ao limite inferior.

Lembrando que após a obtenção do número da proficiência padronizada da escola como o sistema do IDEB sintetiza dois indicadores; o de rendimento e o de desempenho em um único número pelo produto dos dois indicadores. Como Soares e Xavier (2013, n.p) diz “cria-se, implicitamente, uma equivalência entre diferentes combinações dos indicadores de desempenho e rendimento”.

Desta maneira:

IDEB= Desempenho X Rendimento = D X R

O chamado rendimento trata-se do fluxo (aprovação), e conforme Soares e Xavier (2013) o indicador de rendimento “[...] é um número menor que 1, o IDEB é sempre menor que o indicador de desempenho. Ou seja, o IDEB penaliza a escola que usa a reprovação como estratégia pedagógica, atribuindo-lhe valores mais baixos” (SOARES e

XAVIER, 2013, n.p).

Visto que acontece a combinação de dois indicadores diferentes a soma pode resultar uma média final não tão confiável, pois o sistema permite que um número compense outro. Dentro da lógica do IDEB uma escola com média de desempenho baixa pode ter ao final dos cálculos um proficiente padrão mais alto por ter uma média de aprovação também alta. Assim é possível equilibrar a notado IDEB diminuindo a reprovação. E assim, vice-versa, uma escola com a média de desempenho mais alta se estiver reprovando muito, seu fluxo mais baixo vai baixar o seu proficiente padrão.

O sistema parece ser favorável às instituições que formam alunos dentro do tempo estipulado, sem atrasos, sem reprovações, e denota até mesmo uma despreocupação com o próprio desempenho do alunado. O aprendizado parece sair do foco, afinal como esse tipo de intervenção pode melhorar a qualidade da educação? Para Davok:

Por outro lado, a expressão "qualidade educacional" tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia,

a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições. (DAVOK, 2007, p.506).

Estes termos pertencem, e são comumente usados na dinâmica do setor empresarial, o que nos remete a ideia de que o sistema educacional e este padrão de qualidade está associado com o segmento econômico.

O sistema de avaliação do IDEB condicionou a qualidade educacional ao número de aprovações dos alunos e o desempenho médio das instituições em exames padronizados que cobram especificamente língua portuguesa e matemática. Não se leva em consideração o desempenho nas outras áreas e disciplinas do ensino, a relevância dentro deste sistema se limita a um conhecimento muito básico.

Para Sander (1995, p.43) eficiência “[...] é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo”. Exatamente o que o posicionamento contra reprovações do padrão IDEB nos sugere, pois, levando em conta o critério econômico, uma reprovação encarece a formação de um aluno, portanto o ideal e mais compensador é que se otimizem os custos, o que apenas um alto índice de aprovações proporciona.

Como já vimos no início deste trabalho, a

---

educação pode sofrer influências totalmente alheias ao seu real papel e a formação humana é inteiramente excluída, sendo atribuída a ela funções que não condizem com o discurso ou justificativa usados ao realizarem mudanças, reformas e outras ações feitas nomeio educacional.

O momento de maior impulsão a reformas e ao estabelecimento do “padrão de qualidade” foi sem dúvida na década de 1990, um movimento generalizado visto que tantos outros países se envolveram com o mesmo projeto. Movimento que inegavelmente é divergente com o cenário de globalização que também no mesmo período tornava-se a a maior e mais nova tendência mundial,ela que tem o poder de interferir em todas as esferas econômicas, políticas e sociais, possivelmente veio a afetar a educação.

De forma que autores como Davies e Guppy apontam a globalização da economia como fator decisivo para: “[...] dar forma às reformas educacionais. A mudança social é alimentada pela atividade de mercado, que está além do controle dos governos nacionais.” (DAVIES E GUPPY, 1997, p. ). A qualidade em educação que a partir de então é buscada pleiteia uma qualificação que possa atender o mercado amplamente, que está em constante mudança e carece demão de obra farta para garantir

a aptidão para concorrência.

Dessa forma, tanto o emprego de termos empresariais como a urgência e coletiva preocupação com a padronização dos sistemas educacionais, evidenciam uma concepção que não visa o bem comum, que tem fins econômicos e talvez até lucrativos. Claramente esses critérios do padrão de educação implantado pelo IDEB almeja mais que elevar as notas dos alunos em língua portuguesa e matemática, para Marcela Gajardo a educação dentro desta perspectiva assume função para:

[...] a geração de capacidades e competências indispensáveis à competitividade internacional, o aumento do potencial científico-tecnológico da região, bem como o desenvolvimento de estratégias que propiciem a formação de uma moderna cidadania vinculada à competitividade dos países. (GAJARDO, 2000, p.04)

Como já visto o sistema de avaliação em larga escala é realizado periodicamente para verificação, constatar se o processo está em evolução se os objetivos desejados foram alcançados. Assim ela atesta a eficácia, a qual segundo Sander:

[...] é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou

os resultados propostos". O sistema de produção é global, assim é de suma importância para o mercado de trabalho que a educação forme um padrão de indivíduos com os predicados necessários para serem uma boa mão de obra. (SANDER,1995,p.46).

Uma educação a serviço do mercado de trabalho e da voraz concorrência neste setor, não é voltada ao desenvolvimento humano e não anseia a equidade. É um sistema que almeja converter a educação e alinhá-la a necessidades de fins puramente econômicos, vai perpetuar a segregação das classes e intensificar a discriminação de quem está às margens da sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um pouco de estudo e observações pode mostrar que nem sempre reformas e sistemas colocados em prática são pensados para beneficiar a população em si, podendo até mesmo um padrão educacional apontado como excelente em qualidade, ser contestável e divergir do interesse comum da sociedade. Se o conhecimento produzido pelo ensino reflete fins e objetivos para o povo e em prol do povo, ele é benéfico, tem significado e grande valia para este.

Assim como em outros setores, a educação muitas vezes mostra-se sendo forjada a servir outros intuitos e a cumprir outro papel, passando direto pelo desenvolvimento individual e a formação do sujeito histórico. Seria incoerência aceitar a ideia de que o sistema educacional brasileiro é regido pela função mais nobre da educação que é o desenvolvimento humano, como dito por Pedro Demo: "educação é vista como um gasto. E não equaliza oportunidades. O país não tem condições mínimas para o desenvolvimento que aspira, é pobre materialmente, miserável politicamente. Educação nunca fez tanta falta" (DEMO, 2000, p 32). Os investimentos e recursos dirigidos à educação tendem a ser aplicados visando formação e especialização de trabalhadores para atender ao mercado, enquanto este sofre constantes mudanças exigindo que os profissionais acompanhem o ritmo dessas modificações para poder suprir este exacerbado movimento.

Mostrando a real preocupação do Estado que ao formular as reformas educacionais guia-se pelo âmbito econômico. Se colocam em ação planos de ensino que divergem do bem comum, eles sempre veem maquiados com justificativas eloquentes. Projetos pré-determinados como os melhores, e assim são aceitos com condescendência pela população, muitas das vezes passam despercebidos e

acabam colaborando com este intrincado sistema que monopoliza os objetivos a determinados grupos. O modelo educacional é projetado visando formar alunos em um período de tempo mais hábil e com o menor insumo de recursos possível, com um sistema de avaliação que se mostra limitado e ignora todos os critérios extra escolares do vasto público das escolas brasileiras que pertencem a classes mais baixas e estão expostas aos mais diferentes tipos de dificuldades econômicas e sociais.

Um sistema que assume a necessidade da universalização do ensino sem levar em conta a própria realidade pode ter muitas pretensões menos o da equidade de direitos e oportunidades. Nesse viés, a educação foi colocada a serviço do mercado de trabalho e de um dos mandamentos do capitalismo, que é a livre concorrência. Com o lema de capacitar em vez de emancipar, serve de ferramenta para manter os princípios e a estabilidade do formato econômico e político hegemônicos. Admitindo que a concorrência do mercado de trabalho é algo que se estabeleceu e está imposto a nós pelo nosso sistema econômico, a preparação profissional não é e nunca foi um artigo dispensável, mas a autonomia do indivíduo e a capacidade de ser sujeito ativo inteirado das questões da sociedade, integrado a ela e não as às suas margens, deve

sempre permanecer sendo o ofício educacional: Caso predominasse o conhecimento interessado das corporações, dificilmente as potencialidades emancipatórias da ciência e da tecnologia poderiam ser fomentadas. Sendo refuncionalizadas como organizações utilitaristas incapazes de tornar pensáveis os problemas dos povos (LEHER, p.43, 2019).

Por fim, este trabalho destaca que o conceito de qualidade educacional supera esse modelo de educação padronizado eleito parcialmente como superior. Porque a educação é maior do que isso, ela não pode ser totalmente controlada pelos grupos dominantes que impuseram este protótipo, o estudo mostra que o sistema de ensino sofre influências negativas quando se executam reformas e adaptações na educação para que esta sirva de apoio para estabelecer e manter a dominância econômica e social daqueles que concentram o poder. E não desistir da educação é a única forma de se contrapor a este manejo indiscriminado de indivíduos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABREU Cláudia Barcelos de Moura, SILVA Monica Ribeiro da. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o "novo projeto de

formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense,1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988) Link: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm#art211%C2%A74.0](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm#art211%C2%A74.0)

DAVOK, DelsiFries. **Qualidade em educação**. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v.12, n. 3, p.505-513, 2007.

DAVIES, Scott. GUPPY, Neil. Globalização e Reformas Educacionais nas democracias Anglo-americanas. Universidade de Chicago. **Comparative Education Review**,v.41, n.4, p. 435-459,1997.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra,2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação : ensaios** . 5. ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

GAJARDO, Marcela. Reformas Educacionais na

América Latina. Balanço de uma Década. **Documento PREAL**, n 15, Março/2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em jun. 2020.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo Contra a Universidade**:O Desafio de Popularizar a Educação Pública. Expressão Popular, 2019.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP : Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SOARES, J. F. **IDEB na Lei?** *Simon's site*, 13 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=2352&lang=pt-br>>. Acesso em: jun.2020.

SOARES José Francisco, XAVIER Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.34, n.124, Jul/Set2013.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 1961. Disponível em: [www.oecd.org](http://www.oecd.org). Acesso em jul. 2020.

---

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien,1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em jul. 2020.

# **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SUA CONCEPÇÃO DE MUNDO**

Vanessa Domingos Toledo<sup>10</sup>

Saulo Rodrigues Carvalho<sup>11</sup>

## **INTRODUÇÃO**

A compreensão acerca da questão curricular, é central na formação do pedagogo. Isso exige, na conjuntura atual, compreender a Base Nacional Comum Curricular, que tem sido um documento utilizado para nortear os currículos nas escolas de Educação básica.

---

<sup>10</sup> Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Especialista em Educação do Campo pela FAMART. Professora Colaboradora no Departamento de Pedagogia da UNICENTRO e membra do grupo de Pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo. E-mail: [vanessatoledo@unicentro.br](mailto:vanessatoledo@unicentro.br)

<sup>11</sup> Professor Adjunto da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná - UNICENTRO. Doutor e Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/UNESP-FCL-Araraquara-SP.

Neste texto buscamos entender as concepções de mundo que se encontram em disputa em torno da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Nossa hipótese é de que a Base Nacional Comum Curricular iniciada durante o governo Dilma e finalizada no governo Temer e que contam com quatro versões distintas, está pautado nas concepções de currículo liberal e conservadora e como tal, intencionam um projeto privatista para o sistema escolar e funcional do ponto de vista da formação humana.

Tendo em vista o objetivo de apresentar a concepção de mundo hegemônica na BNCC, nos dedicamos à análise do desenvolvimento histórico das principais concepções de mundo que se conflitam no campo da educação e que se apresentam em disputa na formulação da Base Curricular Nacional Comum, discutindo as concepções conservadora, liberal e histórico-cultural. Entretanto, entender o processo de materialização dessa disputa ideológica no projeto educacional consubstanciado pela BNCC, foi preciso compreender sua processualidade histórica, distinguindo os grupos políticos e representantes dos setores das classes sociais em litígio.

Por fim, constatamos a hegemonia burguesa representada na BNCC por uma visão de mundo liberal-conservadora que pensa a escola como um

espaço para a formação de sua força de trabalho, adequada aos novos ritmos do subemprego e da superexploração do trabalho.

## **CURRÍCULO, FORMAÇÃO E IDEOLOGIA**

Iniciamos nossa discussão com uma afirmação que parece ser óbvia, mas não é, a de que *todo o currículo é ideológico*. Ser ideológico, contudo, não significa um mal em si, todavia, corresponde em definir adequadamente seu objetivo na dinâmica social. O currículo, portanto, determina os objetivos ideológicos da educação, ou seja, objetiva o tipo de comportamento, que se quer alcançar ao final do curso escolar do indivíduo, dotando-o de uma “consciência prática” (LUKACS, 2013) dos valores socioeconômicos essenciais para a reprodução social. Por esse motivo, não podemos deixar de destacar as concepções de mundo (*Weltaunnchauung*) que encerram a constituição do currículo escolar. Na sociedade capitalista as concepções de mundo que prevalecem são aquelas que têm como finalidade a manutenção das formas capitalistas de exploração do trabalho e expansão do lucro, mas mesmo no interior dessas concepções há nuances que podem contribuir para um maior aprofundamento da alienação dos indivíduos, ou uma compreensão mais apurada da

realidade. Na formulação do currículo escolar, ou de uma Base Curricular Nacional, a concepção de mundo que irá orientar tal documento não é uma questão secundária, pelo contrário, torna-se um ponto crucial para as forças políticas que se hegemonomizam no controle do Estado e na dominação da sociedade. Por isso, uma base curricular, não pode ser encarada apenas como um documento burocrático, mas, sim tratada como um instrumento de hegemonia.

Neste sentido, buscamos explicitar as concepções de mundo em disputa na BNCC em sua trajetória histórica, destacando os sujeitos políticos e os arranjos socioeconômicos que irão impor sua concepção de mundo sobre os demais. Em tempo, compreendemos com Marx (2010) que os sujeitos políticos, não são os indivíduos particulares, mas a particularidade das classes sociais, com isso afirmamos que as concepções de mundo na sociedade de classes, estão intrinsecamente ligadas as classes sociais em luta, nesta sociedade, mesmo que tais concepções não estejam explicitadas em suas sentenças, elas carregam o modo de agir e pensar de cada classe em sua particularidade. Não nos cabe, portanto, julgar moralmente esta ou aquela concepção de mundo, mas compreender se ela corresponde à uma consciência prática para pensar a manutenção da sociedade capitalista, embasada

numa pretensa neutralidade ideológica e objetividade prática da formação para o mercado de trabalho, ou se ela orienta a prática dos indivíduos para se tornarem conscientes do conflito de classes e sua resolução pela luta social (MARX, 2010).

Por sua vez, a trajetória da BNCC traz a marca desse conflito, consubstanciando no documento os traços indelévels da classe dominante e dos grupos políticos e econômicos que neste momento particular do capitalismo brasileiro, representam os desígnios do capital. Na educação esses conflitos ideológicos aparecem na forma e conteúdo da formação dos indivíduos. Por esse motivo, apresentamos na sequência os traços gerais das concepções de mundo que se oferecem na disputa ideológica da educação. Deste modo, falaremos das concepções conservadora, liberal e histórico-cultural na educação e suas influências para conformação da concepção educacional presente na BNCC aprovada em 2016.

## **CONCEPÇÃO DE MUNDO CONSERVADORA**

A primeira concepção de mundo que abordaremos é denominada como conservadora. A visão conservadora de mundo está atrelada às concepções religiosas e a igreja. Neste sentido, apresenta uma compreensão estática do mundo, isto

é, o mundo e o destino dos homens já estariam planejados por uma entidade superior, da qual os indivíduos não podem escapar. Deste modo, os conservadores entendem que a história já está dada *a priori* e qualquer tentativa de mudar o seu curso natural deve ser combatida, pois diverge dos planos superiores reservados para a humanidade. No Brasil, o processo de colonização e dominação ocidental representado pela coroa portuguesa, assentou de modo violento, mas não menos enraizado nas camadas populares uma visão de mundo conservadora fundamentada nos valores e dogmas cristãos.

Como menciona Newton Duarte (2015, p. 12), uma sociedade conservadora está pautada no “além”, ou seja, nas questões transcendentais:

No caso das concepções religiosas, pautadas no princípio da transcendência, isto é, na crença da existência de uma realidade não terrena (o além), incluem-se também as ideias sobre essa outra realidade. Mas, como explicou Feuerbach (1997, p. 60), “[...] os predicados religiosos são apenas antropomorfismos”, o que significa que, em última instância, as ideias sobre o além são alienados reflexos da vida humana.

Logo, podemos perceber que esta concepção direciona todos os seus afazeres às questões religiosas, e acredita fielmente que o divino está por trás dos acontecimentos na sociedade, e ele é o responsável por tudo. Porém, é por meio das igrejas e cultos que se alcança a divindade, e em muitos casos, negam as ciências.

Esse entendimento reflete diretamente na educação, não somente nas escolas católicas/religiosas, mas também em todo âmbito nacional. Se manifesta principalmente na disciplina de Ensino Religioso, que de certa forma nega completamente o caráter plural e foca somente nas convicções religiosas branca e burguesa. As disputas de poder entre Igreja e Estado sempre foram explícitas, apesar de ora um estar mais silenciado e outrora outro, porém é no governo Vargas que a união destes mais enfatizada no que tange a educação.

Um exemplo revelador do revigoramento da relação Igreja/Estado que iria se dar foi o apoio do Arcebispo de Porto Alegre, Dom Becker, a Getúlio Vargas. Ao se certificar de que nele não existia tendência comunista [...] por sua vez, Getúlio Vargas tranquilizou a Igreja Católica quanto aos caminhos da revolução. Em correspondência de 14 de novembro de 1930 a D. Sebastião Leme da Silveira Cintra, Arcebispo do Rio de

Janeiro, dirigia-se à “consciência cristã e católica do Brasil”. Manifestava as puras intenções dos revolucionários em um “saneamento moral e político”, distante de qualquer tipo de violência [...] importante recordar que os conflitos em torno da separação do Estado republicano e da Igreja Católica tiveram início com a proclamação da República. *Esse fato ficou mais manifesto no campo educacional, visto ser a Igreja parte interessada nesse espaço de formação* (MORAES, p.746, 2016, grifo nosso).

Outro aspecto a ser mencionado é que este modelo conservador se intensificou e tem se afluído ainda mais no cenário atual, haja vista, a forte influência política que se ancora nessa concepção, com a finalidade de reverberar a mesma. Porém, este aparece com outra nomenclatura, pois atualmente ele incorpora a si ideias liberais.

O termo atualmente utilizado é neoconservadorismo, este abarca a ideias conservadoras e liberais. Apesar de pouquíssimos políticos se apresentarem como neoconservadores, há muitos que estão pautados nesse ideário, de acordo com Moll (2015) apud Lima e Hypolito (2019)

são eles: Eduardo Cunha (PMDB-RJ) e Jair Bolsonaro (PSL-RJ)<sup>12</sup>.

Os neoliberais compõem a Nova Direita, estes impulsionam projetos que desmontam o Estado de Bem-Estar com uma nova forma de administrar os países a partir da crise de 1970. Para este grupo é necessário que se tente “combater” a degeneração social e restaure os verdadeiros valores, reafirmando e retomando valores como a família, a moral e o indivíduo, e por isso, um dos seus pilares é o individualismo. Logo, os neoconservadores são “aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas tradições culturais” (LIMA E HYPÓLITO, 2019).

Por conseguinte, essa concepção tem impacto na educação na ideia de que é necessário falar sobre religiosidade e negligenciar a cultura afro-brasileira e questões de gênero. Por último, faz-se necessário dizer, que o nosso objetivo não é aprofundar nessas concepções, e, por isso, utilizamos pequenos parágrafos para defini-los, há uma maior necessidade de se aprofundar para entender outros acontecimentos recentes no Brasil. Portanto, a seguir trataremos sobre a concepção liberal.

---

<sup>12</sup> Atualmente presidente do Brasil e também sem partido.

## **CONCEPÇÃO DE MUNDO LIBERAL (liberal-conservadora)**

As ideias liberais se efetivaram em Portugal por meio das Reformas Pombalinas, mas mesmo na metrópole o ideário liberal teve dificuldades de se impor, prevalecendo, desta maneira, um tipo muito particular de liberalismo conservador, que visava dinamizar o sistema econômico sem, contudo, alterar o sistema político e os costumes da monarquia portuguesa. Na colônia, Silvestre Pinheiro Ferreira foi o principal precursor desse ideal, conhecido mais tarde como um ecletismo esclarecido, que buscava conciliar o liberalismo filosófico com os princípios políticos da monarquia, reconhecendo a importância das reformas encaminhadas pelo Marquês de Pombal, mas evitando qualquer ruptura mais brusca que a mesma exigisse (SAVIANI, 2011). No liberalismo clássico, porém, o desenvolvimento econômico e social está ligado à separação dos poderes e a independência do Estado frente a religião, significa que para os liberais não é mais aceitável a figura de um poder absoluto representado no monarca e alicerçado pela igreja. As ideias de sociedade e homem ligadas a esta corrente, promovem a "liberdade" do homem e de suas atitudes. Esses

princípios como alude Lima (2007) são derivados do liberalismo econômico, social e político.

As concepções do liberalismo estão subsidiadas nas ideias de individualismo, liberdade e propriedade, sendo a primeira pautada na intenção de homem soberano que não deve obedecer às normativas, associado também a meritocracia, não deve depender de agentes financiadores para o seu desenvolvimento, mas sim, de suas próprias forças. Já a liberdade, está vinculada a ideia de individualismo, o sujeito (dentro da sociedade) deve ser livre para decidir e fazer o que bem entende de acordo com a sua personalidade, e seu êxito acarreta num benefício para toda a sociedade, e a terceira (propriedade) sendo a "recompensa" desse trabalho sem a intervenção do Estado sobre essa "recompensa" (LIMA, 2007).

O ecletismo teórico, possibilitou a absorção dos ideais liberais pelo pensamento conservador no Brasil, contanto que não interferissem nos costumes e na religiosidade dos indivíduos. As tentativas de propor um liberalismo mais coerente do ponto de vista político e filosófico, foram prontamente combatidas na década de 1930. Quando o Manifesto dos Pioneiros da Educação, propôs um sistema educacional que se adequasse aos padrões liberais do capitalismo mundial, receberam duras críticas de

conservadores, tanto os ligados diretamente ao pensamento religioso, quanto aos ligados às escolas privadas, não necessariamente, religiosas. Questões como o estatismo e o laicismo da escola pública, nunca foram aceitas pelo pensamento conservador brasileiro. Por esse motivo, a escola pública moderna nunca conseguiu ser implantada de fato no Brasil. Ora, a limitação da expansão da escola pública e a manutenção de uma grande parcela da população sob a ignorância e dependência de uma elite "esclarecida" sempre favoreceu às oligarquias nacionais da América do Sul, especialmente a brasileira, fundadas numa economia agrária exportadora, não viam vantagens em obter uma força de trabalho mais educada, somente com a política de substituição de importações, capitaneada pelo governo Getúlio Vargas, uma política nacional de educação, passou a fazer parte das preocupações da Elite brasileira, mas mesmo assim os ideais liberais de laicismo e autonomia da escola pública, foram contorcidos e transformados numa ideia de escola funcional e limitada, destinada a formar os pobres para serem bons e obedientes cidadãos, como alguma qualificação para o trabalho.

Esse pensamento Liberal-conservador na educação, se formou no período da ditadura Vargas e se consolidou durante a ditadura militar, mas mesmo

nos governos mais progressistas como o de João Goulart e nos governos petistas de Lula e Dilma, o conservadorismo-liberal, ou liberalismo-conservador, sempre esteve presente na conformação dos projetos educacionais do país, ditando um modelo de escola pública inópia, conformada à ideologia do capital e aos ditames do mercado. De tal modo, que podemos afirmar que atualmente o pensamento liberal no Brasil, está associado aos pressupostos neoliberais para as políticas educacionais no país.

O neoliberalismo como afirma Lima (2007) aparece logo após a 2ª Guerra Mundial tem suas bases no capitalismo mais avançado, mas ambos são contrários ao Estado de Bem-Estar, pois acreditam que o mesmo promove uma crise no livre mercado.

Muito embora o neoliberalismo tenha surgido como uma reação localizada ao Estado intervencionista e de bem-estar, ele nasce como um fenômeno de alcance mundial. Com efeito, depois da Segunda Grande Guerra, assiste-se a um processo crescente de sincronização internacional do ciclo industrial, de tal forma que os movimentos conjunturais de acumulação de capital afetam indistintamente qualquer país.

O desdobramento desse processo encontra seu ponto máximo de desenvolvimento com a mundialização dos

circuitos financeiros, que criam um único mercado de dinheiro, virtualmente livre de qualquer ação dos governos nacionais. De sorte que, assim sendo, dizem, a transnacionalização do sistema capitalista de produção representou a morte do Estado, isto é, seu poder de fazer políticas econômicas e sociais de forma autônoma e soberana (TEIXEIRA p, 196, 1998 *apud* LIMA, p. 47, 2007).

A educação na concepção educacional neoliberal, está alicerçada na metodologia do “aprender a aprender”, que se ampara na compreensão de que os sujeitos aprendem sozinhos, e, portanto, não precisam de mediadores. Um dos suportes teóricos desta concepção para a educação, é Jean Piaget, mais especificamente na teoria da Epistemologia Genética, mesmo que Piaget não estivesse interligando suas teorias ao neoliberalismo, esta corrente faz uso de seus estudos para justificar um currículo por competência.

[...] É possível vislumbrar algumas possibilidades, no próprio desenvolvimento do currículo, nos limites estreitos da escola, com base na contribuição de Piaget. Com efeito da abordagem interacionista [...] 1) noção de competência do aprendiz (aprendizagem diferenciada em cada nível de desenvolvimento), conforme a evolução das capacidades de certas condutas; 2) perspectiva de interação entre o sujeito que aprende e a situação de aprendizagem

---

(necessidade de despertar a atividade do sujeito, no sentido de superar as centrações e os caracteres figurativos e egocêntricos do pensamento); 3) pressuposto da construção progressiva das estruturas cognitivas (ordenação de objetivos, conteúdo programático e atividades para atingir, gradativamente, o aspecto propriamente “formal” dos conhecimentos, atendendo às várias etapas das estruturas internas do sujeito) (SAVIANI, p. 85-86, 2006).

Como também aponta Carvalho (2012, p. 74):

O lema do “aprender a aprender” se enquadraria as novas necessidades de um mercado de trabalho em profunda instabilidade, onde passa a ser necessário ao trabalhador, mais do que suas qualificações formais, sua capacidade de ajustamento às constantes reestruturações, não só no modo de trabalho, como por suposto na legislação dele.

Logo, essa corrente promove uma educação em que o sujeito desenvolve a aprendizagem sem a necessidade da transmissão dos conhecimentos, permite ao indivíduo que construa seu próprio conhecimento e se adapte as demandas da sociedade. O “aprender a aprender” é sustentado pelo pragmatismo, ou seja, “é de que os indivíduos aprendem com o seu fazer” (CARVALHO, p. 75, 2012).

Deste modo, a educação que busca a adequação dos indivíduos às necessidades do modelo social vigente, tem seu programa de formação voltado exclusivamente para o desenvolvimento de atributos individuais, como o aprimoramento de competências e habilidades que conferem aos indivíduos as condições de se manterem empregados diante da crise, uma “robinsonada” da aprendizagem, em outras palavras, possibilita aos indivíduos singulares, maior possibilidade em obter êxito na sua luta interminável (MORAES, 2001). (CARVALHO, 2012, p. 76-77).

Esta concepção busca por meio da pedagogia do “aprender a aprender” um processo de desescolarização e conseqüentemente a degradação do magistério, seja ele da Educação Básica ou Ensino Superior, afim de provocar uma supervalorização dos conhecimentos cotidianos, e certamente, dos saberes científicos.

Por fim, podemos afirmar que esta é uma tendência que deseja preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e não se compromete com uma educação que busque a transformação da sociedade e se aproprie dos conhecimentos produzidos historicamente e, por isso, tentar estimular a permanência do sujeito no estado de alienação (CARVALHO, 2012). É também a concepção que se expressa na BNCC, com contornos, conservadores no

que tange ao desenvolvimento emocional e particular dos indivíduos, afastando-os de uma compreensão histórica e científica de sua sexualidade e personalidade, substituindo-a por preceitos, tabus e dogmas religiosos. Assim como na economia, reproduz os dogmas do mercado, na conformação de uma força de trabalho adequada à crise permanente do capitalismo.

## **CONCEPÇÃO DE MUNDO HISTÓRICO-CULTURAL**

A última concepção que apresentaremos agora, trata-se de uma visão contra hegemônica de mundo. Ela se contrapõe as concepções de mundo anteriores e oficiais, porque propõe uma mudança radical na sociedade. Não basta, portanto, mudar os costumes e deixar o sistema político-econômico como tal, nem mesmo mudar a economia e a política, mantendo as relações sociais intactas. Entende assim que as relações de exploração das pessoas estão intrinsecamente ligadas ao sistema sociopolítico que necessita que haja pessoas exploradas. Assim o desenvolvimento dos indivíduos, não é predeterminado por alguma força divina transcendente, nem depende unicamente de suas forças próprias, ao contrário ele é síntese das forças produtivas da sociedade.

Significa afirmar que o desenvolvimento pessoal dos indivíduos está unido ao desenvolvimento das relações históricas e sociais da humanidade. Nesse sentido, entende que na sociedade capitalista, onde ocorre a cisão entre classes sociais, em que uma classe explora o trabalho da outra, o desenvolvimento dos indivíduos também é marcado por essa cisão, gerando uma profunda desigualdade social. Nesse sentido, a educação passaria a cumprir um papel importante no processo de humanização dos indivíduos, mas, além disso, teria como função conscientizá-los do conflito de classes existente e instrumentalizá-los à um agir revolucionário, na superação das relações de exploração. Podemos dizer que as pedagogias que buscam a superação da sociedade capitalista, se encontram nesta dimensão da concepção histórico-cultural.

Os conceitos de homem, sociedade e educação baseados na concepção Histórico-Cultural é contrária as concepções apresentadas anteriormente e tem suas raízes em teóricos como Marx (2010), Vigotski (2001) e Saviani (2012). Esta corrente entende que há uma relação entre trabalho educativo e a formação/transformação da ideia de mundo de todos os sujeitos, sejam eles professores ou alunos (DUARTE, 2015).

Há alguns elementos que o sujeito toma para si de forma inconsciente acabam por contribuir para a construção da sua ideia de mundo.

Esses elementos constitutivos da concepção de mundo não são necessariamente tomados pelo indivíduo como objetos de análise consciente. Eles podem coexistir na consciência individual de maneira espontânea, desarticulada e incoerente. Algumas ideias podem ser adotadas pelo indivíduo como crenças com forte enraizamento afetivo e serem de difícil superação, como é o caso dos preconceitos (HELLER, 2004, p. 43-63), ao passo que outras ideias podem ser incorporadas à consciência individual de maneira superficial e passageira, sem grandes impactos sobre o núcleo de sua concepção de mundo (DUARTE, 2015, p.12).

Por conseguinte, a ideia de mundo é construída tanto individual quanto coletivamente, respeitando as singularidades de cada indivíduo, mas sem deixar de se construir coletivamente,

O coletivo que assegura a existência de uma concepção de mundo pode variar em sua amplitude, chegando, no limite à universalidade do gênero humano. Também o grau de individualização da concepção de mundo poderá variar, a depender das possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade (DUARTE, p.12-13)

Apesar que, a ideia de mundo seja construída individualmente, o sujeito as constrói com base no que a sociedade já produziu e reelabora de forma crítica/acrítica, para Duarte (p. 15, 2015) “por mais inovadora e até revolucionária que possa ser a concepção de mundo de um determinado indivíduo, ela sempre será a expressão da sua inserção no curso da história humana”.

Na educação, a concepção histórico-crítica enfatiza a importância do aprofundamento no estudo dos clássicos, e alega que não há uma fórmula certa de se ensinar pelo viés da pedagogia histórico-crítica, mas que ao se planejar torna-se necessário atender a quatro elementos: 1) quem está ensinando; 2) quem está aprendendo; 3) o que está sendo ensinado e 4) em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. Neste caso, fica evidente a participação do professor, não como uma figura facilitadora, mas sim entendendo que ele possui a incumbência de ensinar e consequentemente interliga-se ao entendimento que há conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que foram conquistados ao longo da história do desenvolvimento humano (DUARTE, 2015).

A pedagogia histórico-crítica está no sentido contrário ao relativismo e ao dogmatismo, pois o primeiro nega completamente os clássicos com

---

visões etnocêntricas e colonialistas e o segundo os clássicos estão definidos por hierarquia do seu valor. Porém para a pedagogia histórico-crítica há superação, pois entende que a luta histórica pela emancipação humana precisa trabalhar com os clássicos científicos, artísticos e filosóficos.

Para esta concepção há a necessidade de se compreender a realidade em que o educando está inserido, para depois pensar em um currículo e uma proposta curricular, pois cada realidade é única<sup>13</sup> e se faz importante também se apropriar do conceito de diálogo de Paulo Freire (1987)<sup>14</sup>. É pertinente dizer também que essa concepção entende que para se “garantir equidade é preciso garantir o direito à aprendizagem. Assim, as expectativas de aprendizagem transmutam-se em direitos sem que haja uma alteração naquilo que indicam – os objetos de ensino e os objetivos de aprendizagem” (FRANGELLA, 2016).

Por fim, é necessário dizer que esta concepção é contrária a movimentos como Escola Sem Partido, Movimentos Todos pela Educação, Base Nacional

---

<sup>13</sup> Para aprofundar na temática ver: Caldart, R. S. Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo, Expressão Popular, 2017.

<sup>14</sup> Para saber mais ler Pedagogia do Oprimido, 1987.

Comum Curricular, e outros movimentos que promovem a centralização curricular e negam diferentes formas de expressão, de cultura e de identidade.

## **HISTÓRICO DO CURRÍCULO NO BRASIL E A BNCC**

Nas sessões anteriores, tratamos das concepções de mundo e de educação que se apresentam em disputa na construção do currículo escolar, nesta sessão, discutiremos a particularidade histórica do currículo escolar no Brasil, para compreender a constituição atual da BNCC.

Para pensar currículo no Brasil é necessário analisar sua história. Nos anos 1980, com governo oposto ao regime militar, foram realizadas várias formulações na área curricular com a intencionalidade de superar o ensino tecnicista, tendo como objetivo “[...] recuperar a importância do saber veiculado pela escola como instrumento de exercício de cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações vigentes” (BARRETO, 1998, p. 8-9).

Naquele momento, pós-ditadura, havia uma preocupação com a classe trabalhadora, buscava-se ter como foco o caráter socializante da produção de

conhecimento, enfatizando a importância da escola para ela.

Nesse mesmo período houve mudanças relativas às disciplinas dos currículos, à reintrodução da disciplina de História da América. A maioria das reformas curriculares na década de 1980 foram sistematizadas por pessoas que se identificavam com o PMDB (Partido Do Movimento Democrático Brasileiro); que era partido de oposição ao regime burocrático-autoritário. Com isso, passamos a ter escolas que contavam em seus currículos com uma formação para a cidadania, voltada para o esclarecimento sobre organização sócio-política e mais precisamente sobre exercer cidadania por meio do voto. Portanto, a questão da cidadania não estava restrita apenas a disciplinas específicas, mas também estava atrelada às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, ou seja, “a educação para a cidadania perpassa a formulação do currículo como um todo” (BARRETO, 1998, p.11).

Todo esse processo culminou em práticas mais democráticas nas escolas, como por exemplo, as eleições para diretores e restaurou-se a discussão sobre a transparência da coisa pública.

No início da década de 1990 passamos a sofrer maior influência de organismos internacionais e tão logo sofremos pressão para uma revisão do papel do

Estado, que acirrou o pacto com a lógica do mercado. Para Frigotto e Ciavatta (2003), as mudanças nessa década foram impulsionadas pela crise do capital, sendo assim, necessário retomar as ideias de Hayek (1987) que dizia que políticas sociais e o Estado de Bem-Estar promoviam a crise do Estado. As reformas desse período foram marcadas por um “pensamento único, de solução única para crise” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 95) marcadas por ideias como mundialização do capital, Estado mínimo, reformas no aparelho do Estado e o acirramento da contradição capital/trabalho.

O Consenso de Washington (1989) produziu um documento que culminou em adotar os preceitos do neoliberalismo e neoconservadorismo que foram a base para as mudanças que se desenvolveram no plano econômico, sócio cultural, ético-político, ideológico e teórico. As mudanças foram conduzidas por organismos internacionais, tais como:

[...] O Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi,1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC)

vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões,  *sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional* (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 96, grifo nosso).

Em âmbito regional (América Latina), foram criados organismos menores para reforçar e apoiar os outros agentes maiores, passamos a ter no plano econômico a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, no que tange à educação a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC) e também de forma mais geral, tem-se o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA).

Portanto, a educação passou a sofrer maior influência desses organismos internacionais, acarretando numa disputa entre as demandas do capital e a democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis. Logo, a educação tem o papel de mediar e relativizar conflitos e aquela ideia de cidadania da década anterior foi substituída pela ideia de diversidade.

[...] a educação passa a ser considerada o móvel do desenvolvimento e deve estar voltada fundamentalmente para alimentar as forças do mercado, portanto, para criar melhores condições de competitividade. No caso dos países periféricos, a educação tende igualmente a ser entendida como condição básica de superação das desvantagens de inserção nos mercados mais competitivos e como elemento determinantes de mobilidade social ascendente no plano individual (BARRETO, 1998, p. 18).

Essa forte influência internacional acarretou em eventos, assessorias técnicas e uma expressiva produção documental. O primeiro evento foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia em 1990. Esta Conferência financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD, e Banco Mundial, estabeleceu um projeto em nível mundial para o decênio que se iniciava, e tinha como eixo principal "satisfação das necessidades básicas" (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.98).

Já no Brasil, por ser um dos países que assinava aquele documento e tinha um dos maiores índices de analfabetismo, foi solicitado a desenvolver políticas educacionais que permeariam não apenas a escola, mas a família, a comunidade e os meios de comunicação. Essas políticas seriam fiscalizadas por um fórum consultivo coordenado pela UNESCO.

Portanto, os governos de Collor e de Itamar Franco já compactuavam com as bases determinadas pelo evento, que alterou o rumo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O resultado da Conferência para o Brasil, foi a criação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993 (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

A CEPAL publicou, em 1990, o documento chamado *Transformación productiva com equidade*, em 1992, o documento *Educación y conocimiento: eje de latransformación productiva com equidad*, ambos tratavam sobre mudanças pertinentes a educação, partindo das ideias de competências e habilidades específicas e com temas “cidadania e competitividade” que tratavam fortemente da lógica empresarial. Como podemos ver:

A urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização” (op. cit., p. 62-63 apud FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 99).

A UNESCO e Banco Mundial complementaram o quadro dos organismos que impulsionaram as

reformas. A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (entre 1993 e 1996), convocada pela UNESCO e coordenada por Jacques Delors produziu o Relatório Delors, que faz um panorama do “contexto plenário de interdependência e globalização” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.99). Evidenciando que até os países mais ricos possuem desemprego e que a educação seria o instrumento para desenvolver nos sujeitos a capacidade de enfrentar desafios como este.

Apoiado pela burguesia, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) permitiu o aumento das influências dos organismos internacionais durante o seu mandato por meio de outros movimentos, de novas agências e novos documentos sobre educação. Em 1995, o Banco Mundial publicou o documento *Prioridades y estrategias para La educacion* adotando as bases e reiterando os objetivos da Conferência de Jomtien. Logo, a educação básica teria o objetivo de “ajudar a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade” (BARRETO, 2003, p. 100).

As propostas governamentais de FHC foram produzidas por especialistas que passaram por

organizações mundiais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano do Desenvolvimento. Por conseguinte, as reformas educacionais desse período foram subordinadas ao projeto de ajuste econômico. Ajuste econômico este:

O ajuste é, na realidade, um reordenamento do capital, em nível global, na busca de recuperar taxas de lucro em queda. Vista de um ponto de vista histórico, a globalização, como analisa Paul Singer (1996), é a vingança do capital contra as conquistas e os direitos da classe trabalhadora (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p.123).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada, e a finalidade da educação básica era a de "desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Lei nº 9.394/96, art. 22). Esta nova LDB foi simplista e desconsiderou todos os estudos e pensamentos dos educadores, pois não era compatível ao ajuste de FHC, por isso todos os pensamentos e estudos foram duramente rejeitados por segmentos da sociedade civil (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Neste período, todas as decisões fundamentais voltadas para a educação foram tomadas pelo Poder Executivo, Parlamento ou por leis aprovadas mediante a troca de favores, que atendiam sempre os interesses do governo de Fernando Henrique Cardoso e ao projeto de Estado mínimo. Com o Conselho Nacional de Educação (CNE) não foi diferente, pois “o projeto de LDB apresentado na Câmara pelo deputado Otávio Elísio, em 1988, propunha um Conselho Nacional de caráter deliberativo e legislativo com autonomia econômica, financeira e administrativa” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 111), o que seria um ganho extraordinário para a educação, mas não foi aprovado. Logo, o CNE passou a ser um espaço que contribuiu para lógica mercantilista e privatista do governo FHC.

Outra política (re)pensada no governo FHC foi o Plano Nacional de Educação (PNE).

Os planos nacionais de educação destinam-se a regulamentar a lei nacional de educação em termos de traduzir a política educacional em vigor em estratégias de cumprimento da lei. Esse procedimento supõe uma ampla negociação com a sociedade e com o Legislativo de modo que se garanta a orientação política da lei por meio da destinação efetiva de recursos e da elaboração de instrumentos legais complementares (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 111-112).

Este modelo de plano, foi pensado de forma autoritária pelo governo FHC de maneira a contrariar o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira. Portanto, no Brasil, o plano assumia a submissão da educação ao setor econômico.

O Plano Nacional de Educação do governo Fernando Henrique Cardoso foi um projeto marcado pelo centralismo de decisões, com a finalidade de abandonar a ideia estatal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, e de forma clara e objetiva buscava atender aos interesses do capital.

Para o movimento civil organizado, que defendeu o PNE, o Presidente FHC “veta o que faria do PNE um plano” e comunica os vetos ao Parlamento (Mensagem nº 9 de 9/1/2001) informando que “quem orientou a imposição dos vetos ao PNE foi a área econômica do governo, através dos Ministérios do Planejamento e da Fazenda”, o que significa, de modo especial, “as razões da política ditada pelo FMI” (Valente, 2001, p. 37). A retração do Estado e a privatização dos serviços, ao contrário do discurso oficial e publicitário, não trouxeram benefícios à população. Ao contrário, privatizaram e elitizaram os serviços, transferiram o clientelismo populista para o clientelismo junto às organizações da sociedade civil e

introduziram o voluntariado como uma questão de "cidadania". São políticas que visam a minorar os efeitos da expropriação econômica e cultural que atingem as classes assalariadas (subempregados e desempregados), marginalizados, em diversos níveis, dos benefícios sociais propiciados pelo desenvolvimento das forças produtivas. São políticas pobres para os pobres (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p.113).

O Ensino Fundamental foi prioridade ao longo dos oito anos de mandato de FHC, porém segundo Frigotto e Ciavatta (2003) essas políticas educacionais voltadas para o fundamental foram insignificantes, pois permitiram até questionar a campanha lançada pelo Ministério da Educação em 1997/1998 "Toda criança na escola", que deveria ter sido viabilizada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

[...] A concepção organizativa e pedagógica do projeto educativo do Governo Cardoso funda-se nos critérios mercantilistas, economicistas e, portanto, num caráter instrumental. O dogma de não comprometer o ajuste fiscal não poupou a prioridade do ensino fundamental. O governo aumentou as estatísticas de acesso, o que é um dado positivo, mas insuficiente, pois degradou as condições de democratização do conhecimento (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 114).

Neste período, o que se percebia era uma “transmissão” de responsabilidade, em que o governo se dedicava em promover campanhas incentivando organizações a custearem o ensino fundamental. “Explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas”, (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 115) permitindo a compreensão de que Estado não deveria financiar o ensino fundamental.

Duas políticas foram lançadas no plano pedagógico do governo Cardoso para o ensino fundamental, a primeira foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/RCN) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ambas políticas foram malfeitas, e se contrapõem a inúmeros estudos e lutas realizados por educadores do país, reforçando ainda mais o projeto de educação mercantilizada.

[...] o governo proclama a importância de as escolas produzirem, dentro de suas realidades e de forma participativa, seus currículos e propostas político-pedagógicas. Essas propostas, todavia, vêm sendo atropeladas por diferentes mecanismos e exigências que transformam, na prática, os PCNs, produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira, numa imposição

obrigatória. [...] induzem ao constrangimento obrigatório, entre outros, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), montado a partir dos PCNs, a política do livro didático e a formação nacional dos professores da educação básica em serviço (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p.115).

Portanto, os anos 1990 foram marcados por respostas autoritárias que buscavam romper com os princípios pensados nos anos 1980. Percebe-se que a criação dos PCN/RCN foi a forma mais clara de responder à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que desencadeou, em seguida, a construção do Plano Decenal de Educação para Todos. Portanto:

A construção dessa proposta representava uma resposta às exigências feitas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujas as diretrizes foram adotadas pelo Brasil, que dela havia participado. A partir da Conferência, o governo brasileiro elaborou seu Plano Decenal de Educação para Todos, no qual reestabeleceu a meta de (re)definição de diretrizes para o currículo nacional (HIDALGO, MELO E SAPELLI, 2010, p. 28-29).

Os primeiros anos do século XXI foi o período em que Luiz Inácio Lula da Silva iniciou seu primeiro mandato. Período este marcado por avanços

---

significativos nas políticas assistenciais, de distribuição de renda, a volta dos concursos públicos, a criação de universidades públicas e institutos federais (FRIGOTTO, 2010).

Os progressistas desse período que impulsionaram a eleição de Lula tinham como objetivo a tarefa de “alterar a natureza do projeto societário, com consequências para todas as áreas” (FRIGOTTO, 2010, p. 4). Portanto, requisitaria medidas efetivas e políticas fortes que viabilizassem a repartição das riquezas. Porém, o governo Lula foi marcado por uma harmonia, em que ainda havia a promoção dos interesses da classe dominante, mas também um investimento na melhoria de vida da classe trabalhadora.

[...] fica evidente que embora o proletariado brasileiro tenha dito acesso velado a alguns direitos sociais o projeto societário que tivemos nessa primeira década de século XXI permaneceu como sempre esteve ao longo de nossa curta história, privilegiando uma minoria conservadora, prepotente e violenta indiferente a situação degradante da grande maioria de nossa população (ARAÚJO, 2016, p.4).

Por ser um governo que ainda visava a expansão do capital, promoveu políticas e programas que favorecessem tanto a “minoria prepotente” quanto

a “grande massa desvalida<sup>15</sup>”. Para Frigotto (2010), o plano educacional deste período estava marcado por uma fragmentação e o abandono de uma expressiva parcela de críticos quanto a disputar o direcionamento das políticas educacionais, o que provocou para a educação no governo Lula, o processo de publicização, visto na educação básica até a pós-graduação.

Porém, mesmo com essas políticas e programas que de uma forma enriquecem a educação brasileira, ainda é existente um processo contraditório que busca os resultados, que “fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações” (FRIGOTTO, 2010, p.13). Logo, a busca por resultados e avaliações é permeado pela pedagogia das competências favorecendo a ideia de educação mercantil.

Este processo de reforço à educação mercantil fica visível a partir do projeto-piloto de educação financeira implementado em 450 escolas do ensino médio supervisionado pelo Ministério da Educação, e também pelo grande interesse das organizações

---

<sup>15</sup> Termos utilizados por Frigotto (2010) para se referir à classe dominante e à classe trabalhadora, respectivamente.

privadas em subsidiar alguns movimentos da educação, reiterando a ideia de educação como um negócio.

Pode-se afirmar, assim, que a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da minoria prepotente com as necessidades da maioria desvalida, acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população (FRIGOTTO, 2010, p. 15).

Percebe-se que o durante o governo Lula poucos avanços foram realizados na área do currículo, com exceção do ensino profissional pautado na formação politécnica. Os princípios adotados para a educação profissional eram:

a) A educação profissional, como processo de formação humana, refere-se ao desenvolvimento da pessoa como integralidade; b) e é um processo que se dá ao longo da vida; c) o processo de educação profissional não é apenas racional; d) a educação profissional deve articular os conhecimentos oriundos da prática social (tácitos e populares) e conhecimentos científicos; e) e

deve articular conhecimento básico e conhecimento específico a partir dos processos de trabalho e da prática social; f) deve articular conhecimentos que permitam a participação no trabalho e nas relações sociais; g) e deve articular conhecimentos do trabalho e conhecimentos da forma de gestão e organização do trabalho; h) deve articular conteúdo e método; i) a educação profissional deve articular os diferentes atores para a construção das propostas pedagógicas (SAPELLI, 2008, p. 186-187).

Como vimos, a discussão sobre a criação de uma base nacional não começou agora, ela já acontece desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas na mesma medida que uma base é incentivada, há um número expressivo de profissionais da educação que não concordam, principalmente professores que estudam sobre o currículo.

Na década de 1980 a questão foi abordada no contexto da redemocratização do país. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) traçou direcionamentos sobre um currículo nacional e, posteriormente, foram retomados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 2010). Todavia, uma aproximação mais concreta ocorreu apenas em 2014 com a formulação do PNE (BRASIL, 2014a), e em 2015, com a elaboração da primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), objeto de nossa análise (STANKEVECZ e CASTILLO, 2018, p.32-33).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi iniciada no governo Dilma Rousseff (2011-2016), e finalizada no governo Michel Temer (2016-2018), sendo homologada em 20 de dezembro de 2017. Todo o processo de construção da base é marcado por disputas e por forte influências de organismos privados.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define um grupo de conhecimentos ditos essenciais para os alunos da Educação Básica que deverá nortear os currículos das escolas (BRASIL, 2017). A justificativa para a criação da BNCC está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Segue o artigo:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Isto também está indicado na Constituição Federal de 1988, especificamente do artigo 210:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A justificativa também está associada ao Plano Nacional de Educação (PNE), que foi lançado em 2014 e institui uma base como estratégia para alcançar as metas 2, 3 e 7 do plano.

O processo de construção da BNCC foi estimulado por organizações privadas e ONG'S que tinham um ideário comum, visando a centralização curricular. Segundo Stankevecz e Castillo (2018, p.36): "essa construção curricular acaba por reforçar a hierarquia presente na sociedade colocando professores como reprodutores de conteúdo sem levar em consideração que são profissionais-intelectuais".

O próprio documento da BNCC indica sobre os agentes que participaram do processo de criação, destacam-se os especialistas e as organizações

privadas e ONG'S. Conforme Boeno (2018), a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Itaú e a Fundação Roberto Marinho participaram profundamente do processo de construção da Base e também culminaram a construção do Movimento Todos pela Base Nacional Comum.

**Quadro 01 – Mapeamento das instituições de ensino superior presentes no processo de construção da BNCC.**

Distribuição por região	Edições da base	Universidades estaduais	Universidades federais
Região Norte	1º versão	UEPA (PA)	UFAM (AM), UFPA (PA) e UFAP (AP).
	2º versão	UEA (AM)	UFAM (AM) e UFRR (RR).
Região Nordeste	1º versão	UPE (PE)	UFBA (BA).
	2º versão	UEFS (BA), UNEB (BA) e UPE (PE).	UFRPE (PE), UFPE (PE), UFRN (RN) e UFC (CE).
Região Centro-Oeste	1º versão	UFG (GO)	UFMG (MG), UFMS (MS), UNB (DF) e UFMT (MG).
	2º versão	UNB (DF)	UFG (GO) e UFGD (MS).
Região Sudeste	1º versão	USF (SP), USP (SP),	UFSCar (SP), UFRJ (RJ), UFF (RJ),

		UERJ (RJ), UNESP (SP), UNICAMP (SP), PUC (RJ) e UNIRIO (RJ).	UFABC (SP), UFU (MG), UFGD (MG) e UFES (ES).
	2º versão	USP (SP), UERJ (RJ), PUC (RJ), UNIRIO (RJ), UNESP (SP), PUC (MG) e Universidad e Anhanguera (SP).	UFF (RJ), UFJF (MG), UFMG (MG), UFU (MG) e UFES (ES).
Região Sul	1º versão	UNISINOS (RS), UNIPAMPA (RS), UPF (RS), UEPG (PR), UNOCHAPE CÓ (SC), UEL (PR), UNIOESTE (PR) e UEM (PR).	UFCSPA (RS), UFRGS (RS), UFSM (RS), UFPR (PR) e UFSC (SC).
	2º versão	UEM (PR), UENP (PR),	UFRGS (RS), UFSC (SC), UFSMS (RS) e

		UNIUI (RS), UEL (PR), UNOCHAPECÓ (SC), PUC (RS) e UNISINOS (RS).	UFPR (PR).
Total	1º versão	18 Universidades Estaduais	20 Universidades Federais
	2º versão	19 Universidades Estaduais	17 Universidades Federais

Fonte: D'Avila, 2018.

Nota-se que poucas universidades públicas participaram do processo de construção da BNCC, seja na primeira ou na segunda versão. Ao todo, no Brasil somam-se 296 (pelo censo de 2017), ou seja, é aproximadamente 12% das universidades participantes desse processo. Logo, é nítido que pouquíssimas IES, inclusive a UNICENTRO, estiveram presentes nesse processo.

**Quadro 02 – A natureza dos agentes públicos e privados na BNCC.**

N o.	Natureza	Movimento Todos pela Educação (TPE)	Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)
1	Empresas	Natura, Banco Itaú/Unibanco, Gerdau, Pão de Açúcar, Odebrecht, Camargo Corrêa, Klabin, Suzano Holding S/A, Dpaschoal, IBOPE, RBS (Comunicações), Rede Record, Editora Moderna, Canal Futura, Radiodelicatesen, Revista Veja, Grupo Abril, Grupo Junior Achievement	Natura, Banco Itaú/Unibanco, Rede Globo e Grupo Lemann (cervejaria AB InBev, rede de fastfood Burger King e alimentos Heiinz).

		Brasil, Grupo Ypy, Grupo ABC e Grow Jogos e Brinquedos.	
2	Fundações	Fundação Lemam; Fundação Itaú; Fundação Roberto Marinho; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Bradesco; Fundação Volkswagen; Fundação Getúlio Vargas; Fundação Civita; Fundação Educar; Fundação Santillana; Fundação Telefónica.	Fundação Lemann; Fundação Itaú; Fundação Roberto Marinho; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.
3	Institutos	Instituto Ayrton Senna;	Instituto Ayrton Senna; Instituto

		Instituto Inspirare; Instituto Unibanco; Instituto Insper; Instituto Natura; Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Alana; Instituto Samuel Klein.	Inspirare; Instituto Unibanco; Instituto Insper; Instituto Natura; Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Singularidades.
4	Faculdades Privadas.	Faculdade Pitágoras.	Faculdade SESI-SP de Educação.
5	Organismos nacionais e internacionais.	BID UNESCO UNICEF Banco Mundial.	MEC Todos pela Educação.
6	Conselhos, Associações e Movimentos	CENPEC	CENPEC; UNDIME; CONSED; ABAVE CEDAC.
	Total	47 agentes	23 agentes

Fonte: D'Avilla, 2018.

Esse quadro marca os agentes provedores das reformas que estão acontecendo no país para a educação. Como visto, as organizações privadas e internacionais, vêm incentivando a reforma empresarial para a educação e concomitantemente estão incentivando outras políticas e programas, como por exemplo, a reforma ensino médio, o movimento Escola Sem Partido, a LGU e o Future-se para as universidades.

Outro eixo importante que merece análise é a comparação das versões da BNCC (2015, 2016 e 2017). Segundo Sapelli (2019), há muitas variações nas versões da base, como por exemplo, a presença ou não do ensino religioso.

### **Quadro 3 – comparações das três primeiras versões da BNCC.**

<p><b>BNCC 1ª. versão</b> (a versão preliminar recebeu 12 milhões de contribuições sistematizadas pela UnB e PUC/RJ.</p>	<p><b>BNCC 2ª. versão</b> (discussões em seminários estaduais coordenados pelo CONSED e UNDIME); 9000 participantes; Relatório feito pela UnB com pareceristas nacionais e internacionais. Governo</p>	<p><b>BNCC 3ª. Versão (com alguns ajustes saiu a versão final em 2017)</b> p. 6 indica que ela é a revisão da versão 2 feita por especialistas, associações científicas e professores universitários. Governo Temer</p>
--	--	---

Governo Dilma	Dilma e Temer	
Início da consulta pública em outubro de 2015 (finalizada em março de 2016).	Lançada em maio de 2016.	Lançada 29 de agosto de 2017.
116 especialistas de 37 universidades.	Especialistas, assessores, coordenadores e pareceristas.	Especialistas, associações científicas e professores universitários.
Ministro da Educação era Renato Janine Ribeiro (USP).	Ministro Aloizio Mercadante (PT).	José Mendonça Bezerra Filho (DEM).
Ensino religioso para todos os anos do ensino fundamental.	Ensino religioso para todos os anos do ensino fundamental.	Sem ensino religioso (recolocado na versão final).
Com o Ensino Médio (misturado).	Com Ensino Médio (seção própria).	Sem Ensino Médio.

3 anos (p. 32).	3 anos (p. 96).	Alfabetização até o segundo ano do EF.
LEM.	LEM.	Imposição do Inglês.
301 páginas.	676 páginas.	396 páginas.
Não anuncia quem elaborou o documento (na versão 3 p. 390 a 392 são explicitados).	Indica quem coordenou os trabalhos, os assessores por disciplina...	Indica na p. 384 redatores e leitores críticos (Guiomar Namode Melo aparece entre redatores).

Fonte: Sapelli, 2019.

Outro aspecto que merece atenção é relativo às disciplinas sobre sua obrigatoriedade ou não. Sapelli (2019) organizou um estudo quanto às disciplinas e como aparecem na BNCC e principalmente que demarcam fielmente a BNCC do Ensino Médio em 2018.

#### **Quadro 4 – Obrigatoriedade das disciplinas de acordo com a BNCC e a LDB:**

Disciplina	Situação legal
Língua Portuguesa (e língua indígena em comunidades específicas) e matemática.	Obrigatórias em todo Ensino Fundamental e Médio.
Artes e Educação Física	Obrigatórias na EB (art. 26

	LDB)
Educação Física, Sociologia, Artes e Filosofia	<p>São indicadas como obrigatórias apenas enquanto conjunto de conteúdos ou práticas no ensino médio (art. 35 da LDB).</p> <p>Foram substituídas pela seguinte nomenclatura</p> <p><b>I</b> - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p><b>II</b> - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p><b>III</b> - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p><b>IV</b> - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>Foi o aspecto central da reforma do ensino médio</p>
Língua Inglesa	Obrigatória a partir do 6º ano.
Outras Línguas	Opicionais.

Ciências	Não indica claramente, mas é apresentada como componente curricular no EF (BNCC).
Biologia	Passa a fazer parte das decisões dos itinerários, mas é indicada como componente curricular na BNCC.
Física	Passa a fazer parte das decisões dos itinerários, mas é indicada como componente curricular na BNCC.
Química	Passa a fazer parte das decisões dos itinerários, mas é indicada como componente curricular na BNCC.
História	Não indica claramente, mas é apresentada como componente curricular no EF e no EM (BNCC).
Geografia	Não indica claramente, mas é apresentada como componente

	curricular no EF e no EM (BNCC).
Filosofia	Passa a fazer parte das decisões dos itinerários, mas é indicada como componente curricular na BNCC
Sociologia	Passa a fazer parte das decisões dos itinerários, mas é indicada como componente curricular na BNCC.
Ensino Religioso	Nos nove anos do ensino fundamental (oferta obrigatória e matrícula facultativa) - LDB E BNCC.

Fonte: Sapelli, 2019.

Durante o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular alguns coletivos<sup>16</sup> se

---

<sup>16</sup> Temos também como coletivos, a ANPAE que é a Associação Nacional de Política e Administração da Educação, tem um caráter acadêmico e seus congregantes são professores, pesquisadores e estudantes. A ANPAE, tem como finalidade lutar pelo direito de uma educação pública de qualidade.

opuseram a mesma, como é o caso do ANDES-SN<sup>17</sup>, que defendem a autonomia docente, a gestão democrática e o respeito à diversidade.

De início, é preciso reafirmar que o ANDES-SN tem discordância total da possibilidade de ser concebida e de que deva ser estabelecida qualquer Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, que pretenda ir além de uma orientação estruturadora para as redes estaduais e municipais e suas escolas, pois ela atuará no sentido oposto ao desejável, conforme será argumentado (ANDES-SN, 2016, p. 8-9).

E afirmam sua oposição à base com os seguintes argumentos:

A proposta da BNCC situa-se, nitidamente, no campo oposto à perspectiva apontada pelo ANDES-SN. Nessa perspectiva, para a construção efetiva de uma educação de qualidade, é imprescindível o respeito a uma série de princípios (da autonomia docente, da gestão democrática e do respeito à diversidade cultural, entre outros), bem como a incorporação de um conjunto de responsabilidades, por todas as esferas de governo,

---

<sup>17</sup> Ensino Superior e tem a finalidade de representar professores de ensino superior e a sede está localizada em Brasília (DF).

instituições e entes envolvidos, que se posicionam no campo frontalmente contrário àquele ocupado pela lógica da imposição de um receituário minucioso de prescrições a serem universalmente adotadas, como é o caso da BNCC (ANDES-SN, 2016, p.7).

Ao longo desse tópico, tivemos a oportunidade de olhar os agentes que demarcaram todo o processo do currículo no Brasil e também da construção da Base Nacional Comum Curricular, e principalmente, que a lógica da BNCC está sendo estudada e imposta desde o governo Fernando Henrique Cardoso. Por último, o nosso artigo aprofundará essas relações e demarcarão outras questões pertencentes ao processo de construção da BNCC e suas conexões com os princípios do neoliberalismo e do neoconservadorismo.

## **A CONCEPÇÃO DE MUNDO LIBERAL-CONSERVADORA DA BNCC**

A partir do que foi exposto ao longo desse trabalho, trago aqui a articulação entre as duas seções anteriores e a BNCC. É necessário dizer que ao longo desta seção retomaremos autores bases já utilizados em outros momentos desse trabalho e contaremos também com uma análise detalhada de

alguns tópicos da BNCC (Apresentação, Estrutura da BNCC, área do Ensino Religioso, etapa da Educação Infantil, etapa do Ensino Fundamental e etapa do Ensino Médio).

Primeiramente, é plausível dizer que a Base Nacional Comum Curricular<sup>18</sup> tem um caráter expressamente conversador e liberal, pois ao analisarmos essas determinadas concepções, percebemos que há muitas semelhanças no que concerne as ideias das mesmas e o que encontramos na BNCC. Alguns aspectos da base trazem essa questão, na introdução é dito de forma subliminar que a base é um currículo mínimo que pautará os currículos das escolas em âmbito nacional, ou seja, permitindo que só se faça o mínimo nas escolas públicas do país, tirando ainda mais a autonomia das escolas na decisão de o que ensinar.

[...] primeiro porque não há educação de tempo integral cuja a escala permita aos estados irem além do básico em escala significativa de escolas, segundo porque há um sistema de avaliação nacional que é construído sobre o que está definido como “básico”, e dessa forma

---

<sup>18</sup> Especialmente a última versão que foi aprovada no governo Temer.

o que for acrescentado pelos estados não é incluído nas avaliações nacionais (FREITAS, p. 84, 2018).

Outro aspecto a ser mencionado é pertinente as competências em que a BNCC se refere, essas competências estão profundamente interligadas a pedagogia do “aprender a aprender”

A competência torna-se o centro da educação e razão da designação profissional. Imiscuída a um discurso igualitarista da oferta de opções de emprego, a ideia de competência é introjetada na esfera da educação escolar como pressuposto para o desenvolvimento da individualidade dos sujeitos. Assim colocada em contraponto a uma pedagogia da essência (da igualdade formal entre os homens), o desenvolvimento das competências, se ocupa de uma pedagogia da existência (da diferença existencial entre os indivíduos). A competência parte da atividade do indivíduo, das suas relações e dos seus sentimentos próprios particularmente situados (CARVALHO, p. 60, 2016)

Na etapa do Ensino Fundamental há dois aspectos que chamam a atenção, o primeiro é pertinente ao foco que encontramos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, quando analisada essa etapa no próprio documento da BNCC, não há menção explícita e muito menos implícita sobre as

outras áreas do conhecimento, como Geografia, Ciência, História e outros, a não ser em relação aos conteúdos. O outro ponto que causa impacto e estranhamento é pertinente ao fato de o processo de alfabetização ser antecipado para o segundo ano, ou seja, crianças com 6 anos estão sendo “alfabetizadas”. A BNCC apresenta essa antecipação da alfabetização como um instrumento para melhorar a qualidade do ensino e uma estratégia para melhorar os índices de analfabetismo, mas Toledo (2019) aponta graficamente que desde que o processo de antecipação da alfabetização foi lançado, os números só pioram, logo essa justificativa é insuficiente.

Já no Ensino Médio a BNCC se mostra completamente tendenciosa à uma formação centrada somente no mercado de trabalho, sem a preocupação e a necessidade de se comprometer com a formação omnilateral dos indivíduos. Por isso:

Nossas escolas passaram a ser exigidas, pelas políticas implementadas, a trabalhar a partir de uma lógica empresarial, cujo resultado passa a ser o mais importante. Podemos dizer que chegamos à educação do treino e do produto. Todos os meios justificariam os fins: obter um alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A promessa é de que isso nos colocará no topo e conquistaremos uma educação de qualidade (FERNANDES, p. 401, 2015)

Autores como Macedo (2015) discutem a problemática da BNCC como currículo e para a autora esta está sendo imposta de forma fixa e engessada, sem permitir a autonomia das escolas. Essas e outras políticas delineadas são vistas por Freitas (2018) como artifícios para um maior incentivo a prática de tornar a educação um negócio rentável e mercadológico, ou seja, estímulo para a privatização. Para o autor, o sistema de voucher (que já ocorre nos EUA) é uma maneira de tornar a educação uma mercadoria, outra forma é o estudo domiciliar, conhecido como *homeschooling*<sup>19</sup>.

[...] uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os vouchers para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com voucher, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobrevivem a privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade (FREITAS, p. 18, 2018).

---

<sup>19</sup> Termo em inglês traduzido como: ensino em casa.

Para Freitas (2018) todo esse processo de privatização vem seguido de um movimento padronizador, e para tal as bases são os principais métodos de realização desse movimento de padronização. Este autor sinaliza também outras etapas de privatização, como os testes censitários em larga escala e a responsabilização verticalizada, nesse sentido há uma base que determina o que será ensinado, as provas avaliarão se realmente foi ensinado e por fim, parabenizarão aquele que ensinou ou punirão quem deixou de ensinar. Por isso, a base torna-se um instrumento importantíssimo nas mãos dos neoconservadores e neoliberais, dado que os sistemas e as políticas valorizam mais as notas, a Língua Portuguesa e Matemática, a formação torna-se mínima e há uma dificuldade em ultrapassar os limites que a base impõe.

Por fim, o caráter neoconservador da base nacional está ancorado na análise do tópico Ensino Religioso, que permite interpretá-lo de forma padronizadora, pois todos os sujeitos precisam ter uma religião (mas não qualquer uma), vemos isso no item “contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania” (BRASIL, 2018).

Outro item que chama atenção é: “portanto, os líderes exercem uma função pública e seus atos e

orientações pode repercutir sobre outras esferas sociais, tais como economia, política, cultura, educação, saúde e meio ambiente” (BRASIL, 2018), ou seja, esses líderes religiosos influenciam diretamente nas ações de seus seguidores, logo não há imparcialidade quando os mesmos entram na política, como vemos políticos como o atual prefeito do Rio de Janeiro Crivella (REPUBLICANOS).

No ponto Ensino Religioso não aparece qualquer menção em respeito as religiões afro-brasileiras e/ou as pessoas que não possuem religião, esses além de deixados de lado são suprimidos pelos conceitos de ética e cidadania. A palavra cidadania pouco é citada no documento (porém aparece frequentemente no tópico Ensino Religioso), nas vezes que é citada deixa o seu significado duvidoso e generalista, isto é feito propositalmente, porque deixa a subentender que cidadania é o sujeito formado para o mercado de trabalho, obediente as leis do Estado e imposições de uma religião. Já sobre o conceito de ética, há uma discussão acima disso, pois para a Filosofia esse conceito traz à tona outras discussões sobre comportamento de um determinado grupo, mas na BNCC, esse conceito aparece atrelado a uma concepção liberal-conservadora.

## CONCLUSÕES

Este trabalho tinha o objetivo de apresentar as ideias de homem, sociedade e educação das concepções Conversadora, Liberal e Histórico-Cultural, com a finalidade de promover uma reflexão acerca da Base Nacional Comum Curricular a partir do histórico do currículo no Brasil e seus princípios diante das diversas políticas implementadas atualmente em nível nacional. Nosso intuito com esse trabalho é demonstrar como o currículo sofre grandes influências de acordo com as políticas governamentais e que atualmente tendem a precarizar e privatizar o ensino público em nome de uma classe conservadora e liberal.

Acreditamos que cumprimos com os nossos objetivos, e conseguimos expor um pouco do que vem sendo estudado sobre a questão curricular no Brasil e os ataques que a educação pública nacional vem sofrendo, demonstrando assim, que estes fazem parte de um projeto de precarização do ensino e um grande estímulo a sua privatização. Ademais, é pertinente dizer que esses projetos estão sendo delineados por uma classe neoliberal que vem atuando concomitantemente com a classe neoconservadora, e ambas possuem esse mesmo ideal, tornar a educação um negócio rentável e

mercadológico. Há a necessidade de dizer, que é no seio da política que essa reforma empresarial da educação vem acontecendo, e muito do que tem acontecido tem sido permitido por políticos que nós, enquanto populações elegemos.

É perceptível que há muito o que caminhar e estudar sobre a base nacional, há caminhos ainda inexplorados que precisam de atenção para que possamos tornar nossa prática ainda mais assertiva. Obviamente, há caminhos que virão em pesquisas próximas e que poderão contribuir para essa.

Por conseguinte, nossas projeções estão pautadas nas nossas lutas diárias que temos travados como profissionais da educação, entendendo que a união entre as universidades e escolas não podem deixar de lutar contra essas políticas e tantas outras que estão sendo traçadas para a educação. Por fim, é proposto que devemos entender que é no chão da escola que os nossos objetivos podem ser alcançados, só por meio da educação podemos transformar a sociedade, e é por isso que tanto nos temem como professores e alunos.

## REFERÊNCIAS

ANDES. **Cartilha Projeto do Capital para a Educação**: análises e ações para a luta. Brasília (DF), 2016.

ARAÚJO, M. C. A. de. A educação brasileira no início do século XXI: uma reflexão a partir do pensamento de Frigotto. **III CONEDU**: Congresso Nacional de Educação, Natal – RN, 2016.

BARRETO, E. S. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. (org) **Os currículos do ensino fundamental nas escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.

BOENO, J. D. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017.

CARVALHO, S. R. E educação e o discurso prático-utilitário do capitalismo contemporâneo. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 138, novembro de 2012.

CARVALHO, S. R. **Profissionalização docente e subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista**. Jundiaí: Pacco, 2016.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n 1, p. 8-15, jun, 2015.

FERNANDES, C. O. Avaliação, currículo e suas implicações. Projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, v.9, n 17, 2015, p. 397-308.

FLÔR, C. C. C.; TRÓPIA, G. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em

funcionamento na área de ciências da natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 144-157, jan./abr. 2018.

FRANCO, L. G.; MUNFORD. **Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular**: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018.

FRANGELLA, R. C. P. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 69-89. abril-junho 2016.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**. Nova direita, velhas ideias. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, G. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010.

HIDALGO, A. M. (Org.); MELLO, C. (Org.); SAPELLI, M. L. S. (Org.). **Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares do Paraná**. Guarapuava: Unicentro, 2010. 230 p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. O método da economia política. "Introdução à crítica da economia política [1857]". Trad. Fausto Castilho. Crítica Marxista, nº30. São Paulo, Editora Unesp, 2010.

MACEDO, E. "A base é a base". E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F.(org). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, E. F. Base Nacional Comum Curricular para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, v36, n.133, p. 891-908.

PRZYLEPA, M. Políticas curriculares no Brasil nos governos FHC e Lula: Continuidade? **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.1, n.2, mai.ago. 2015, p.119-131.

SAPELLI, M. L. S. **Slides da palestra proferida no Encontro do Setor de Educação do MST**, em setembro de 2019, na Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema, São Paulo.

SAPELLI, M. L. S. **Ensino profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. Guarapuava: Unicentro, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3<sup>a</sup>.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico- Crítica: primeiras aproximações**. 11<sup>a</sup>.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

STANKEVECZ, P. F.; CASTILLO, N. I. A construção da Base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal da Folha de São Paulo? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2018.

TOLEDO, V. D. In: **XXVII Semana de Pedagogia e II Encontro Regional de Formação Docente para a Educação Escolar Indígena**, 27, 2019, Guarapuava: Unicentro, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# **A MPB COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Joice Franco Macarão<sup>20</sup>

Ernando Brito Gonçalves Junior<sup>21</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Essa pesquisa busca refletir a maneira que a música popular brasileira pode ser utilizada no ensino de história, uma vez que a MPB faz parte da história de nosso país e, hoje, relembra tal época. O momento histórico abordado é a ditadura civil-militar, período de muita barbárie.

---

<sup>20</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste.

<sup>21</sup> Professor do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Mestre em Educação na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, pela Universidade Federal do Paraná, UFPR. Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná, com Estágio de Doutorado Sanduíche na Cidade do México. Pós-doutor em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Encontramos na música uma maneira de retomar a história do nosso país e refletir esses 21 anos de repressão, possibilitando acima de tudo, um ensino voltado ao respeito dos direitos humanos, a luta pela liberdade de expressão assim como a construção da democracia.

O ensino utilizou, por muito tempo, apenas as metodologias tradicionais, listadas e seguidas todos os anos da mesma maneira, tendo como suporte teórico somente de livros didáticos e textos prontos. Com essa reflexão, é possível considerar que o ensino começa a tornar-se repetitivo no que diz respeito à maneira como é aplicado, isso não significa que as metodologias tradicionais são falhas, mas atualmente, com o advento da tecnologia, faz-se necessária a inclusão de novas ferramentas pedagógicas.

Ao utilizar novas metodologias em sala de aula abordando novas linguagens, o resultado mostrou-se positivo, uma vez que, a única modificação que há de fato é como a mensagem será transmitida, mas ela em si segue sendo a mesma.

Inserir a música no planejamento do ensino é iniciar um entrelaçamento de conhecimentos de mundo, pois há a percepção da música enquanto processo de cultura de uma sociedade e como fonte

história da mesma, considerando assim, um processo de aprendizagem que pondera todos os aspectos. A música faz parte de nosso desenvolvimento, nós somos seres musicais desde o ventre da nossa mãe. Quando pequenos, ouvimos canções de ninar, que nos acalmam e nos instigam a imaginação, também, aprendemos com o auxílio musical, o alfabeto, sílabas, regras e tantas outras coisas. (FILIPINI, 2017)

Contudo, ao longo do tempo, a música vai sendo deixada enquanto ferramenta pedagógica. Mal sabe-se, o quanto ela pode colaborar positivamente no processo de aprendizagem, uma vez que, além de abrir espaço para uma nova metodologia, desperta também a atenção dos alunos, contribuindo não somente no que diz respeito a concentração, mas, proporcionando uma maior participação dos alunos durante as aulas, o que torna o processo educativo muito mais democrático, deixando de lado a verticalidade hierárquica, que muitas vezes se faz presente na relação professor e aluno.

A inclusão da música nas aulas de história não é apenas mais uma ferramenta utilizada para cativar os alunos, mas um meio de mostrar que existem diversas fontes históricas de informação e, que essas, contribuem para um maior entendimento dos períodos a serem estudados, pois são capazes de rememorar uma época.

As memórias do período ditatorial são bem intensas e às vezes, é difícil passar aos alunos, por tratar-se de um período delicado, contudo, com a música, é possível tornar a aula mais leve e informativa, os alunos podem apresentar interesse em participar, perguntar e, até mesmo, podem começar a se interessar pela MBP.

A metodologia do trabalho consiste em um estudo qualitativo e a análise de dados acontecerá no cruzamento dos autores lidos com as letras das músicas escolhidas percebendo nesse conteúdo a sua potencialidade ou não para ser instrumento pedagógico do ensino de história. Para o estudo, foram selecionadas as músicas, 'Cálice' (1973) de Chico Buarque e 'Pra não dizer que não falei das flores' (1968) de Geraldo Vandré, apresentadas em festivais da época, utilizando como aporte teórico Marcos Antônio Correia (2010), bem como outros autores.

Dessa forma, apresentamos primeiramente uma introdução à investigação, em seguida uma fundamentação teórica qual foi dividida em três partes, sendo elas, o contexto do período abordado, a música elencada a educação e uma proposta com a MPB no ensino de história. Por fim, elencamos alguns resultados conclusivos deste estudo.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO: A DITADURA CIVIL-MILITAR E A MPB**

A ditadura militar no Brasil trata do período em que o país foi comandado pela ação dos militares, foram anos marcados por diversos Atos Institucionais (AIs), esses que previam censurar, perseguir, suprimir direitos que eram até então estabelecidos por lei, e a repressão e opressão a qualquer um que se demonstrasse contrário ao regime.

No final de março de 1964, civis e militares se uniram para derrubar o presidente João Goulart, dando um golpe de Estado, tramado dentro e fora do país. Na verdade, esta aliança golpista vinha de muito antes, sendo uma das responsáveis pela crise política que culminou no suicídio de Getúlio Vargas. (NAPOLITANO, 2014, p.04)

Esse golpe foi justificado pelos militares na época, como um ato necessário porque havia uma ameaça comunista no país. O que era conhecido como liberdade de expressão foi sufocado até se tornar quase inexistente. Os partidos políticos e afins

sofriam interferência, as manifestações artísticas e até mesmo os meios de comunicação foram censurados, pois era a maneira que se encontrava para criticar o regime e, como já foi relatado, qualquer meio de oposição ao Regime Militar sofria censura. Durante esses vinte e um anos o país foi governado por cinco presidentes, todos generais, sendo eles, Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo, eleitos através de votos indiretos dos congressistas.

[...] os generais, que assumiram a presidência do país, colocaram-se praticamente como os heróis da pátria, como aqueles que estavam na incumbência de resgatar o país dos malefícios comunistas e naturalmente desejavam que a população brasileira também os visse dessa forma. (SALLES *et al*, 2015, p. 345)

Havia tentativas de fazer com que as pessoas aceitassem o regime militar como legítimo e, ainda, fazer com que houvesse continuação desse regime.

O regime político que irrompeu a partir de 1964 se debateu, desde seus primeiros momentos, para atestar a legitimidade de seu poder de mando e decisão. Para isso, ele lidou com dois desafios. O primeiro foi construir os elementos que viessem a certificar, de imediato, que aquele movimento era legítimo. O

segundo se caracterizou pelo empenho do grupo de poder em dar continuidade ao processo de construção da legitimidade no transcorrer dos governos ditatoriais. (REZENDE, 2013, p. 32)

O regime vigente buscava se legitimar mediante um suposto ideário de democracia, além do mais usavam gatilhos mentais ligados à valorização da família e aos princípios religiosos.

Nos anos em que o período ditatorial se estabelecia e se estendia, ser músico em alguns casos era um desafio, pois a censura sempre estava atenta a qualquer um que se mostrasse oposto ao regime. A era dos protestos contra a censura e a repressão através da poesia era a entrada em um limbo perigoso. Foram vinte e um anos de um governo de farda, em que houve repressão e opressão a qualquer prática contrária ao que regia o país. Os artistas da época ditatorial eram aplaudidos em pé, pois mesmo em meio a todo caos tinham voz, buscavam através da poesia, uma maneira de demonstrar sua insatisfação com a liberdade de expressão reprimida.

Nesse regime, a repressão foi instalada havendo muitos protestos, sobretudo na Música Popular Brasileira que foi silenciada pela censura prévia, pela qual as canções eram somente disponibilizadas ao público após avaliações. Essas avaliações feitas pelos censores do regime, não iam, muitas vezes, em direção ao desígnio

do autor da música, o que resultou em desarmonias tanto entre censores e compositores quanto entre os próprios censores, colocando em relevo a incompletude da língua, que se marca pelos deslizamentos de sentido. (SALLES *et al*, 2015, p. 347)

A música no regime militar tornou-se uma intensa luta para que a voz daqueles contrários ao período de opressão e censura fosse ouvida, como por exemplo, a música “para não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, qual demonstrava um grande insatisfação e rejeição ao regime vigente no país, e, a música “cálice”, de Chico Buarque, que pode ser compreendida como uma forte crítica ao autoritarismo e à censura.

Geraldo Vandré (1935) é um paraibano radicado no Rio, considerado um dos grandes nomes da MPB, conhecido como o herói e bandido de uma época, causou todos os tipos de comoções e sentimentos para aqueles que o conheciam e escutavam. Em 1966, o cantor teve seu reconhecimento em nível nacional com a canção “disparada”. Sua aclamação se deu com a música “para não dizer que não falei das flores”. Geraldo Vandré era exaltado como o mais destemido dos compositores, pois a música em questão era, de fato, uma crítica fortíssima ao período ditatorial. O cantor se exilou e voltou em 1973, apresentando sua canção “Fabiana” (homenagem à Força Aérea

Brasileira). No ano de 2010, Geraldo Vandré alegou que não foi vítima de tortura e ainda afirmou que nunca foi compositor de músicas de protesto, disse em uma entrevista, que escrevia e escreve apenas canções brasileiras.

Chico Buarque (1944), um renomado músico é considerado um dos compositores mais comprometidos com as músicas de protesto, seu talento e críticas eram tão grandiosos que o cantor era perseguido pela censura. O compositor teve o início de sua luta contra a repressão e opressão em 1968 e, ao longo da década de 1970, Chico compôs diversas canções, como, por exemplo, apesar de você (1970) e cálice (1973). O cantor fazia em seus shows a versão instrumental das músicas, pois havia proibição para cantar, contudo, com o instrumental a plateia acompanhava as canções.

Vale ressaltar que o grande impacto da canção brasileira sobre a sociedade deveu-se, em grande parte, aos festivais de música. Estes alavancaram o fazer musical da época, especialmente a MPB, que deixou os bastidores e tomou a cena artística, passando, do banquinho e violão típicos da Bossa Nova, a grandes eventos de repercussão nacional, acompanhados por um público numeroso e sôfrego por protestos contra a ditadura militar. (SOBREIRA, 2016, p.50)

Os festivais da canção são considerados um grande marco histórico, político e cultural dos anos 60 e 70. Por meio deles os artistas conseguiam marcar posturas políticas e conscientizar seus ouvintes a lutarem junto a eles por mudanças.

Em meio à turbulência política que o Brasil atravessava, os Festivais da Canção começaram a ganhar espaço, especialmente com as chamadas “canções de protesto” que, segundo algumas interpretações, expressavam sentimentos contrários ao regime político vigente e tentavam conscientizar a grande massa. (SILVA, 2012, p.32)

Os artistas e compositores encontraram na música uma forma de expressar sua insatisfação com o regime vigente. Os festivais proporcionaram o despontamento de muitos deles.

[...] Em especial, por meio do Festival da Música Popular Brasileira, criado para a TV Excelsior e, a partir do segundo ano, produzido e exibido pela TV Record, e também do Festival Internacional da Canção Popular, o FIC, transmitido na TV Rio e mais tarde na TV Globo. Entre 1965 e 1975, outros festivais se espalharam pelo Brasil, como a Bienal do Samba, de 1968, e uma dúzia

de festivais universitários, ao longo dos anos 1970.  
(MEMÓRIAS DA DITADURA)

A partir dos festivais, os músicos começaram a evidenciar ainda mais em suas letras duras críticas ao sistema. As canções traziam mensagens de apelo, denúncia, medo e luta.

No III Festival De MPB, a censura já se mostrava mais atenta. As letras eram enviadas para análise da Polícia Federal, que convocava os compositores e sugeria mudanças nas letras, caso elas tivessem algum indício de subversão ou atentado à moral e aos bons costumes. (BERNARDO, 2017, p.20)

Assim como as demais produções artísticas, a música também estava suscetível à censura. Os compositores buscavam formas de driblá-la através de figuras de linguagem para que pudessem continuar manifestando ao público suas mensagens de protesto.

[...] Em 1968, já no governo Costa e Silva, foi promulgado o mais terrível dos AIs, o Ato Institucional nº 5. De 1968 a 1974, o período mais rigoroso do regime, as músicas ficaram conhecidas como “canção dos anos de chumbo”. Caminhando lado a lado com o AI-5, que vigorou de 13 de dezembro de 1968 a dezembro de 1978, a MPB virou um mecanismo de

resposta ao sistema, apresentando ao país os anos mais duros, os anos mais cruéis, aqueles que perseguiram, mataram e exilaram de forma arbitrária. (FILIPINI, 2017, p. 50)

O Ato Institucional-5 consolidou a fase mais dura do período ditatorial. O governo fechou o congresso, cassou mandatos de políticos, suspendeu os *habeas corpus*, além de censurar obras artísticas, culturais e a imprensa como um todo. Esse ato institucional dava ao presidente plenos poderes para agir, além do executivo, também no legislativo e judiciário. Foi sancionado em resposta aos crescentes protestos encabeçados por militantes dos movimentos operário e estudantil, entre outros, que saíam às ruas em passeatas contra a ditadura.

Muitos compositores e intérpretes foram presos, exilados e torturados por conta da censura. Suas composições foram proibidas de irem ao público.

Mal havia terminado o IV Festival, Caetano Veloso e Gilberto Gil foram detidos para prestar esclarecimentos. Os dois ficaram cinco meses presos e foram “gentilmente” aconselhados a deixar o país. Foram para Londres. Em seguida Chico vai para a Itália e Geraldo Vandré foge para o Chile. Sem a presença dos grandes nomes da música, os festivais organizados a partir de 1969 perderam o tom de protesto, a não ser por uma exceção: a música Sinal Fechado de Paulinho da Viola,

vencedora do V Festival de MPB, em 1969. A partir desse momento, a era dos festivais começa a perder o fôlego. A MPB entrou na década de 1970 sem seus maiores compositores, pois quase todos viviam fora do país. (BERNARDO, 2017, p. 21-22)

A MPB passou por muitos reveses durante o regime militar, a censura fez com que muitas vozes se calassem. Os festivais foram perdendo a força, no entanto muitos artistas continuaram transmitindo suas mensagens até meados da década de 80, mesmo que de maneira subliminar.

## **MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA PONTE POSSÍVEL**

Trabalhar com música no ensino fundamental e médio é trazer o mundo deles para mais perto do campo educacional e, assim, mostrar que algo que faz parte da realidade deles pode sim ser inserido no contexto escolar e, acima de tudo, lhes será útil e informativo para a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala. De acordo com Gilio (2000, p.14) "a música é um recurso didático simples, dinâmico, contextualizado, que se aproxima da realidade do jovem, ajudando no diálogo entre professor e aluno e favorecendo a interdisciplinaridade."

Muitas vezes os alunos são repreendidos por estarem ouvindo música nos fones de ouvido durante a aula, então é fato que a música faz parte de sua vida. Cada aluno compreende seu próprio estilo e gosto musical, abrindo assim um leque de possibilidades quando há pretensão em incluir a música na educação.

A música está ligada ao emocional, ela gera vibrações no corpo de uma pessoa, capaz de despertar sentimentos específicos e individuais a respeito do que ouviu. Levar a música para a sala de aula é além de abordar uma metodologia diferente para com o ensino, trabalhar a questão emocional dos alunos juntamente com a racional.

[...] diz que existem duas inteligências, a racional e a emocional, e que uma completa a outra e quando uma delas, principalmente a emocional, é mais dinamizada, a outra aumenta seu potencial simultaneamente, sendo que por esse caminho o tabu do racional sobre o emocional cai por terra. Ele afirma que outra questão importante em relação ao QE (coeficiente emocional) e o QI (coeficiente de inteligência) é que eles não são opostos, mas sim interdependentes e de certa forma distintos. Portanto é nessa relação que ocorre o natural, o dialético e o eclético relacionamento do ser humano. (GOLEMAN *apud* CORREIA, 2020, p. 132)

A racionalidade é sempre buscada quando se leva em consideração o ensino, pois há a teoria reflexiva que ser racional é sempre o melhor caminho e que ser emocional tende a dar errado, contudo, é imprescindível que haja a construção de um pensamento que entenda que para a formação de um indivíduo são tidas emoções e razões. Portanto, para ensinar indivíduos é necessário que se possa trabalhar com ambos, principalmente porque não são opostos, não são ideias contrárias, mas percepções que se complementam em teoria e andam aliadas em prática.

No contexto escolar, a música ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida. Não significa que a música se torne o único recurso de ensino, mas de que forma pode facilitá-lo, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno. (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014)

Desse modo, ao ser utilizada como ferramenta pedagógica, a música se apresenta como um elemento informativo e reflexivo, capaz de expor histórias, angústias e necessidades de um determinado indivíduo ou de uma sociedade, assim, possibilitando ao aluno uma maior autonomia de pensar por si só e refletir sobre o que a música está se referindo.

A experiência docente em si própria já se apresenta como um desafio gigante, pois o professor precisa conhecer os seus alunos, que são muitos, e compreender que cada aluno é um indivíduo único com suas particularidades, pois são sujeitos de suas próprias histórias, com suas próprias perspectivas, sonhos e opiniões. O professor não é detentor de todo saber e também não é responsável por formar as opiniões dos alunos, muito pelo contrário, apresenta visões, reflexões, autores, teorias, métodos e afins, e o discente recebe todas as informações, reflete sobre elas e, a partir dessa reflexão, forma suas próprias conclusões.

O ato de ensinar não consiste apenas em fazer um sujeito absorver os conteúdos que lhe são transmitidos, mas proporcionar aos alunos condições de construir o saber, desenvolver a criticidade deles, entendendo que todo aquele que ensina também aprende. (SILVA; SANTOS, 2013, p. 3).

É primordial que haja o pensamento de que o aluno deve aprender os conteúdos a ponto de poder formular suas próprias assimilações e que consiga debater sobre o assunto, a memorização sem fundamentos é um grande problema na atualidade, pois o aluno tem convicção que necessitará do

conteúdo apenas por um pequeno espaço de tempo e, refletindo assim, o discente não aprende de fato, apenas guarda a informação para um teste e depois a descarta.

Percebe-se que com a imensidão de conteúdos a serem ensinados, o professor acaba abrindo mão de metodologias inovadoras que propiciam ao aluno o diálogo, a participação, os questionamentos, o trabalho em grupo, em favor das aulas expositivas e tradicionais, que usam muitas vezes, somente a leitura do livro didático com o objetivo de “ganhar tempo” e lecionar todo o conteúdo sugerido pelo currículo. (SILVA; SANTOS, 2013, p. 3).

A ditadura, por exemplo, foi um período tumultuado e, talvez para um aluno do ensino médio, estudar sobre isso seja maçante, mas ao incluir uma ferramenta diferente na aula, é possível fazer brotar o interesse, pois haverá o questionamento de quais foram as razões que levaram determinadas pessoas a utilizar a música como uma estratégia para se lutar contra o regime militar, o porquê a poesia foi utilizado com tantas metáforas.

A capacidade de um indivíduo permitir-se refletir de maneira crítica é o principal objetivo do docente, orientar os alunos e transmitir informações e conhecimentos que o auxiliem, não somente no

desenvolvimento da autodisciplina, mas também, na capacidade de aprimorar os conhecimentos, é de fato o primórdio de uma educação de qualidade.

A aula de História apresenta-se como o momento em que o professor proporciona aos alunos condições de apropriarem-se do conhecimento, percorrendo os caminhos da sua construção. Desse modo, professor e aluno reencontram-se na prática do historiador; e o aprendiz distingue-se como sujeito da sua aprendizagem. (DAVID, 2008, p. 12)

O professor ou professora de história é responsável por discutir assuntos que foram e são, de grande importância para a construção da sociedade. É notável que as aulas de história são repletas de muitas informações e muitos textos, pois houve construções sociais de ideias que se alastraram através dos tempos. O professor e professora entrega ao aluno o conhecimento que ele recebeu e buscou, e o aluno digere e insere suas próprias conclusões, assim, se dá a construção do ensino.

A música tem o papel de levar o aluno a épocas distantes, a arte não conhece barreiras temporais e especiais, portanto por meio dela o professor pode tornar o trabalho pedagógico mais prazeroso e instigante. Na música existem imensidões de temas que

não podem ser entendidos se separado de seu contexto histórico e ideológico. (SANTOS, 2014, p.167)

É indispensável que se perceba a música enquanto um documento histórico, que engloba as reflexões do compositor, suas ideias e percepções de mundo acerca de determinados assuntos, que são apresentados em suas letras. Julga-se fundamental que haja reconhecimento acerca do que embasa a mensagem que o compositor está transmitindo, qual é de fato o contexto histórico que norteia a produção que se discute e como ela significa dentro daquele determinado período. Correia (2003, p.84) ressalta que a música "é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história".

A música em si faz parte da história e, no caso da MPB, ela esteve na história e sua presença foi deveras importante para um período de luta. Utilizar diferentes recursos para abordar o ensino de história abre um leque de possibilidades para que o ambiente escolar seja compreendido enquanto espaço social, em que professor e aluno possuem conhecimentos e interpretações sobre os assuntos e podem elaborar uma discussão a partir dos fundamentos que são tidos a partir de diferentes vivências. O ensino com a

música inclusa já é uma realidade e cada vez mais deve ser pensado como instrumento educacional.

Sendo assim, a idealização de um ensino com música é a ideia perfeita de construção de conhecimento partindo do contexto social, que, talvez enlace o aluno mais do que metodologias padronizadas e tradicionais, além do mais desenvolve as competências necessárias para que o aluno compreenda a sociedade em que vive enquanto construção humana.

## **MPB: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

A idealização da inserção musical nas aulas de história advém de uma percepção de que é necessário que haja novas visões acerca da construção didática, o olhar que atenta à novas possibilidades de ensino e aprendizagem. A proposta desta análise é compreender como a MPB dos anos 1968-1973 insere-se em uma aula de história sobre o período ditatorial. Os objetos de análise são as músicas *pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré, e *cálice*, de Chico Buarque.

Primeiramente, ater-se-á às interpretações acerca da música de Geraldo Vandré. O compositor foi muito aclamado ao compor essa canção, pois considera-se

que essa seja uma grande crítica ao período ditatorial, com uma linguagem poética e ao mesmo tempo dura, o cantor teve seu reconhecimento nacional, e tal música ainda é muito conhecida e, em alguns casos, utilizada em alguns protestos como simbologia de luta.

Explicar essas questões ao aluno é o primeiro passo para que ele possa iniciar sua compreensão de que a música é importante e, nesse caso, é interessante utilizar ela em sala de aula, pois a canção faz parte do período abordado; contudo, ainda pode haver um questionamento de: como inserir pedagogicamente a música *para não dizer que não falei das flores* nas aulas de história?

Caminhando e cantando e seguindo a canção, somos todos iguais, braços dados ou não. Nas escolas, nas ruas, campos, construções, caminhando e cantando e seguindo a canção. Vem, vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer. (VANDRÉ, 1966)

A música se inicia com uma descrição de uma manifestação pacífica, que busca o seu ideal, mas que faz isso de maneira calma. Trabalhar primeiramente a questão de uma manifestação pacífica em meio a todo o caos da ditadura pode fazer com que o aluno

comece a compreender que a música era, apesar de tudo, uma expressão tranquila.

Ainda na canção há uma ideia de que todos os que caminham juntos são iguais, ou seja, independente de quaisquer características todos eram guiados pela mesma luta. O que segue é um chamado, um pedido para que todos manifestem suas insatisfações porque aquele tempo de opressões já deveria chegar ao fim, era então a hora de buscar a voz que foi tirada. Ao falar “esperar não é saber” é possível compreender a chamada para um protagonismo político da população.

Ao trazer essa reflexão para a educação. Podemos reforçar ainda mais a ideia de que o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem. O conjunto de ideias trazidas nessa música pode ser uma importante ferramenta de conscientização, fazendo com que o aluno perceba que ele também é um agente de transformação histórica.

Para situar o aluno dentro do meio musical e histórico é necessário que se compreenda todas as possibilidades de condições de estudo, assim, quando ele receber todas as informações elas farão mais sentido e o auxiliarão em oportunidades futuras em que ele necessite dispor desse conhecimento.

A singularidade de cada discente torna-se uma dificuldade para alguns professores, pois precisam

compreender como cada um se orienta em questão a tudo o que acontece dentro da sala de aula, as possibilidades interpretativas da música de Geraldo Vandré se estender no contexto sociocultural em que cada aluno está particularmente inserido. Assim “[...] a maior dificuldade é conhecer cada educando como ele realmente é, saber o que ele é capaz de fazer e centrar a capacidade nos interesses de cada um deles” (CORREIA, 2010, p.134). Os professores também possuem as suas peculiaridades, são transmissores de conhecimento e auxiliam os alunos a atingir alguns de seus objetivos cognitivos, pois ao passar o conhecimento a frente dão a oportunidade de o aluno conduzir suas próprias expectativas e opiniões.

Por outro lado, diz que o professor é um antropólogo que estuda cada aluno cuidadosamente, e um orientador que ajuda o educando a atingir seus próprios objetivos e os objetivos idealizados pela sociedade por meio da escola. Portando formas criativas e inovadoras devem passar pela educação, subsidiando educadores e educandos, renovando, dinamizando e disseminando o processo ensino-aprendizagem. (CORREIA, p. 134, 2010)

As questões interpretativas podem ser abordadas com leveza, primeiro apresentar os dados históricos e

---

depois mencionar as canções, mostrar ao aluno como funcionavam as letras, como eram elaboradas, utilizando-se de metáforas e relações intertextuais. A análise pode ser continuada de maneira tranquila e que solicite que os alunos deem suas próprias opiniões acerca de todo o contexto, os incluindo enquanto conhecedores de suas interpretações. Há na música uma questão imensamente crítica às forças fardadas e armadas que pode ser de grande valia para questionar os alunos acerca das interpretações. No trecho da canção que traz "*Há soldados armados, amados ou não, quase todos perdidos de armas na mão, nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição: de morrer pela pátria e viver sem razão*" (VANDRÉ, 1966), é apontada uma questão delicada e crítica, pois traz uma ideia de que os soldados fardados estão lá apenas para proteger a pátria e, ainda reflete se eles são amados, porque armados estão fortemente, mas não se sabe se possuem amor.

A letra também possibilita que a interpretação seja levada para uma ideia de que eles não sabem ao certo o porquê estão lutando, apenas seguem um ensinamento que lhes foi passado e que é ensinado desde muito tempo. Há uma humanização dos soldados, porque apesar de serem a força do regime militar eles ainda eram pessoas perdidas de armas na mão. E, em uma espécie de contrapartida, há um

---

trecho que se segue após o refrão que traz "*Nas escolas, nas ruas, campos construções, somos todos soldados, armados ou não, caminhando e cantando, e seguindo a canção, somos todos iguais, braços dados, ou não*". (VANDRÉ, 1966). Esse fragmento da música apresenta o povo que ainda está pacificamente caminhando, contudo, nessa parte específica é apontado que todos são soldados, contudo são lutas diferentes, e que são armados, ou não, diferente da força fardada que está sempre fortemente equipada com armas, esses soldados, que caminham, apenas seguem a canção. Importante ressaltar que os soldados em questão são subalternos, ou seja, apenas obedecem a ordens proferidas pelos generais, os verdadeiros responsáveis por controlar o país.

A poesia elaborada na letra é uma ótima alternativa para trabalhar questões interpretativas com os alunos, principalmente nas aulas de história, pois às vezes o acúmulo de textos pode cansar e confundir, porque são muitas informações ao mesmo tempo e, conciliar isso com as informações musicais será uma ferramenta muito útil.

As questões interpretativas podem ser abordadas de inúmeras formas, contudo, aqui aborda-se a questão da MPB, principalmente por ter sido uma maneira de

expressão em uma época em que não se tinha essa liberdade.

A música é capaz de orientar estudos e auxiliar na compreensão de diversos temas, o efeito que a música gera em um indivíduo é de fato notado, as atividades que contém música são mais “completas”, pois auxiliam na capacidade de compreensão e memorização de assunto, inclusive, é por essa razão que a música é muito utilizada na alfabetização; todas as pessoas são aptas a aprender com a música e também a elaborar atividades partindo do que foi aprendido e internalizado com o ensino, no caso, o ensino de história com a participação musical.

[...] a música se instala em nós sem percebermos tal efeito. Então, pessoas sem formação musical podem identificar acordes, melodias e temas da mesma forma que músicos profissionais. Nesse sentido, alguns estudos advindos da neurociência corroboram no sentido de identificar similitudes entre os caminhos neurobiológicos no processamento da linguagem e as percepções musicais. Dizem ainda, que atividades musicais estimulam a memorização, resolução de tarefas espaciais, capacidade de atenção, operação de categorização e raciocínio. Por fim, o autor diz que, sendo músico ou não, todos podem aprender com a música, pois os circuitos neurais envolvidos nas atividades sonoras são delineados previamente à

aprendizagem explícita da música. (CORREIA, p.135, 2010)

Nesse sentido, reflete-se possibilidades positivas de estudo e de aplicação da música nas aulas de história, pois é uma ferramenta pedagógica que já se mostrou eficaz.

O segundo objeto de análise é a música *Cálice* (1973), de Chico Buarque. A música se inicia de uma maneira bem peculiar, que remete à uma fala bíblica, a canção tem como sua primeira expressão "Pai, afasta de mim esse cálice", que é uma frase dita por Jesus no *Horto das Oliveiras*<sup>22</sup>, e significa, de modo geral, um pedido para Deus afastar o que iria acontecer, pois essa frase foi dita um dia antes da crucificação.

Considerando essa informação, é possível interpretar de diversas formas, o cálice enquanto toda a opressão e tortura que acontecia no período ditatorial e, ainda, como um jogo de palavras com "cálice" e "cale-se", pois a expressão era rigidamente censurada. Então, *Cálice*, pode ser compreendida

---

<sup>22</sup>Jardim situado no sopé do Monte das Oliveiras, em Jerusalém.

enquanto uma crítica dura ao rompimento da liberdade de expressão na época.

[...] “Cálice” composta em 1973 em parceria com Gilberto Gil, a canção foi gravada somente em 1978, esta canção foi duramente reprimida pela ditadura militar. Nela temos uma denúncia ao desejo incontido pela liberdade de expressão, a busca meio desesperada do próprio compositor que sofre por ter consciência do sistema repressor do seu país e sente na obrigação de soltar um grito preso na garganta que não pode ser liberto. (LEMOS, 2008, p.36)

A música traz ainda a ideia de uma denúncia à banalização da dor do sofrimento que as pessoas torturadas estão passando, o martírio é tapado com a peneira, e as condições de existência tornam-se limitadas e dolorosas àqueles que estão sofrendo com as práticas de tortura impostas no regime militar.

Em um cenário em que a opressão é considerada rotina, a canção traz o verso “como beber dessa bebida amarga, tragar a dor, engolir a labuta” (BUARQUE, 1973), que remete a dificuldade de viver na situação angustiante que o país se encontrava. Também traz a reflexão das péssimas condições de trabalho da época.

Todas as interpretações podem ser ouvidas e compreendidas, pois cada um possui um conhecimento de mundo e convicções que o levarão a chegar a determinadas conclusões acerca do conteúdo abordado. Os alunos começam a atribuir conceitos e reflexões sobre os assuntos discutidos em sala no momento em que eles começam a ser passados, pois o cérebro automaticamente faz algumas associações.

Na estrofe que se inicia com “como é difícil acordar calado se na calada da noite eu me dano” (BUARQUE, 1973), há uma reflexão que o eu lírico<sup>23</sup> faz sobre as torturas que aconteciam durante à noite. O eu lírico aponta como é exaustivo acordar tendo conhecimento de toda essa tortura que ocorria durante a noite, e sempre com o medo de ser a próxima vítima desse período.

---

<sup>23</sup> O Eu lírico, Sujeito Lírico ou Eu poético é um conceito que designa a voz que se manifesta na poesia. Criada pelo poeta, essa voz apresenta as reflexões, sentimentos, sensações e emoções de um sujeito fictício que discursa em primeira pessoa (Eu). Para maiores informações a respeito desse conceito ver, entre outros: BOSI, Alfredo. O som no signo. In: BOSI, Alfredo. O ser e o tempo da poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

A última estrofe da música é uma resignificação de tudo o que é abordado em todos os versos anteriores

Talvez o mundo não seja pequeno, nem seja a vida um fato consumado, quero inventar o meu próprio pecado, quero morrer do meu próprio veneno, quero perder de vez tua cabeça. Minha cabeça perder teu juízo. Quero cheirar fumaça de óleo diesel, me embriagar até que alguém me esqueça (BUARQUE, 1973)

Nessa passagem é possível ter mais de uma interpretação. Podendo apresentar resquícios de esperança, pois o eu lírico reflete sobre a possibilidade de o mundo não ser apenas aquilo que é conhecido por ele, pois o mundo é grande, então deve haver um lugar em que as circunstâncias sejam distintas das vivenciadas por ele até aquele momento. O sujeito reflete sobre o fato de a vida não ser um *fato consumado*, ou seja, pode ainda ter vários finais com muitas possibilidades. O eu lírico traz a ideia de invenção de um pecado próprio e uma morte causada pelo seu próprio veneno, assim, é possível a percepção de um sujeito que deseja viver de suas próprias regras e constatações, sem haver necessidade de seguir ordens alheias às suas vontades.

O sujeito atesta que para que isso ocorra é necessário que o sistema seja derrubado, e isso só será possível quando ele *perder de vez a cabeça*, o que demonstra um sonho de liberdade e traz o pensamento de uma necessidade constante de poder ser livre e ter sua própria expressão liberta, tirar as algemas que a sociedade conservadora colocou deixar de ser subjugado por um sistema e viver de suas próprias convicções.

Os dois últimos versos trazem diretamente uma referência aos métodos de tortura utilizados no período ditatorial. Assassinatos cometidos pelos militares, envenenamento, decapitação, sufocamento por meio de fumaça dos combustíveis. Mesmo diante todo medo, ainda assim no âmago há o desejo incessante de obter liberdade. A palavra "cálice" é repetida inúmeras vezes na última estrofe, ao final de cada verso, podendo ser interpretada como "cale-se", pois o sujeito está em um limbo pensando na esperança de obter liberdade, e a censura era extremamente rígida, por isso o calar-se exposto de maneira tão aberta na última estrofe.

Um fato curioso que pode ser abordado acerca dessa canção de Chico Buarque é que a música Cálice foi censurada do show Phono 73.<sup>24</sup>

Os músicos decidiram tentar driblar o sistema opressor ao apresentarem a melodia da canção no Festival Phono 73 e tiveram os seus microfones desativados. Somente em 1978, cinco anos após sua produção, a obra foi autorizada a ser lançada [...]. (DA SILVA; GIESEL, 2020, p.477)

Levar essas interpretações para a sala de aula é possibilitar que o aluno compreenda que os versos das músicas têm diversos significados a serem

---

<sup>24</sup> Festival de música não competitivo realizado no Palácio de Convenções do Anhembi (SP), nos dias 11, 12 e 13 de maio de 1973, com a participação dos artistas que pertenciam ao cast da gravadora Phonogram (hoje Universal), na época: Caetano Veloso, Gilberto Gil, Maria Bethânia, Chico Buarque, Gal Costa, Toquinho, Vinicius de Moraes, Erasmo Carlos, Raul Seixas, Sérgio Sampaio, Jair Rodrigues, Wilson Simonal, Jorge Mautner, Wanderléa, Ronnie Von e outros. O evento teve a direção de Armando Pittigliani e foi registrado nos LPs originais (três volumes) "Phono 73 – O canto de um povo", posteriormente editados em CD.

FILHO, Moacir Carvalho de Castro. Phono 73 – Momento histórico da MPB. **Minuto Cultural**. Disponível em: <https://minutocultural.com.br/phono-73-momento-historico-da-mpb/>. Acesso em: 04 fev. 2022

abordados, pois a poesia musical de protesto precisava ser delicada e nunca direta, a mensagem estava sempre entrelinhas, para que a censura não atestasse que as canções estavam fazendo oposição ao regime militar.

A utilização da música em sala de aula incentiva a cooperação dos alunos para com os conteúdos abordados e, conseqüentemente, com o próprio andamento da aula, e ainda, auxilia na quebra de uma barreira que foi imposta impedindo a democratização do ensino; o ensino de história com a participação da música em sua grade curricular, independente do conteúdo abordado, faz-se positivo porque a música está presente na vida do ser humano desde sempre, e é associada a diversas fases e pode ser de grande auxílio para a organização das memórias disciplinares.

A música pode e deve ser utilizada em vários momentos do processo de ensino aprendizagem, sendo um instrumento imprescindível na busca do conhecimento, sendo organizado sempre de maneira lúdica, criativa, emotiva e cognitiva. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino, assim como é usada para alimentar o ímpeto patriótico, ilustrando as tradições e datas comemorativas, bem como apresentando-se

através das diversas manifestações artístico-culturais.  
(CORREIA, p.139, 2010)

A música é, acima de tudo, uma maneira artística de expressão, em que se busca a libertação de um sentimento particular de cada indivíduo, assim, compreender a inserção da música em sala de aula pode ser uma tarefa delicada. Muitas vezes essa ferramenta educacional é utilizada somente em apresentações de dias especiais, ou em alguns seminários para completar o conteúdo, porém, na maioria das vezes nunca é aprofundada e realmente utilizada como instrumento educacional que é.

Compreender a música em sala de aula é abordar todas as questões e formas possíveis de ensino, é utilizar de diversos métodos para que haja compreensão do conteúdo por parte dos discentes.

A música é uma fonte histórica, e unida ao ensino de história torna-se parte importante do ambiente escolar, sendo, de determinada forma, insubstituível no que remete ao ensino. Para um aluno, estar no colégio muitas vezes é apenas mais uma obrigação, vai por todos os motivos que ele acredita serem as razões pelas quais se faz presente no ambiente escolar, mas às vezes não entende verdadeiramente o porquê de todo esse processo de anos de estudo. Estudar história é um dever enquanto sujeito inserido

em uma sociedade histórica, que presencia situações históricas, que rememora eventos.

O aluno é um sujeito histórico e, a partir do momento em que ele se identifica enquanto isso, torna-se mais fácil de fazê-lo observar que questões educacionais são imprescindíveis para sua formação, e que não importa a área a se seguir para a vida, enquanto sujeitos históricos necessitamos da compreensão histórica.

## CONCLUSÃO

Após as análises e reflexões tidas acerca do objetivo principal “a MPB de 1964 a 1985 como ferramenta pedagógica no ensino de história” refletimos que a abordagem do ensino com a prática musical envolvida torna-se eficaz, principalmente no caso da MPB, que faz parte do contexto histórico do período ditatorial.

Abordar um ensino de história que insere a MPB é, além de tratar das práticas culturais de um povo, reconhecê-las enquanto fonte histórica desse. A produção de sentidos que parte dos alunos vem da percepção que esses contemplam do próprio contexto histórico e que, inconscientemente, levam para a sala de aula, assim, enquanto sujeitos

históricos efetuam interpretações e significam os conteúdos abordados.

A música na educação já provou diversas vezes sua eficácia e, por essa razão, o ensino pode desfrutar de novas práticas, assim, usufruindo de uma liberdade positiva de inovações e recepções de novos aspectos e ferramentas educacionais. Nesse segmento, tem-se a ideia de que a música é uma linguagem eficaz de transmissão de conhecimento, pois busca-se, além de novas práticas, ações que realmente surtam efeito na educação, como a percepção crítica e reflexiva sobre a história.

Compreendemos assim, que a inserção e a execução da linguagem musical em sala de aula podem trazer resultados positivos para o ensino de história, pois além de construir novas significações para os discentes, apresenta resultados práticos e rápidos no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

BERNARDO, Claudio José et al. **A MPB como recipiente de protestos contra a ditadura militar: as metáforas, carregadas de vozes contra o regime autoritário.** 2007.

CORREIA, Marcos Antonio. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. **Revista Luminária**, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. ISSN 1519-745-X.

CORREIA, Marcos Antonio. **A função didático-pedagógica da linguagem musical**: uma possibilidade na educação. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 127-145, 2010. Editora UFPR.

DA SILVA, Thiago Costa; GIESEL, Cláudia Cristina Mendes. 33. A música “Cálice” como símbolo de resistência política em um Brasil marcado pela ditadura: uma análise crítico-discursiva. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78 Supl., p. 476-92, 2020.

DAVID, Célia Maria. **Música e ensino de história: uma proposta**. 2008. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46189/1/01d21t06.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020

DIANA, Daniela. Eu Lírico: o que é, como identificar e exemplos. **Toda Matéria**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/eu-lirico/>. Acesso em: 04 fev. 2022

FILHO, Moacir Carvalho de Castro. Phono 73 – Momento histórico da MPB. **Minuto Cultural**. Disponível em: <https://minutocultural.com.br/phono->

73-momento-historico-da-mpb/. Acesso em: 04 fev. 2022

FILIPINI, Eliete Vicentin. A MPB como ferramenta de protesto durante a ditadura militar brasileira (1964 A 1985). **Revista Científica UNAR**, v. 15, n. 2, p. 38, 2017.

GILIO, Anésia Maria Costa. Pra que usar de tanta educação pra destilar terceiras intenções?: jovens, canções e escola em questão. Movimento: **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Niterói, n.1, 2000.

LEMOS, Soraia Ferreira. **Chico Buarque: relações de gênero e trabalho no Brasil (1970 a 1980)**. 2008. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

MEMÓRIAS DA DITADURA. Geraldo Vandré. **Memórias da ditadura**. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/artistas/geraldovandre/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MEMÓRIAS DA DITADURA. Chico Buarque. **Memórias da ditadura**. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/artistas/chicobuarque/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MOREIRA, Ana Claudia.; SANTOS Halinna; COELHO Irene S., A música na sala de aula - a música como

recurso didático. **UnisantaHumanitas**, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: história do regime militar brasileiro. Editora Contexto, 2014.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984 [livro eletrônico] / Maria José de Rezende. – Londrina: Eduel, 2013.

SALLES, Ana Cláudia de Moraes; FERNANDES, Fernanda Surubi; MALUF- SOUZA, Olimpia. A MPB no regime militar: silenciamento, resistência e produção de sentidos. **RUA**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 341–361, 2015. DOI: 10.20396/rua.v21i2.8642477. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8642477>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SANTOS, Rosana Mendes. O uso da música na prática de ensino de história. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais** - UNIT - SERGIPE, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 161–171, 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/1687>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SILVA, Anaiza Rodrigues da et al. **Festivais da canção: uma proposta de leitura**. 2012.

SILVA, Hilana de Oliveira, SANTOS, Maele dos. **O lúdico e o ensino de História**. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1365644931\\_ARQUIVO\\_TrabalhoXXVIISNH-MaeledosSantosPereiraBarbosa - Hilana de Oliveira Alves .pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1365644931_ARQUIVO_TrabalhoXXVIISNH-MaeledosSantosPereiraBarbosa-HilanaDeOliveiraAlves.pdf). Acesso em: 16 jan.2022.

SOBREIRA, José Alfredo Silva Melo. **A Oposição à ditadura militar em canções da MPB: uma análise da interação entre letra e música**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

# IGUALDADE DE GÊNERO: UMA BREVE ANÁLISE DO ENSINO MUNICIPAL DE CHOPINZINHO

Rhayane Cristina da Silva Paludo<sup>25</sup>

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues<sup>26</sup>

## INTRODUÇÃO

A presente investigação faz parte de reflexões desenvolvidas a partir do Trabalho de Conclusão de Curso proposta durante a graduação em Pedagogia. Tem como ponto de partida o entendimento de que a educação é um ato político e tem um potencial transformador (FREIRE, 2001). Consideramos, deste modo, que a educação se torna o elemento fundamental para a desconstrução do que se entende por desigualdades de gênero (SILVA *et al.*, 2016).

---

<sup>25</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO. Chopinzinho, Paraná – Brasil

<sup>26</sup> Pós doutora em Educação e docente colaboradora na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO - Guarapuava, Paraná – Brasil

Nesse sentido, reconhecemos os prejuízos que a desigualdade de gênero causa em todos os seguimentos da sociedade e vemos a educação como caminho para a mudança desse paradigma.

Nesse sentido, buscamos discutir a igualdade de gênero na rede municipal de ensino de Chopinzinho-PR, a partir de uma análise documental debruçada sobre os Projetos Políticos Pedagógicos de três escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Abrimos discussões sobre a relação entre a existência de políticas públicas e as posturas assumidas pelos municípios. Tendo, desta forma, como principal objetivo analisar a abordagem adotada sobre igualdade de gênero nos documentos curriculares das escolas municipais de Chopinzinho-PR.

Com base em nosso objetivo, optamos por uma pesquisa qualitativa, apoiada em uma metodologia documental descritiva, utilizando a aplicação do procedimento de Análise de Conteúdo, que, na perspectiva qualitativa, busca interpretar aquilo que se encontra explícito dentro da mensagem e, principalmente, aquilo se encontra suprimido, subentendido e/ou ocultado. Sua prática foi desenvolvida por Laurence Bardin (1977) e permite sistematizar e contabilizar a frequência das palavras

em determinado documento comunicativo (GODOY, 1995).

O texto está organizado em três seções: a primeira refere-se ao “O percurso metodológico”, onde descrevemos cada etapa do método utilizado, explanando sobre as leituras realizadas e as ferramentas aplicadas, as quais culminaram nos dados analisados. Logo após, a segunda seção “Igualdade de gênero: discussões” onde apresentamos uma breve introdução teórica e debatemos, em seguida, os dados extraídos da pesquisa. Por fim, a última seção “Constatações e propostas para mudança” por meio da qual expusemos as conclusões finais a respeito dos resultados obtidos e sugerimos caminhos a serem pensados ao abordar a igualdade de gênero nos Projetos Políticos Pedagógicos.

Em resumo, concluímos que existe uma omissão da abordagem da igualdade de gênero nos Projetos Políticos Pedagógicos, fato que culmina em um discurso e uma tentativa de uma neutralidade das escolas sobre o tema. Bem como, tornou-se perceptível à adoção de uma linguagem androcêntrica em todas as propostas pedagógicas e uso impróprio da palavra “tolerância” ao se referir ao respeito com as diversidades.

## O PERCURSO METODOLÓGICO

Uma das etapas da Análise de Conteúdo é a pré-análise: fase de organização, sistematização e operacionalização dos documentos a serem estudados, dando origem ao nosso “Plano de Análise”. Visando nossos objetivos, foi realizado o contato com as primeiras leituras, nomeadas de “leituras flutuantes”, as quais tiveram o intuito de provocar e instigar sobre a temática. Posteriormente, como parte da seleção de documentos, escolhemos três escolas para que pudéssemos estudar seus Projetos Políticos Pedagógicos, disponibilizados no ano de 2022, ao quais nos deram subsídios para a formulação dos nossos índices, sendo eles, os termos: gênero, sexo e homem. Devido às razões éticas, optamos pelo sigilo dos nomes das escolas participantes, uma vez que visamos preservá-las de quaisquer constrangimentos, a partir de então as renomeamos como “Escola 1”, “Escola 2” e “Escola 3”.

Os índices foram escolhidos devido a sua relevância em paralelo com a busca pela resposta da nossa problemática. A partir disso, reconhecemos nossos indicadores como sendo as frequências com as quais os termos surgiam nos textos, os contextos em que estavam inseridos e os sentidos que lhe eram empregados. A contabilização da frequência das

palavras se deu por meio da ferramenta "localizar" do *Microsoft Word* 2010, seguida pela aplicação do *software* de análise textual *Iramuteq*, o qual possibilitou a criação de "nuvens de palavras", destacando em maior tamanho aquelas que mais se repetem no corpo do texto. O último momento foi o tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos dados, pelos quais fizemos a transformação dos dados originais em informações significativas, ressaltando padrões, relações implícitas e tendências.

## **IGUALDADE DE GÊNERO NAS ESCOLAS: DISCUSSÕES**

### 1. Discussões Teóricas

A complexidade empregada ao termo *gênero* faz com que a elaboração de uma única descrição não seja uma atividade simplória, o que exige conhecimento de diversas perspectivas. Outro agravante dessa difícil tarefa está atrelado ao fato de que cada definição atribuída ao gênero é contemporânea ao momento histórico e social com o qual foi elaborada (PRAUN, 2011).

Mas, constatamos que desde os primórdios da sociedade, as mulheres foram colocadas em uma posição inferior à dos homens, acusadas de libertar o mal e o pecado no mundo, como por exemplo, no mito da Caixa de Pandora, oriundo da mitologia

grega e, muito semelhante, à história bíblica cristã de Eva, a qual teria exposto a humanidade ao pecado ao provar do fruto proibido. Ainda é possível citar a Inquisição como um período exacerbação da depreciação da “personalidade” feminina, já que, apenas as mulheres eram acusadas de bruxaria, pois eram vistas como mais suscetíveis, devido a sua fraqueza, às possessões carnis demoníacas, (LIEBEL, 2004). Neste mesmo sentido, segundo Schimidt (2013) a nosologia da histeria teve influências relacionadas ao útero e, conseqüentemente, ao gênero. Desde a antiguidade a mesma possuía um determinante vinculado ao feminino e a ideia de inferioridade, dominação de poder e a suscetibilidade a crises passionais.

Vianna e Unbehaum (2004) definem que no âmbito das políticas públicas educacionais às discussões de gênero são tratadas de forma omissa e de acordo com as autoras apresentam três características distintas: a linguagem, os direitos subentendidos e a ambigüidade. O gênero está velado nestes documentos na medida em que a linguagem adota uma postura androcêntrica<sup>27</sup>, uma vez que, para se

---

<sup>27</sup> Segundo Nascimento (2020) o androcentrismo é um termo cunhado pelo sociólogo americano Lester F. Ward e diz respeito

referir ao coletivo as palavras são descritas apenas na versão masculina genérica. Este comportamento ajuda a reforçar as discriminações sexistas, bem como, se mantém conivente quanto à estagnação das discussões sobre gênero. O gênero surgindo apenas nas entrelinhas, ficando subentendidos e necessitando ser interpretado pelos leitores é possível ser visto na Lei de Diretrizes e Bases (1996), como no caso da conquista que as mães tiveram com a implementação do direito ao acesso das crianças pequenas a educação infantil, superando a visão assistencialista. E, também na LDB/1996, ocorre o fenômeno da ambiguidade, isso porque faz o uso do termo tolerância como sinônimo de respeito. A escolha por este substantivo e a falta de assertividade sobre a defesa dessas minorias, abre margens para uma leitura diferente, onde ser tolerante é ser benevolente, desculpar e relevar as diferenças.

Paraiso (2016) ressalta o currículo como algo desejado por grupos reacionários, os quais adotaram o *slogan* de combate a "Ideologia de gênero" e vem

---

às perspectivas que levam em consideração o homem como foco de análise do todo. Está ligado à noção de patriarcado e, de forma hegemônica, reduz a raça humana ao termo "o homem".

---

utilizando informações sensacionalistas e tendenciosas para disseminar seus posicionamentos, os quais intencionalmente buscam distorcer os discursos a respeito das temáticas de sexualidade e gênero em contexto educacional e amedrontar a sociedade. Para a mesma as intenções de controle buscam padronizar as identidades e o incentivo aos discursos de ódio.

O caráter ambíguo, representado pelo currículo é o que lhe torna desejável e atrativo. Essa ambiguidade é relacionada ao potencial de resistência do mesmo, em razão de que abre espaços para a que os oprimidos se imponham contra as desigualdades, os permitindo dar um basta a tudo isso. Todavia, essa mesma ambiguidade está presente na medida em que o currículo, também, é um documento mandatário. Por meio deste tentam impedir a veiculação das temáticas de sexualidade e gênero, tentando ainda fiscalizar os materiais didáticos, as avaliações e a conduta dos professores, criminalizando aqueles que persistirem a debater os assuntos, (PARAÍSO, 2016, p. 390).

Algo que é de concordância entre Paraiso (2016) e Soares (2013) é de que aqueles indivíduos que constituem diversidade não aceitam mais se submeter ao silêncio e a invisibilidade. A escola, por seu papel social formativo, se torna fértil para o surgimento de debates. Desse modo, recebe

expressivas demonstrações dessas inconformidades. Entretanto, a resistência desses grupos não quer dizer aceitação e nem convívio social harmônico, existem ainda preconceitos que constituem as relações de poder e uma das manifestações está na forma de apelidos, que ressaltam alguns estereótipos. A intolerância com a diversidade atinge não apenas o controle teórico sob o currículo, uma vez que, perpassa as práticas de toda a escola, como são os casos dos apelidos, os comentários maldosos, a divisão dos espaços e das brincadeiras por gênero, a segregação durante as práticas esportivas, entre outros exemplos apontados por Soares (2013, p. 90).

## 2. Análise dos dados

Os dados a seguir são resultantes das análises elaboradas das análises documentais. Em seu Projeto Político Pedagógico, a Escola 1 faz a primeira menção ao termo gênero ao abordar aspectos da cidadania no conceito de Desenvolvimento Humano, situado em seus Elementos Conceituais. Aqui, a questão está vinculada ao reconhecimento por parte da escola da existência de várias desigualdades criadas a partir das diferenças, entre essas, as desigualdades de gênero.







Fonte: A autora

Utilizamos, ainda, como índice a palavra “sexo” na tentativa de localizarmos alguma menção na qual estivesse sendo usada como sinônimo de gênero, mesmo que erroneamente. Nosso objetivo era saber se havia algum esforço em declarar que o espaço garantia os direitos de forma plural, sem distinções entre homens/mulheres ou/e pessoas da comunidade LGBTQIA+. Dentre os três Projetos Políticos Pedagógicos estudados, apenas o da Escola 3 apresenta o termo, sendo que, quando apresentado o termo está situado na Legislação Vigente na descrição do que seriam os Direitos Humanos.

São os direitos fundamentais da pessoa humana, enunciados historicamente a partir do progressivo reconhecimento, pelas legislações nacionais e normas internacionais, da inerente dignidade de todo indivíduo, independente de raça, sexo, idade ou nacionalidade, sendo reconhecidos e respeitados por toda a comunidade escolar, permeando o currículo em todos os níveis (ESCOLA 3, 2020)

Em ambos os documentos, notamos um mesmo padrão de linguagem, o qual parte de uma generalização no masculino para se referir no coletivo aos indivíduos presentes nos Projetos Políticos

Pedagógicos – alunos, professores – ou até mesmo, substituir o termo humanidade por “homens”. Um exemplo deste comportamento são os Elementos Situacionais das três propostas pedagógicas, os quais, ao descreverem quantas crianças frequentam a instituição, se referem a elas coletivamente como alunos, no masculino, inexistindo menções as quantidades de alunas meninas que frequentam aqueles estabelecimentos de ensino. E para exemplificarmos essas substituições, citamos o seguinte fragmento retirado dos Elementos Conceituais: “Para que o homem seja considerado enquanto sujeito histórico, há necessidade de levar em consideração o seu mundo vivido, os conflitos estabelecidos entre as diferentes classes sociais e a realidade em que vive” (ESCOLA 1, 2020). Mas, como afirmamos o hábito de limitar a humanidade à palavra “homem” não é uma particularidade de apenas de uma das instituições, as demais escolas analisadas seguem a mesma conduta como visto nos trechos retidos de seus Elementos Conceituais. Neste caso, a instituição pontua qual tipo de sujeito pretende formar “o homem pode e poderá modificar a realidade em prol de uma vida mais tranquila. A escola deve ter o cuidado para não formar homens passivos e submissos, dominados pela ideologia da mídia [...]” (ESCOLA 2, 2020).

Utilizando de uma linguagem semelhante, o PPP da terceira escola estudada, relata sobre a diversidade humana e sua capacidade de aprender “o homem é valorizado na sua existência pessoal e concreta, marcado por sua singularidade e capacidade de realização de atividades, num processo de desenvolvimento” (ESCOLA 3, 2020). Observamos que é no interior dos Elementos Conceituais que a palavra homem mais se manifesta, sempre vinculada a sua definição e, algumas vezes, expressa preocupação com tipo de sujeito que se busca formar naquele ambiente de ensino. Todavia, esta é uma questão a ser repensada, porque, é na própria estruturação dos elementos a serem conceituados que se determina especificamente a apresentação do conceito de “homem”.

Neste sentido, é necessário que as escolas tomem partido de maneira clara e direta, afirmando que aquele espaço é destinado a todos e que os respeitam sem fazer distinções entre os gêneros e/ou ao público LGBTQIA+. Porque, caso contrário reafirma a invisibilidade do público feminino matriculado na instituição, assim como, ignoram a existência de pluralidades. Esta postura de neutralidade e de não posicionamento é o que Vianna e Unbehau (2004) chamam de androcêntrica. Em paráfrase a Nascimento (2020),

podemos afirmar que o androcentrismo trata-se de uma propensão da sociedade em limitar a humanidade ao termo "homem" e isso se dá pela própria utilização do termo para se referir ao coletivo de pessoas, mas também, ao não realizar as flexões na linguagem ou então quando não existe uma clareza sobre o direcionamento ser voltado a todos. Ou seja, essa ação causa uma centralização na figura masculina e uma supressão a figura feminina. As trocas de um termo pelo outro foram tão frequentes que ao serem contabilizados somaram vinte e três aparições entre os três PPP's analisados.

Outra particularidade estudada nesse artigo está relacionada à forma como a igualdade de gênero é vista quanto um propósito a ser alcançado no ambiente escolar e quais ações poderiam ser tomadas para esse fim. Para entendermos essa questão, observamos os Planos de Ação que compõem as propostas pedagógicas e as atitudes descritas neles como direcionadas a superação as desigualdades de gênero. Em nossos esforços, observamos como o combate as discriminações surgem nesta fração documental. Dos três Projetos Políticos Pedagógicos, a Escola 1 não apresenta propostas neste sentido, já a Escola 2 se mantém nas entrelinhas e a Escola 3 traça metas de forma objetiva.

Desse modo, as metas descritas na Escola 2 se referem à falta de assertividade, uma vez que o intuito é ora a diminuição das práticas violentas, por meio do estabelecimento de um ambiente harmonioso ora são o respeito à diversidade, só que aqui a ênfase é dada ao enfrentamento ao *bullying* contra pessoas com deficiência. Em contrapartida, o Plano de Ação da Escola 3, prevê “posicionar-se de modo crítico frente às diferentes situações sociais, prezando sempre pelo diálogo” visando discutir junto da comunidade escolar a existência das diversidades, entre elas a de gênero, fazendo isso por meio de aulas interdisciplinares, comemorações cívicas e desenvolvimento de projetos, bem como promover o senso crítico e compreensão da relevância que tem a tolerância.

Essas metas são realmente significativas, porém, reforçamos o que foi dito anteriormente sobre este mesmo documento. É necessário que o viés político seja exercitado desde o marco conceitual, por meio do reconhecimento e do debate fundamentado acerca das desigualdades de gênero. Deste modo, as metas do Plano de Ação estariam contextualizadas e coerentes. Segundo Milani, (2014) a coerência deve estar nos três marcos:

O Marco Operativo deve dar base e sustentar o plano de ação da instituição quanto à realidade desejada. É ele que explicita a escola que queremos. Também devemos tomar o cuidado para que a elaboração do Marco Operativo seja compatível e coerente com o Marco Situacional e em especial com o Marco Filosófico, pois se isso não ocorrer haverá desarticulações entre as finalidades assumidas (MILANI, 2014, p.6).

A investigação permitiu compreender que o gênero tem como uma característica diversas definições e conceitos atribuídos a si acumulados no decorrer da história, como frisado em De Tílio (2014), a conceituação deste termo é a consequência dos fatores socioculturais de cada época.

Na Teoria da Performatividade, elaborada por de Judith Butler (2003 *apud* DE TÍLIO, 2014), o sexo (diferença sexual) seria na verdade uma consequência das relações de poder, pela qual a sexualidade (modelo construído socialmente) normatiza a expressão dos comportamentos femininos e masculinos. Mas, o que esta teoria tem a ver com os fatos encontrados nos Projetos Políticos Pedagógicos? Retomamos a inexistência de uma neutralidade na linguagem, e em paralelo com Vianna e Unbehau (2004) afirmamos que:

A linguagem como sistema de significação é, ela própria, expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico. [...] Talandrocentrismo não pode (nem deve) ser aceito como inquestionável ou como mera questão de norma lingüística. Isso porque o uso do masculino genérico nas premissas que discutem direitos e organização do sistema educacional brasileiro dá margem para ocultar as desigualdades de gênero (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 90).

Como salientamos outrora, a tolerância é tida como um sinônimo de respeito e preza por em Leis que regulamentam a educação, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), quanto por propostas pedagógicas como é o caso das instituições de ensino municipais de Chopinzinho, que em dois documentos diferentes estimam pelo tolerar. Também, a palavra denota certa ambivalência e deixa espaços para interpretações errôneas, ou seja, induz a pensar que aquele que tolera o faz por ser bom e não por ser um dever.

Pereira (2011) faz considerações sobre a tolerância dentro do âmbito que se encontram os Apátridas e Refugiados, baseando-se na filosofia de Jacques Derrida (1930-2004), contudo, suas reflexões permitem uma analogia à tolerância atrelada as questões de gênero. De acordo com o referido autor:

Assim, quando tolero ainda tenho a última palavra e decido se sou clemente com a diferença que me traz desconforto. Sou um juiz no tribunal da relação. Ao tolerar o outro assumo um patamar de hierarquia. Ainda sou senhor da razão e modelo o outro àquilo que minha representação cognitiva conduz (PEREIRA, 2011, p.13).

Em paráfrase às concepções de Pereira (2011), a tolerância é a imposição da razão da maioria sobre uma minoria mais fraca, é um exercício da bondade de alguns que escolhem se tal situação é digna de sua tolerância ou não. Desta forma, aqueles que não são considerados dignos por essa maioria permanecem à mercê da discriminação, da violência e da invisibilidade.

A partir das análises dos dados retirados dos Projetos Políticos Pedagógicos pudemos alcançar nosso objetivo, o qual consistia em compreender a concepção adotada pelo município de Chopinzinho ao tratar da igualdade de gênero. Conseqüentemente, podemos afirmar que não existem posicionamentos claros e coerentes entre os marcos situacionais, conceituais e operativos, os quais compõem as propostas pedagógicas, o que indica uma postura desconexa entre o que existe, o que se pensa e o que se dispõe a fazer a respeito. As

menções rasas e sem fundamentação teórica ou legal caracteriza a perspectiva de tentativa neutra das escolas em relação a igualdade de gênero em seus espaços. Ou seja, as instituições mesmo sendo contemporâneas a essas discussões e vivenciando um período democrático para a expressão de ideias seguem omissas a esses importantíssimos debates. Porém, a neutralidade por si só demonstra um posicionamento, o qual deixa margens para as opressões agirem.

Outro aspecto que embasa essa compreensão de imparcialidade é a adoção de uma linguagem androcêntrica utilizada nos textos, estas quais demonstram os reflexos das relações de poder existentes na sociedade, onde o foco de todas as políticas é o homem. Deste modo, o Ensino de Chopinzinho ao perpetuar os discursos no masculino genérico contribui para a intensificação das desigualdades criadas a partir do gênero (interpretações/performances), uma vez que não se questionam a origem a origem das disparidades, nem os papéis de cada um no corpo social, não dão visibilidade ao feminino e/ou a comunidade LGBTQIA+ e não traçam estratégias para alcançar a igualdade.

## CONSTATAÇÕES E PROPOSTAS PARA MUDANÇA

A partir das considerações apresentadas, compreendemos que a visão androcêntrica está incutida em nosso cotidiano e acreditamos que a maneira como o Governo Federal elabora os documentos norteadores da educação básica influencia nas formas como as escolas acatam essas diretrizes desenvolvem seus próprios Projetos Políticos Pedagógicos. Salientamos tal consideração ao compararmos os documentos escolares com a legislação da educação básica e identificarmos semelhanças entre eles, como por exemplo, que em ambos o gênero é suprimido ou quando surge é pouco aprofundado. Além das questões políticas serem diretamente ligadas ao repasse de parâmetros fundamentais, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)<sup>28</sup> e o Plano Nacional da

---

<sup>28</sup> Para Vianna e Unbehaum (2004) a LDB/1996 é pouco assertiva ao escolher o termo tolerância como sinônimo fato problematizado a partir das interpretações de Pereira (2010) a cerca das leituras em Jacque Derrida (1930-2004).

Educação (2014) <sup>29</sup>, as ideologias contemporâneas e a pressão popular, também exercem poder sobre a elaboração destes e, no caso específico da temática de gênero, ocorreu uma grande opressão por parte dos movimentos contra a suposta “ideologia de gênero” nas escolas.

A complexidade das discussões e o vasto leque de temas correlacionados apresentam-se como dificuldades teóricas encontradas para o desenvolvimento da pesquisa. Salientamos que as discussões da presente abordagem teve objetivo de propor uma breve análise, pois há muitos outros documentos norteadores da educação básica que podem proporcionar debates profundos e necessários para a igualdade de gênero. Quanto a ações que podem romper com os paradigmas

---

<sup>29</sup> A respeito das interferências sofridas no documento original do Plano Nacional de Educação enviado ao Senado para aprovação em 2010 e aprovado em 2014 “em 17 de dezembro de 2013, o Plenário do Senado aprovou o Substitutivo ao Projeto de Lei, no qual retirou da redação do inciso III do artigo 2º a frase “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (**BRASIL, 2013**). Também suprimiu, em todo o texto, a flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina (**BRASIL, 2013**).” (REIS; EGGERT, 2017, p.15)

encontrados pela pesquisa, recomendamos algumas leituras como Vianna e Unbehaum (2004), De Tílio (2014), Paraíso (2016) e Soares (2004) para uma aproximação teórica com a temática. Acreditamos, ainda, que as novas ideias, desenvolvidas após o contato com os textos, devem ser transcritas como forma de exteriorizar as interpretações obtidas. Por fim, sugerimos que ocorra uma apresentação a toda a comunidade escolar a respeito das concepções aprendidas e, visando manter o caráter democrático da elaboração do PPP, se acordado entre seus membros, as alterações devem ser inseridas no Projeto Político Pedagógico, passando, assim, a privilegiar a busca pela igualdade de gênero e o respeito pela diversidade sexual.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. v. 23, 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai-jun, 1995.

MILANI, Natalia O. O Projeto Político Pedagógico - PPP como instrumento de comunicação e interação entre a comunidade escolar e a mediação do pedagogo. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático pedagógicas**, 2014. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba. v.2, 2016.

LIEBEL, Silvia. Demonização da mulher: a construção do discurso misógino no Malleus Maleficarum. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES, 9, 2004, Ponta Grossa. **Anais Eletrônicos**, Paraná, UEPG, 2004.

NASCIMENTO, Ducilene R. S. Androcentrismo, a construção da dominação cultural masculina. **Revista Científica Cognitionis**. 1. Sem. Abr. 2020.

PARAISO, MarLucy A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016

PEREIRA, Gustavo O. L. Da tolerância á hospitalidade na democracia por vir. Um ensaio a partir do pensamento de Jacques Derrida. SEMANA ACADÊMICA DO PPG EM FILOSOFIA DA PUCRS, 8, 2011, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos**, Rio Grande do Sul, EDIPUCRS, 2012.

PRAUN, Andrea G. Sexualidade, Gênero e Suas Relações de Poder. **Revista Húmus**, São Luís, v.1, n.1, 2011.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de Gênero: Uma Falácia Construída Sobre os Planos de Educação Brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan-mar; 2017.

SILVA, Anielly; CRUZ, Bianca; GOMES, Jheniffer; et. al. **Por que discutir gênero na escola?** Ação Educativa, São Paulo, 2016.

SCHMIDT, Gleisson R. Uma questão de gênero? A diferença sexual como valor no discurso histórico acerca da histeria. **Caderno de pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis, v.14, n.104, p.67-84, jan/jun, 2013.

SOARES, Maria da C. S. A Produção da diferença no cotidiano das escolas: currículo, representação, significação e devir. In: RODRIGUES, Alexandro; BARRETO, Maria A. S. C. (orgs.). **Currículos, Gêneros e Sexualidades Experiências Misturadas e Compartilhadas**. Espírito Santo, p. 83-102, 2013.

SOARES, Vera. Políticas públicas para igualdade: papel do Estado e diretrizes. In: GODINHO, Tatau. SILVEIRA, Maria L. da (orgs.). **Políticas públicas e**

**igualdade de gênero.** São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

VIANNA, Cláudia P.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas Políticas Públicas da educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n. 121, jan/abr, 2004.

# REFLEXÕES HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE MEXICA

Ilda Mara Schadeck Nunes<sup>30</sup>  
Ernando Brito Gonçalves Junior<sup>31</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente texto possui como objetivo investigar o papel da Educação na sociedade Mexica. Nesse sentido, para respondermos a situação-problema posta, far-se-á necessário historicizar a chegada dos Mexicas ao Lago de Texcoco (lago que foi soterrado, em grande parte, e que hoje está situada a Cidade do

---

<sup>30</sup> Graduada em História Pela Universidade Estadual do Centro-Oeste e graduada em Pedagogia pela mesma instituição.

<sup>31</sup> Professor do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Mestre em Educação na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, pela Universidade Federal do Paraná, UFPR. Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná, com Estágio de Doutorado Sanduíche na Cidade do México. Pós-doutor em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste.

México), além de analisar a influência das instituições educacionais na organização social Mexica e compreender o embate cultural entre os povos da Mesoamérica e os invasores espanhóis.

Destacamos que pesquisas sobre o sistema educacional Mexica e sua transformação com a Conquista Espanhola, pode contribuir no meio científico brasileiro, uma vez que, a partir de buscas feitas em revistas científicas pode-se constatar que poucas publicações possuem esse tema como objeto de investigação. Essa pesquisa pode contribuir, também, para a compreensão social referente aos povos indígenas, pois, por meio de estudos pode-se perceber a diversidade cultural e as complexas civilizações que habitavam a América antes da invasão europeia.

Para realizar a pesquisa bibliográfica sobre o papel da Educação na sociedade Mexica pré-hispânica e as transformações após a invasão espanhola, foram estudadas obras de diferentes autores como Gruzinski (2003), Madeira (2011; 2008), Castro (2005), Careaga e Puente (2017), Ronco e Mortarelli (2010), Silva (2012), Alvim (2013; 2005). Além disso, para estudar as instituições educacionais dos Mexicas, os autores citados analisam os códices *nahuas* (livros de pintura) e relatos escritos por religiosos católicos que coletaram informações por meio de entrevistas feitas

com os estudiosos indígenas e pela observação de suas práticas e costumes. Entre os cronistas espanhóis estudados pelos autores estão Bernardino de Sahagún e Diego Durán.

A pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa e bibliográfica, ou seja, é uma pesquisa de fontes secundárias que já se tornaram públicas, as quais tem como finalidade trazer aos pesquisadores e pesquisadoras questões que já foram escritas sobre o tema que é objeto de estudo. Conforme salientam Lakatos e Marconi:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.183).

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de fontes secundárias de diversos dados. A pesquisa realizada utiliza dados de obras que já

foram publicadas, como por exemplo, teses, artigos e livros. Em um primeiro momento foi feita uma busca na biblioteca digital *Scielo*, utilizando as seguintes palavras-chave: astecas, educação, Mexicas.

Após as buscas realizou-se a leitura das publicações encontradas. Além das publicações da *Scielo*, realizou-se a leitura de obras indicadas de autores especialistas no tema. Com a conclusão das leituras e fichamentos das bibliografias, deu-se início à escrita de nosso texto buscando responder o seguinte questionamento: qual a função que a educação desempenhou na sociedade Mexica?

Assim, o presente artigo está organizado da seguinte maneira: introdução, discussão bibliográfica, conclusão e referências. No início da discussão bibliográfica é contextualizada a organização social, política e econômica dos Mexicas, posteriormente é discutida a importância da educação e das Instituições Educacionais para essa civilização e as perseguições que os sábios Mexicas passaram a sofrer com a invasão espanhola.

Acreditamos que a pesquisa em tela, pode contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas relacionadas ao sistema educacional Mexica, como por exemplo, as mudanças que ocorreram nesse sistema após a conquista espanhola. As reflexões teóricas do presente artigo, podem

incentivar também a pesquisa de sistemas educacionais de outras civilizações autóctones.

## **A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE MEXICA (1325-1521)**

De acordo com Serge Gruzinski (2003), é difícil imaginar a diversidade cultural do México pré-hispânico, uma vez que, a população que habitava a Mesoamérica era em torno de 10 a 25 milhões, com sociedades complexas, pois, havia um denso mapa linguístico, político e cultural. Entre os povos que habitavam a Mesoamérica, estão os Mexicas ou Astecas, falantes da língua *nahuatl*.

Madeira (2011) afirma que Mesoamérica é o nome dado na década de 1940 por Paul Kirchhoff a uma grande parte do México Meridional, Guatemala, Belize, Honduras, El Salvador, Nicarágua e Costa Rica. Essa vasta área cultural recebeu essa nomenclatura, para facilitar uma melhor compreensão, pois, embora existissem inúmeras diferenças entre os povos que habitavam a região, haviam também muitas semelhanças. Entre as características que as civilizações da Mesoamérica tinham em comum pode-se destacar que: eram cidades densamente povoadas, organizadas de forma hierárquica, com distinção clara entre campo e cidade, faziam alianças

militares, estabeleciam relações comerciais, entre outros. A Mesoamérica possuía vários idiomas pertencentes ao grupo linguístico *Yutoazteca*, ao qual o *nahuatl* está incluso. O mesmo era idioma materno de grande parte dos povos habitantes dos vales centrais mexicanos.



Fonte: Arqueologia Mexicana. Atlas del México Prehispánico, 2000, p. 16

Os Mexicas, segundo Gruzinski (2003), habitavam a cidade de *Tenochtitlán* (atualmente Cidade do México) e faziam parte da Tríplice Aliança, com as cidades de *Texcoco* e *Tlacopan*, recolhiam tributos do

vale e das regiões mais remotas, instalavam guarnições, construíam templos aos seus deuses e faziam alianças por meio de casamentos e de laços de parentesco. Pelo fato de estar no comando da Tríplice Aliança, a cidade de *Tenochtitlán* chegou a ter uma população entre 150 mil a 200 mil habitantes, sendo considerada o maior aglomerado da América pré-hispânica. Gruzinski salienta que:

Recém-instalado, esse controle era tão frágil politicamente quanto as hegemonias anteriores, talvez por não possuir uma escrita a altura de suas ambições. Cobria basicamente todo o centro do México, ou seja, um território de aproximadamente 200 mil quilômetros quadrados, excetuando-se, contudo, o *Michoacán* dos *tarascas* e a senhoria de Tlaxcala, também nua, que, ao lado de seus aliados de *Huejotzingo* e de Cholula, resistiu aos Mexicas e a Tríplice Aliança (GRUZINSKI, 2003, p.23).

Mesmo com poder militar, os Mexicas e a Tríplice Aliança encontraram resistência em alguns povos, devido ao seu controle possuir uma política frágil. De acordo com Madeira (2008), após a formação da Tríplice Aliança, houve profundas reformas políticas e ideológicas. Entre as mudanças está a obrigatoriedade da construção de centros

educacionais em todos os *calpulli*, a modificação dos rituais nos cultos religiosos, entre outros.

Madeira (2011) salienta que, os *calpulli* eram núcleos familiares que estavam unidos por laços de sangue, em uma porção de terra, sob a proteção de um deus. Nos *calpulli* os chefes de família trabalhavam juntamente com os demais membros. Cada *calpulli* era especializado em um ofício. Esse território só poderia ser vendido ou arrendado em casos extremos como a morte do chefe de família, problemas de saúde e se os herdeiros fossem menores de idade. Os *calpulli* estavam subordinados a um poder central. Sobre os *calpullia* autora afirma:

Frequentemente os *calpulli* se encontravam sob um poder central, mas não perdiam sua individualidade, constituindo uma unidade política, administrativa, jurisdicional, tributária e militar. Internamente estavam dirigidos por um conselho de anciãos, cujo líder tinha o nome de *teachcauh*. Suas principais atribuições eram distribuir as parcelas de terra do *calpulli*, dividir de forma igualitária o pagamento de tributos e nomear os vigilantes da conduta de seus membros (MADEIRA, 2011, p.27).

Mesmo que os *calpulli* estivessem sob o comando de um poder central, existiam conselhos internos de

anciãos responsáveis pela organização política e territorial desses núcleos familiares.

Segundo Castro (2005), a educação ocupava um lugar importante na sociedade Mexica. As crianças recebiam inicialmente a educação em casa com os pais e quando chegavam à adolescência, iniciavam seus estudos nas instituições públicas. A principal finalidade da educação era criar a personalidade dos indivíduos. Ao receber o conhecimento, os indivíduos recebiam um rosto e um coração.

Por outro lado, Ronco e Martorelli (2010) afirmam que a família e o Estado eram responsáveis pela formação do indivíduo em face e coração. Na concepção *nahuatl* o ser humano é formado pela face que representa a fisionomia moral e transmite sabedoria e pelo coração que representa firmeza e concentra todas as ações. As autoras salientam que:

A face e o coração eram parte da concepção *nahuatl* de pessoa, a face representava a fisionomia moral, transmitia a sabedoria e o coração era o centro do qual vinha toda a ação do homem e representava a firmeza. A ação de dar sabedoria as faces e a ação de endereçar os corações eram os ideais supremos da educação. A educação entre os astecas era: universal e obrigatória, com o objetivo de integrar toda a população, a cultura e ao Estado (RONCO; MARTORELLI, 2010, p.122).

Todos os indivíduos na sociedade Mexica frequentavam os centros educacionais, os quais tinham a finalidade de transmitir os saberes acumulados ao longo de sua história.

Madeira (2008) ressalta que, haviam diferenças entre os centros educacionais frequentados pelas elites e pelos cidadãos comuns. Os nobres estudavam nos *calmecac* ou templos-escola. Além da formação religiosa, estudavam para administrar os altos cargos do governo e recebiam treinamento militar. Por outro lado, os cidadãos comuns estudavam nos *telpochcalli*, no qual recebiam formação bélica. Além de estudar no *telpochcalli*, os jovens aprendiam o ofício do seu *calpulli*. Tanto os *calpulli*, quanto os *calmecac*, estavam filiados a uma divindade patrona, a qual influenciava nos ofícios desempenhados em cada local.

De acordo com Castro (2005), no ambiente doméstico o pai era responsável pela educação dos meninos e a mãe pela educação das meninas. Madeira (2008) salienta que, os centros educacionais Mexicas tinham a finalidade de organizar a política, a economia, a religião, o poder militar, assim como, exercer o controle ideológico. Portanto, essas instituições buscavam preparar os jovens para que os mesmos ocupassem seu lugar no grupo social ao qual pertenciam. Então quando os jovens, homens ou

mulheres, ingressavam nos centros educacionais, já sabiam o que era esperado deles, uma vez que, os mesmos deveriam se especializar no trabalho específico do seu *calpulli*.

De acordo com Gruzinski (2003), os Mexicas são o grupo indígena que se possui melhor conhecimento, em relação a outras sociedades pré-colombianas uma vez que, existem poucos materiais disponíveis sobre as mesmas. Nessa sociedade haviam diferenças profundas entre as comunidades urbanizadas e as comunidades rurais. Nas comunidades urbanas, os *pipiltins*, ou seja, os nobres *nahuas* eram responsáveis por preservar e legitimar as tradições e saberes. Esses conhecimentos conservados ao longo do tempo deram origem aos templos-escola ou *calmecac*, que tinham como função o ensino educacional dos nobres. O autor salienta que:

Templos-escola reservados aos filhos dos *pipiltin* preparavam os futuros dirigentes. Nesses *calmecac*, sábios – “os que são chamados de donos dos livros de pintura”, “os conhecedores das coisas ocultas”, “os detentores da tradição” – dispensavam aos jovens nobres uma educação austera e sofisticada, que associava conhecimentos, modos de dizer e modos de ser. Ali se aprendiam, entre outras coisas, “os versos de canto para cantar os chamados hinos divinos, que eram escritos em caracteres em livros pintados”. Era essa

educação que, além do nascimento, distinguia os nobres dos plebeus – os *macehuales* – e fazia deles seres intelectual e moralmente superiores, os “filhos de gente”, “cabelos” e “unha de gente”, destinados aos postos de comando (GRUZINSKI, 2003, p.25).

Os *calmecac* formavam os nobres, para que estes se tornassem futuros dirigentes. Essa formação era responsável também pela distinção social com os demais indivíduos da sociedade Mexica. Percebe-se que esses conhecimentos eram transmitidos por meio de duas formas de expressão: a oral e a pictográfica.

Por outro lado, Careaga e Puente (2017) afirmam que além dos *calmecac*, educarem os jovens nobres para os mesmos tornarem-se sacerdotes e para ocupar cargos administrativos os mesmos recebiam também formação para liderar os guerreiros em batalhas. Quando concluíam seus estudos, esses jovens participavam de uma cerimônia de graduação, a qual contava com a presença do rei Mexica.

Nessa cerimônia, segundo Careaga e Puente (2017), os professores recebiam recompensas pela educação dos jovens que cumpriram todas as exigências da escola. Os sacerdotes recebiam em agradecimento ao seu ensino pedras preciosas e objetos de valor. Esses alunos recebiam a vestimenta do *Tlahuiztli*. Por outro lado, os jovens que não

correspondiam ao que era esperado de seus mestres, eram castigados e ficavam aprisionados.

Madeira (2008) afirma que, a divisão social que influenciava na distribuição da sociedade Mexica entre *calmecac* e *telpochcalli* não era completamente rígida e que existiam outros centros educacionais responsáveis pelo ensino do canto e da dança, os *cuicacalli*. O autor salienta que:

Além dos *calmecac* e *telpochcalli*, os missionários do século XVI fazem referência a outras casas educativas frequentada pelos jovens Mexica, os *cuicacalli*. Estas eram casas de educação responsáveis pelo ensino do canto e da dança. Durán menciona ainda as casas chamadas *mecatlan*, uma espécie de conservatório dedicado ao ensino de instrumentos musicais. Atividades extremamente importantes para a celebração de rituais e festividades do calendário Mexica. Nessas festividades eram realizados rituais de culto as divindades em que participava toda a população (MADEIRA, 2008, p.07).

Toda a população participava da celebração de rituais e festividades da tradição religiosa Mexica. Para esses eventos havia um rígido treinamento nos *cuicacalli*.

Conforme salientam Ronco e Martorelli (2010), as mulheres também frequentavam os centros

educacionais. Nos *telpochcalli* de seu *calpulli*, estudavam assuntos relacionados à religião e ao ambiente doméstico. Existiam também alguns *calmecac* que recebiam mulheres nobres para que estas estudassem e após concluir sua formação, se tornassem sacerdotisas. Ao concluir seus estudos, as mesmas poderiam ficar nos templos para servir as divindades ou sair para se casar. Diferentemente dos homens, as mulheres necessitavam pagar seus estudos nos *calmecac*.

Madeira (2008) aponta que, para compreender a importância da educação entre os Mexicas, faz-se necessária a análise dos códices como, por exemplo, o Códice Mendoza, o qual foi produzido após a invasão espanhola. Este documento está organizado em três partes, sendo que a primeira relata a migração dos Mexicas e a construção de *Tenochtitlán*. A segunda parte está relacionada a Matrícula de Tributos e na terceira parte os Mexicas ressaltam a importância da educação para a sociedade em que viviam. Na terceira etapa os Mexicas relatam que a transmissão da cultura começava em casa e era concluída nos *calmecac* ou *telpochcalli*.

Ronco e Martorelli (2010) salientam que, os códices são livros que os povos autóctones elaboraram antes da chegada dos espanhóis. Esses livros eram feitos de

---

fibras de árvores ou de peles de veados e traziam expressões pictóricas, estruturadas a partir de três sistemas de escrita: o pictográfico, o ideográfico e o fonético. Sobre a confecção dos códices, as autoras afirmam que:

Os códices são os livros deixados pelas civilizações pré-hispânicas da Mesoamérica, eram feitos com lâminas de papel de *amate* ou *amatl*, ou *amaquahuitl*, em *náhuatl*, obtido da cortiça da figueira ou de folhas de *maguey* aplanadas ou feitas de pele de veado, eram tratadas com uma capa de gesso ou cal, depois desse processo se escrevia ou se desenhavam os glifos, as lâminas se uniam como se fossem um biombo ou sanfona protegidas por capas de madeiras (RONCO, MARTORELLI, 2010, p.119).

Nos códices era registrado tudo o que estava relacionado à tradição dessas civilizações, como por exemplo, cantos religiosos, calendários, festividades, impostos, mapas, entre outros.

As imagens dos Códices abaixo retratam o ensino no *calmecac*: A primeira imagem que está no Códice Mendoza retrata um sábio; a segunda imagem que está no Códice Florentino Livro III, retrata os nobres Mexicas levando seus filhos para o templo-escola e a terceira imagem retirada do *google*, retrata o

*Tlamatinime* (professor ou sábio) ensinando os seus alunos.

**Imagem 1:** Sábio Mexica



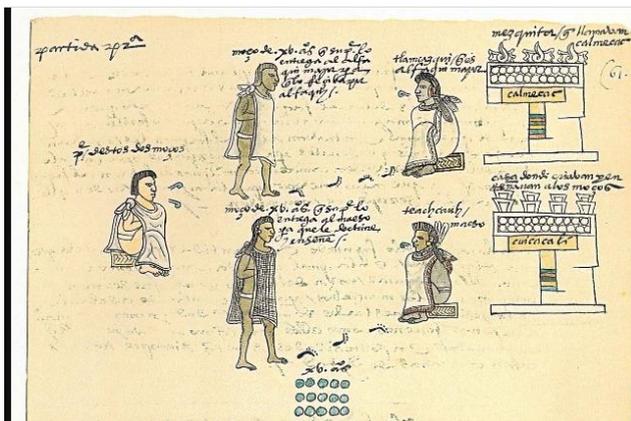
Fonte: Códice Mendoza

**Imagem 2:** Nobres e seus filhos



Fonte: Códice Florentino Livro III

**Imagem 3:** Estudantes e professores em um Calmeac (escola superior) e Caiucacalli (Escola de Canto).



Fonte: Códice Mendoza

Madeira (2008) analisa outras fontes além dos códices, entre elas estão obras dos cronistas Bernardino de Sahagún e Diego Durán. Na obra "*História General de las cosas de Nueva España*", de Sahagún, escrita no século XVI, há o relato de que cada *calpulli* possuía várias instituições de educação, porém o cronista não descreve se existe relação entre elas. Durán, na obra intitulada "*Histórias de las Índias de Nueva España e Tierra Firme*", salienta que havia uma terceira escola, na qual o deus patrono era *Hutzilopochtli*. Apenas seis *calpulli* enviavam seus filhos para estudar nessa escola. Diante das diferenças entre os códices e os relatos dos cronistas espanhóis, Madeira afirma que:

Por isso, torna-se necessário comparar as crônicas espanholas com as fontes arqueológicas e pictográficas indígenas, a fim de elucidar questões na busca de preencher lacunas a respeito das organizações educativas. Embora a maior parte das fontes pictográficas indígenas relacionadas a esse tema tenham sido destruídas durante o processo de conquista espanhola, há evidências na iconografia dos códices remanescentes e na cultura material arqueológica Mexica ainda pouco exploradas por este viés (MADEIRA, 2008, p.03).

Faz-se necessário que as diversas fontes relacionadas aos Mexicas sejam comparadas, uma vez que, há documentos que exigem uma investigação aprofundada.

Gruzinski (2003) salienta que, as culturas do México central são caracterizadas por sua oralidade, uma vez que, as fontes *nahuas* do período colonial mostram dois conjuntos que reúnem diversos gêneros: o *cuicatl* que eram os cantos guerreiros, os cantos dirigidos as divindades e cantos fúnebres e o *tlahtolli* que retratava os feitos heroicos dos deuses, as fábulas, as origens, a cosmogonia, entre outros.

Além da tradição oral, a expressão pictográfica possui uma longa trajetória na Mesoamérica. A tradição pictográfica era formada por três gamas de signos ou glifos: os pictogramas, os ideogramas e os signos fonéticos. Sobre a expressão pictográfica Gruzinski (2013) escreve:

Elas articulavam três gamas de signos de igual importância, que englobamos sob o termo de glifos: pictogramas propriamente ditos, que são representações estilizadas de objetos e ações – animais, plantas, pássaros, edifícios, montanhas, cenas de dança, de procissão, de batalha, deuses e sacerdotes etc.; ideogramas que evocam qualidades, atributos conceitos associados ao objeto figurado – um olho significa a visão, as pegadas designam a viagem, a

dança, um deslocamento no espaço, o diadema do nobre indica o chefe (*tecuhtli*), escudos e flechas exprimem a guerra etc. (digamos de modo geral que, se o pictograma denota, o ideograma conota); e finalmente signos fonéticos, pouco numerosos, que aproximam a expressão glífica dos alfabetos ocidentais. Transcrevendo exclusivamente sílabas, estes signos remetem à toponímia, à antroponímia e à cronologia (GRUZINSKI, 2003, p.28).

As diversas formas de expressão pictográficas na Mesoamérica representam diversas ações e objetos que faziam parte das tradições de seus povos, ou seja, os glifos trazem informações políticas, econômicas e religiosas.

De acordo com Ronco e Martorelli (2010), os livros de pintura eram de grande importância na formação da consciência histórica dos Mexicas, uma vez que, guiavam a vida dessa sociedade. As autoras ressaltam que:

Os códices formavam parte da consciência histórica do povo e a população sabia da importância dos livros para conservar sua história, costumes, religião, eram esses escritos que guiavam a vida dos astecas. Eram consultados como manuais de predestinação para a criança que nascia, para orientar aos novos casais, para prognosticar o tempo, para consultar a genealogias dos grandes chefes e as decisões a serem aplicadas pelos

juízes nas suas decisões judiciais, guardavam mapas e estratégias militares (RONCO; MARTORELLI, 2010, p.120).

Os códices Mexicas conservavam a tradição e orientavam os indivíduos na maneira de agir socialmente. Conforme salienta Madeira (2008), a produção das obras pictográficas, dos poemas e cantos era controlada pelas escolas, assim como, a confecção dos objetos utilizados em rituais e cultos e a construção de templos religiosos. Todos esses materiais a partir de uma análise arqueológica contribuem para a melhor compreensão da sociedade Mexica.

Madeira (2008) ressalta que, as escolas Mexicas eram responsáveis por transmitir e resguardar a tradição ancestral. Como forma de aprendizagem era utilizada a música, a interpretação das obras pictográficas e a poesia. A retórica dos cantos e poemas assegurava também o respeito as lideranças.

Segundo Ronco e Martorelli (2010), os sábios e escreventes das *Amoxcalli* eram responsáveis por guardar os códices. As *Amoxcalli* eram casas que foram construídas para receber esses livros de pintura e se destacavam em meio as demais construções. Dentro desses arquivos existiam inúmeros códices antes da invasão espanhola, porém restaram somente

nove após a conquista da civilização Mexica. Sobre os códices pré-hispânicos, as autoras apontam que:

Só nove códices astecas pré-hispânicos se salvaram da destruição depois da conquista espanhola: o Borbónico, a Matrícula de Tributos, a Tira de La Peregrinación, e os seis que formam o Grupo Borgia; Borgia, Cospi, Fjervary-Mayer, Laud, Pintura 20 da Coleção Goupil-Aubin e o Vaticano B3773 da cultura Puebla-Taxcala (RONCO; MARTORELLI, 2010, p. 120).

Somente nove códices pré-hispânicos não foram destruídos com a invasão espanhola. Após a Conquista foram produzidos sob a supervisão dos padres católicos, inúmeros livros de pintura, os quais ao lado da escrita *nahuatl*, traziam a tradução em espanhol.

A invasão espanhola trouxe diversos problemas que aniquilaram gradualmente os templos-escola e conseqüentemente essa forma de ensino dos Mexicas. Gruzinski (2003) aponta que, em 1523 os franciscanos iniciaram suas campanhas de evangelização e por meio da perseguição aos sacerdotes Mexicas vários *calmecac* foram fechados. Muitos materiais desses templos-escola foram incendiados como, por exemplo, os arquivos de *Texcoco*, cidade essa que fazia parte da Tríplice Aliança. A destruição dos templos e arquivos dos

Mexicas ocorreu com o intuito de converter essas populações ao cristianismo. Sobre a perseguição aos sacerdotes nahuas, (2003) salienta que:

As perseguições constantes que os sacerdotes indígenas passaram então a sofrer permitem datar nesses anos o dismantelamento das instituições de educação e o fechamento definitivo dos calmecac. No mesmo período, os primeiros evangelizadores resolveram encarregar-se da formação dos filhos da nobreza. A destruição dos templos e dos ídolos constituiu o objetivo primordial nas décadas de 1520 e 1530, mas além disso os franciscanos, seguidos pelas outras ordens mendicantes, confiscaram todas as “pinturas” que lhes pareciam contrariar a fé, “queimando tudo o que dizia respeito as cerimônias e que era suspeito”. E fato que tentaram, no início, separar o joio do trigo, tolerando as obras que julgavam ser de natureza histórica, sem, no entanto, se deixar enganar. A dificuldade de determinar onde começava “o erro e o engano do demônio” e a desconfiança que passava sobre o conjunto dessas produções tiveram efeitos profundos sobre o destino das “pinturas” (GRUZINSKI, 2003, p. 33).

Os registros dos povos autóctones foram destruídos pelos espanhóis, com a finalidade de impor o cristianismo e fazer com que esses povos abandonassem sua religião e sua cultura. Diante

dessas ações pouco conhecimento sobre essas civilizações resistira ao tempo e chegaram até nossos dias.

Madeira (2011), salienta que o principal objetivo dos missionários espanhóis era conhecer a História e a concepção da vida dos Mexicas, para facilitar a catequização e a repressão das práticas religiosas dos indígenas, as quais eram consideradas idolatrias. A autora destaca que:

Desta forma, dentre os objetivos dos missionários estava o de escrever livros sobre os povos conquistados, a partir de pesquisas e questionários que possibilitassem o maior conhecimento sobre a história e a concepção de vida dos indígenas, ou seja, mais uma ferramenta para identificar as idolatrias, reprimi-las e, por fim, extirpá-las na conversão. As crônicas constituíam-se como material de referência de cada Ordem Cristã e eram utilizadas de forma a rememorar e justificar a prática missionária nestas terras (MADEIRA, 2011, p.79).

A prática missionária na Mesoamérica, era marcada pela repressão as religiões dos povos autóctones. De acordo com Alvim (2005), os missionários espanhóis acreditavam ter encontrado nas civilizações indígenas, sociedades ideais para a construção de um novo cristianismo sem a influência das ideias

protestantes que adquiriam novos adeptos no continente europeu. Desde a chegada na América, os missionários espanhóis iniciaram o processo de catequização, buscando novos adeptos ao catolicismo, o qual estava perdendo fiéis na Europa para os movimentos protestantes.

Madeira (2011), afirma que a etnografia das ordens religiosas espanholas, contribuíram com a extinção de saberes indígenas, uma vez que, os dados recolhidos pelos cronistas foram organizados a partir da visão cristã, intolerante ao universo nativo. Para realizar a "conquista espiritual", os missionários católicos pesquisaram as práticas religiosas que eram ensinadas nas instituições educacionais Mexicanas.

Gruzinski (2003) salienta que, entre os anos de 1525 a 1540, ocorreram as perseguições mais violentas as culturas autóctones principalmente aos *pipiltins* que tiveram de readaptar suas práticas na clandestinidade, uma vez que, foram expulsos de seus templos nas cidades e passaram a transmitir seus conhecimentos em regiões remotas como grutas e montanhas. Os sacrifícios humanos que ocorriam nas cidades, com a conquista espanhola foram reduzidos e praticados somente em esconderijos.

Silva (2012) aponta que, muitos religiosos do século XVI elaboraram diversos documentos após o contato com as civilizações autóctones. Os religiosos

produziram esses documentos tendo como finalidade conhecer a religião desses povos e combatê-la, para facilitar, a conversão dos mesmos ao catolicismo. O autor estuda as crônicas do frei Diego Durán, o qual pertencia a ordem dos predicadores.

Conforme salienta Madeira (2011), Frei Diogo Durán, se dedicou ao estudo dos povos indígenas da região central mexicana. O mesmo aprendeu a língua *nahuatl* e pode consultar os documentos dos nativos. Com o conhecimento das culturas indígenas tornou-se mais fácil a catequização.

Outro cronista estudado por Madeira (2011) é Bernardino de Sahagún, um dos principais missionários do México colonial, uma vez que, o mesmo fundou o primeiro colégio espanhol, que oferecia educação espanhola para os indígenas. No colégio Santa Cruz de *Tlatelolco*, Sahagún ensinou latim aos Mexicas e aprendeu *nahuatl*. O cronista chegou no México em 1529, visitou diversos conventos franciscanos, recolhendo saberes sobre as culturas nativas, com os próprios anciãos. O mesmo tinha como objetivo principal elaborar uma enciclopédia com as informações recolhidas para facilitar a catequização dos indígenas e o abandono de suas religiões, consideradas práticas idólatras.

De acordo com Gruzinski (2003), diversas manifestações das culturas indígenas foram

redefinidas, uma vez que, os indígenas começaram a aprender com os cristãos europeus, que eram idólatras e adoravam “deuses falsos”. O autor afirma que:

Enquanto a conquista as inseria à força num espaço totalmente inventado pelo ocidente, imposto pelos espanhóis e batizado por termos e conceitos estabelecidos – “superstições, credences, cultos, sacrifícios, adorações, deuses, ídolos, cerimônias etc.” -, essas manifestações eram taxadas de erros e falsidades. Os índios aprendiam ao mesmo tempo que “adoram deuses” e que esses “deuses eram falsos”. O que fora o sentido e a interpretação do mundo tornava-se um “rito” ou “cerimônia”, perseguido, marginalizado e desconsiderado, ou uma “crença” falsa, um “erro” a ser rejeitado e abjurado, um “pecado” a ser confessado diante dos juízes eclesiásticos (GRUZINSKI, 2003, p.34).

Com a perseguição religiosa e o isolamento dos sábios Mexicas, os conhecimentos que antes da invasão espanhola eram indiscutíveis, passaram a ser considerados falsos e os sacerdotes Mexicas vistos como seres maléficos. Nos primeiros anos da conquista muitos sacerdotes esconderam suas pinturas e ídolos, adotando assim o cristianismo.

Todos os conhecimentos dos “livros” de pintura ficaram na clandestinidade e quando era necessário

consultar os calendários divinatórios pedia-se que os especialistas analisassem os ensinamentos sobre as divindades e rituais. Esses antigos calendários eram fundamentais para responder questões sobre a organização da sociedade Mexica, fator esse que influenciou os sábios Mexicas, a escondê-los, para evitar sua perda ou destruição. A produção dessas “pinturas” permaneceu mesmo com a conquista espanhola. Gruzinski (2003) cita o exemplo do calendário divinatório, denominado “*Tonalpohualli*”:

O calendário divinatório – Tonalpohuali – baseava-se numa concepção do tempo, do cosmo e da pessoa que não pode ser reduzida a esfera estreita do ritual, nem mesmo a esfera mais ampla, e problemática, do religioso. Para os antigos nauas, o tempo mítico – o das criações sucessivas que viram o aparecimento dos precursores dos humanos e depois dos próprios humanos – exerciam uma influência determinante sobre o tempo humano, na medida em que o encontro, a coincidência de um momento desse tempo humano com um dos momentos sempre presentes no tempo mítico determinava a substância do instante vivido (GRUZINSKI, 2003, p.36).

Os saberes disponíveis nos calendários divinatórios orientavam as ações humanas, como por exemplo: a guerra, o comércio, a agricultura, entre outros. Segundo Gruzinski (2003), era mais fácil para os

Mexicas preservar as suas tradições orais, uma vez que, as mesmas não deixavam marcas que fossem identificadas pelos invasores. Então a recitação dos cantos e dos discursos continuou sendo ensinada pelos sacerdotes aos nobres Mexicas, fator esse que influenciou nas denúncias de Diego Durán em 1570.

Nesse mesmo período os *pipiltins* participavam de danças públicas e entoavam cantos em comemoração à grandeza pregressa dos seus príncipes, e os calendários e ensinamentos orais ainda subsistiam. Sobre a tradição oral dos Mexicas, o autor salienta que:

A manutenção do sistema do costume de escolher o nome indígena em função do dia de nascimento, a habilidade com a qual os índios adiantavam ou adiavam a celebração dos novos santos, para fazer com que coincidisse com as festas proibidas, e a observação de calendários agrícolas calculados em segredo comprovam a permanência, nas últimas décadas do século XVI, de uma transmissão oral e pictográfica condenada pela igreja. Em 1585, o III Concílio Mexicano proibiria novamente os índios de cantar “canções de suas antigas histórias ou de sua falsa religião”. O que não exclui que o gênero tenha evoluído consideravelmente (GRUZINSKI, 2003, p.38).

De acordo com Gruzinski (2003), a manutenção de uma transmissão de saber oral e pictográfico é confirmada pelo III Concílio Mexicano, realizado no ano de 1585, o qual reforçou a proibição das canções históricas e religiosas dos Mexicas.

Conforme salienta Gruzinski (2003), o essencial da tradição Mexica foi preservado por cerca de vinte anos após 1520, com a invasão espanhola. As perseguições aos sacerdotes *nahuas* se intensificaram quando o bispo de México, Juan de Zumárraga assumiu a direção episcopal em 1540. Nesse período ocorreram prisões e execuções de grandes líderes religiosos como, por exemplo, a prisão de Martin Ocelotl, o qual era sacerdote do deus *Camaxtli* e a morte na fogueira do cacique don Carlos Ometochtzin, de *Texcoco*.

Essas condenações destacadas por Gruzinski (2003) fizeram com que muitos indígenas destruíssem todos os seus documentos pictográficos. Diante de todas as perseguições e o melhor conhecimento da região pelos padres, aumentou o controle da Igreja Católica sobre as populações autóctones, modificando as relações de poder de maneira irreversível.

Para Alvim (2012), os relatos espanhóis sobre os povos do Vale do México, eram caracterizados pela descrição das práticas religiosas. No início da invasão espanhola, acreditava-se que as sociedades indígenas

aderissem imediatamente ao cristianismo, porém, aos religiosos perceberem que os indígenas ainda praticavam ao mesmo tempo sua antiga religião e o catolicismo, implantaram um projeto para converter de forma efetiva os mesmos. A autora aponta que:

Nos anos iniciais da colonização e da eufórica cristianização, esperava-se que as comunidades indígenas se convertessem política e religiosamente. Entretanto, os religiosos espanhóis constataram que a cristianização das comunidades nahuas não havia sido total, pois os mesmos praticavam as cerimônias e compartilhavam as crenças tanto da religião cristã quanto da indígena. Essa situação indesejável pela Igreja Cristã culminou em novas propostas e políticas de evangelização. Entre os franciscanos, ordem à qual Bernardino de Sahagún pertencia, instaurou-se um projeto evangelizador orientado por informações sobre os universos cultural, natural e religioso pré-hispânico, que tinha como objetivo identificar a permanência de elementos religiosos e culturais nahuas no período colonial, a fim de se obter uma melhor estratégia de combatê-los e efetivar uma melhor evangelização (ALVIM, 2012, p.136).

Buscou-se uma efetiva conversão por meio de um projeto evangelizador que elaborou documentos sobre os aspectos culturais, religiosos e políticos das civilizações da Mesoamérica.

Além da Inquisição, Gruzinski (2003) salienta que, a perda de controle político e cultural por parte dos nobres Mexicas, fez com que muitos indígenas abandonassem sua religião e aderissem ao cristianismo. Outro fator que contribuiu para o desmantelamento gradual da religião dos Mexicas é a conversão das crianças pelos padres católicos, os quais colocavam estas contra seus pais que “cultuavam deuses falsos”.

A partir do momento em que a catequização provocou a adesão de inúmeros indígenas, os templos das divindades Mexicas, deram lugar às igrejas e mosteiros, ou seja, as pedras retiradas dos templos indígenas foram utilizadas nas construções das instituições religiosas católicas. Outra questão que contribuiu para enfraquecer as sociedades indígenas foram as sucessivas epidemias, que levaram a óbito muitos indivíduos. Sobre a resistência, as perseguições e as epidemias decorrentes da invasão espanhola, o autor afirma que:

De qualquer modo, fosse pelos caminhos secretos da clandestinidade ou pelas vias autorizadas da história, uma parte das técnicas e dos saberes antigos, sobrevivia ao desastre. Ocorreu o mesmo com as manifestações do patrimônio oral, cujo aspecto ético seduziu os religiosos,

que buscaram tirar dele o melhor proveito. E os discursos de entronização mantiveram-se provavelmente enquanto subsistiram as antigas lealdades. O que significa que, apesar das perseguições, das epidemias e transtornos, as nobrezas vencidas enfrentaram a realidade colonial que progressivamente tomava corpo diante de seus olhos, com uma bagagem certamente diminuída e censurada, mas ainda considerável (GRUZINSKI, 2003, p.41).

Mesmo com todas as perseguições e epidemias que a sociedade Mexica enfrentou, muitos saberes subsistiram na clandestinidade por um longo tempo.

## CONCLUSÃO

Levando em conta os objetivos da pesquisa, que busca investigar sobre o papel da Educação na sociedade Mexica, pode-se concluir que a Educação era fundamental nessa sociedade. As Instituições Educacionais, como por exemplo, os *calmecac* e os *telpochcalli*, eram responsáveis por organizar a sociedade, uma vez que, nesses locais a sociedade Mexica aprendia sobre a religião, a política, a administração pública, a guerra, a profissão de seu *calpulli*, entre outros.

Após a invasão espanhola, as instituições educacionais Mexicas foram prejudicadas e os sábios

passaram a sofrer com as perseguições dos religiosos espanhóis. Diante das prisões e execuções de grandes líderes religiosos, muitos Mexicas destruíram todos os seus documentos, que traziam conhecimentos da sociedade.

A partir do momento em que a Inquisição começou a condenar os sábios e iniciou-se o processo catequização, inúmeros indígenas aderiram ao catolicismo, e os templos das divindades Mexicas deram lugar às igrejas e mosteiros católicos. Outro fator que contribuiu para enfraquecer as sociedades indígenas foram as epidemias, que causaram a morte de muitos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

ALVIM, Márcia Helena. Cultura, conhecimento e evangelização: a obra de Frei Bernardino de Sahagún. **Revista Tempo**, vol. 19 n. 34, Jan. – Jun. 2012. p.135-146. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v19n34/11.pdf> Acesso em 21/06/2020.

\_\_\_\_\_. Um franciscano no Novo Mundo: frei Bernardino de Sahagún e sua História General de las cosas de Nueva España. **Estudios Ibero-Americanos**. PUCRS, v. XXXI, n. 1, junho 2005. p. 51-60. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/25532284.pdf>. Acesso em 21/06/2020.

CAREAGA, David Castillo; PUENTE, Oscar Benavides. Educación y guerra entre los Aztecas. **Revista Iberoamericana de Ciencias**. v.4 n°.2, Monterrey, Nuevo, León, México. Abril 2017. p. 80-85.

CASTRO, Ovidia Rojas. La educación entre los aztecas. **Ethos Educativo** 33/34. Mayo-diciembre de 2005. p. 154-160.

GRUZINSKI, Serge. **A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos VVI-XVIII**. Companhia das Letras, São Paulo, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. – São Paulo, Atlas, 2003.

MADEIRA, Adriana Araujo. **A Educação Mexica: o papel das escolas oficiais no controle e organização da sociedade**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. A Educação Mexica: o papel das escolas oficiais no controle e organização da sociedade. Anais Eletrônicos do **VIII Encontro Internacional da ANPHLAC**. Vitória, 2008.

RONCO, Adriana Patricia; MARTORELLI, Barbara Cristina Paulucci Cordeiro. A Educação através dos Códices Astecas. **Revista Semioses**, Rio de Janeiro,

Vol. 01, N. 06, fevereiro de 2010, semestral. p.118-130.

SILVA, Renato Denadai da. A História de lasÍndias de frei Diego Durán: da etnografia ao poder da tradição.

**Anais Eletrônicos do X Encontro Internacional da ANPHLAC.** São Paulo, 2012. Disponível em: [http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/renato\\_silva2012.pdf](http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/renato_silva2012.pdf). Acesso em 21/06/2020

# MARIANNA COELHO: O BREVE OLHAR DE RESSIGNIFICAÇÃO FEMININA PARA A EDUCAÇÃO, EXPRESSO NO PERIÓDICO “DIÁRIO DA TARDE” (CURITIBA – 1901-1910)

PamellaKosniskiMontaniWendler<sup>32</sup>

Ernando Brito Gonçalves Junior<sup>33</sup>

*“O sexo feminino, da mesma forma que o masculino pode,  
socialmente falando subir a escada do progresso”.*

*(Marianna Coelho, 1901)*

---

<sup>32</sup> Graduada em História Pela Universidade Estadual do Centro-Oeste e graduada em Pedagogia pela mesma instituição.

<sup>33</sup> Professor do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Mestre em Educação na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, pela Universidade Federal do Paraná, UFPR. Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná, com Estágio de Doutorado Sanduíche na Cidade do México. Pós-doutor em História pela Universidade estadual do Centro-Oeste.

Tomando como base o início do século XX, especificamente a época de 1901 a 1910, propõe-se nesse trabalho discutir e compreender a figura de Marianna Coelho, através de seus escritos publicados no jornal "Diário da Tarde", veículo esse de informação e circulação na cidade de Curitiba-PR. Nesse sentido, a presente pesquisa, discutiu o olhar de uma mulher intelectual, buscando conhecer e compreender sua visão acerca do papel da mulher na educação e na sociedade paranaense, tendo em vista que:

A educação feminina era mais voltada para o ambiente familiar, as exceções vinham das famílias com uma condição financeira acima da média, porém, era comum o conhecimento além do básico (como ler, escrever, noções básicas de conhecimentos gerais) serem aprendidos de maneira informal, como o conhecimento adquirido de forma autodidata e através de parentes ou tutores, como foi o caso de Mariana Coelho. (BACELLAR; SCHLESNER. 2018. p. 47).

Para tanto, elenca-se a seguinte pergunta: Qual o trajeto ou como ocorreu essa veiculação, segundo

---

suas relações com o campo da educação, suas redes de sociabilidades e profissionalização da mulher? Bem como, analisar sua abordagem ao 'feminismo', a profissionalização feminina, tendo destaque em questões relativas à educação e à emancipação da mulher, por meio do seu debate intelectual.

O conjunto desses questionamentos, construíram-se ao indagar sobre os moldes em que se formavam as mulheres no início do século XX? Assim, o objetivo da investigação aqui proposta é refletir sobre as similitudes entre mulher e educação no Estado do Paraná no período de 1901-1910.

Buscou-se analisar como as experiências, bem como, a ambiguidade da educadora, escritora, e intelectual - Marianna Coelho, tida como uma mulher filha de seu tempo, contribuíram para a vida social e intelectual da cidade de Curitiba-PR por meio de seus inscritos, produzido pela imprensa intelectual da época que buscavam qualificar-se como personagens de um discurso jornalístico não apenas por formação, produção literária ou pesquisa intelectual, mas ainda pelo engajamento nas questões públicas.

No início do século XX, Curitiba, PR pode ser observada como uma cidade que busca uma constante modernização em sua sociedade, bem como em seus costumes e é justamente nesse cenário que os intelectuais debruçam suas paixões, seja pela cidade, pela sociedade ou pelas questões educativas no projeto de modernidade implementado.

Para tanto, compreendendo a trajetória de vida em relação a formação de Marianna Coelho, bem como sua intensa participação no campo intelectual da época, para este trabalho, se valeu de estudos realizados no campo da História da Educação, com ênfase na história intelectual, ao analisar o cotidiano dessa mulher, bem como as contradições de seu tempo e os conflitos existentes e as táticas construídas por essa mulher, no trabalho, na vida e na sua relação com a educação das mulheres que buscavam sobreviver as ordens, regras e costumes estabelecidos por seu tempo, num cenário onde a escrita se torna um meio de intervenção pública importante e ressignificada.

Pesquisar sobre as experiências e o cotidiano das mulheres trabalhadoras e intelectuais, como Marianna Coelho, na região de Curitiba-PR, é compreender uma história particular, de família e de milhares de mulheres que lutaram para alçar voo no mundo intelectual, mesmo que por vezes tivessem suas asas podadas pelo domínio patriarcal. Relatar essas experiências, de certo modo, é dar voz a esses sujeitos históricos, rompendo com o silêncio existente, retomando um sentimento e a consciência de saber que enquanto mulher, há um lugar de pertencimento, embora esse por vezes estivesse limitado atrás de um balcão ou uma mesa de escritório.

Ao pesquisar sobre a trajetória de Marianna Coelho, a proposta foi situá-la como protagonista do tempo e do espaço em que viveu, buscando dar vida, voz e libertação a invisibilidade feminina no mundo do trabalho intelectual e na educação na região de Curitiba.

Para isso, o debate considerou alguns elementos, bem como, o contexto da educação curitibana e as ideais pedagógicas de Marianna Coelho ao se

posicionar enquanto educadora e intelectual com seus inscitos na coluna "*Chronica da moda*."

Como expresso a esse viés, essa pesquisa se desenvolveu com a implementação de estratégias de investigação documental qualitativa, presentes na Biblioteca Nacional Digital (online), que por sua vez constam digitalizadas com referência ao periódico ao longo do período de 1889 a 1983. Assim, foi construída uma análise de fonte, com leitura e fichamento dos artigos que seguiram ao encontro da temática e que foram publicados pelo periódico no período investigativo proposto (1901-1910).

Considera-se que analisar uma fonte, significa fazer uma pesquisa documental, agir como um investigador e se debruçar a leitura de mundo produzida e contada pelo documento, conforme cientificamente Lakatos e Marconi (2003. P. 174), explicam que: "A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois".

Inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico, que na concepção de Lakatos e Marconi (2003), ao desenvolver uma pesquisa bibliográfica deve-se pontuar os principais trabalhos que já foram realizados seguindo a temática escolhida, pois estes podem fornecer dados importantes e atuais da temática em questão.

Com o propósito de se efetivar um trabalho articulado, que considere a necessidade sentida pelas mulheres na educação e na sociedade, teve-se o objetivo e a missão de analisar as fontes, em específico aquelas escritas por Marianna Coelho no período de 1901 a 1910, compreendendo seu discurso, e seu olhar acerca da mulher na educação e na sociedade curitibana no início do século XX. Para isso, foi necessário partir do macro, para o micro, despindo-se inteiramente dos valores construídos recentemente, buscando assim, olhar o passado com compreensão, leveza e embasamento teórico.

Desse modo, essa pesquisa possui como objetivo geral compreender o olhar de Marianna Coelho acerca do papel da mulher na educação e na sociedade paranaense, por isso a pesquisa foi

dividida em três momentos: A priori, busca evidenciar brevemente a história de Marianna Coelho, situando-a em seu espaço e tempo, para assim compreender sua contribuição enquanto educadora, intelectual e mulher no início do século XX. Seguindo, buscar-se-á analisar como era a educação feminina nesse período, por isso, este debate conta com a percepção narrada por outros autores que falam sobre a educação das mulheres nesse período. E finalmente, compreender a educação feminina paranaense sob a ótica de Marianna Coelho inscrita no jornal Diário da Tarde, por meio de sua influência enquanto intelectual feminina e principalmente da sua defesa relativa à educação e participação das mulheres.

## **MULHER INTELECTUAL: QUEM FOI MARIANNA COELHO?**

Quantas mulheres de garra, força e pioneiras existiram e existem nesse mundo? Quantas dessas sofreram com o silêncio ensurdecido de seus pensamentos? Muitas. Marianna foi uma delas, que

apesar de inserir-se em uma sociedade patriarcal, emancipou-se por meio de seus textos escritos, relação com a educação e a intelectualidade que era de domínio integralmente masculino no início do século XX.

Mas afinal de contas, quem seria essa mulher? Marianna Coelho, nasceu no Distrito de Vila Real (Portugal), em 10 de setembro de 1857, imigrou para o Brasil em 1892, fixando moradia em Curitiba-PR, com sua mãe e irmãos, sendo acolhidos na casa de seu tio José Natividade Teixeira de Meirelles, que era comerciante.

Coelho foi uma importante intelectual, professora, escritora, jornalista e defensora dos direitos das mulheres. A educadora portuguesa veio para o Brasil em 1892 naturalizou-se brasileira em 1939 permanecendo como moradora na cidade de Curitiba até 1940, onde neste período foi professora e posteriormente diretora por cerca de quinze anos no *Colégio Santos Dumont*, refletindo ali as nuances das vivências que experimentou na atual capital curitibana tendo ao longo de sua vida contribuído

com a escrita e publicação de seis livros<sup>34</sup>. Segundo Bacellar e Schlesner (2018)

Em 1902, fundou o Colégio Santos Dumont (1902–1917) em Curitiba, lecionou/dirigiu a Escola Profissional Feminina por mais de dez anos após o declínio de seu colégio, tornando-se um grande nome no contexto educacional na capital paranaense. (BACELLAR; SCHLESNER. 2018, p. 51)

Coelho se dedicou como escritora e assim produziu diversos periódicos da imprensa local, defendendo algumas temáticas, bem como o voto feminino, o que acabou colocando-a na dicotomia do pensamento envolto aos intelectuais homens e paranaenses da época.

Em Curitiba mulheres cronistas escreviam em periódicos locais, principalmente versando sobre assuntos considerados femininos como moda,

---

<sup>34</sup> Os livros publicados por Mariana Coelho foram: O Paraná Mental (1908); Evolução do Feminismo: Subsídios para sua história (1932); Cambiantes (1940); Um brado de revolta contra morte violenta (1934); Linguagem (1937); Palestras Educativas (1956).

casamento e etiqueta. Cristalizando suas experiências e marcando o seu lugar social, essa foi uma das entradas possíveis para uma população que pertencia à elite letrada, mas que ainda estava à margem da produção intelectual. (BUENO, 2010, p. 66)

Falar que Marianna Coelho seria uma mulher com engajamento feminista ou que ainda é uma mulher à frente de seu tempo, remete tal fala ao anacronismo, mas afirmar que, certamente seus pensamentos a tornaram uma mulher filha e fruto de seu tempo, ressignificaria Marianna ao seu lugar de fala, como mulher essencial que foi para sua época.

Coelho sobretudo, defendia, na Curitiba do início do século XX, a emancipação da mulher. Em artigos publicados na imprensa paranaense e livros que lhe renderam o apelido de "Beauvoir tupiniquim", referindo-se à escritora francesa Simone de Beauvoir, tinha como bandeiras a preparação feminina para o mercado de trabalho e a conquista de seus direitos políticos.

Em 17 de setembro de 1900 faz sua primeira visita ao jornal *Diário da Tarde*, do qual passou a assinar a coluna "*Chronica da Moda*", que era voltada ao

público feminino e tinha como objetivo relevar as tendências da moda parisiense, dando dicas sobre o uso do chapéu, de roupas, acessório, entre outros.

Recebemos hoje a honrosa visita da distinta escriptora, exma. Sra. D. Marianna Coelho, que gentilmente prometeu sua valorosa e apreciada colaboração para o <<Diário.>> Felicitamos, pois, aos nossos leitores pela brilhante colaboração que vimos de conseguir para a nossa folha. (DIÁRIO DA TARDE. Ed.429. 1900)

E assim, ela inicia sua jornada enquanto escritora na coluna com breve espaço feminino cedido pelo *Diário da Tarde*. Ainda que este não a propiciasse livre escolha de tema ou pensamento, Marianna vê na coluna um começo, uma oportunidade de ser reconhecida como intelectual na época.

No ano seguinte (1901) Marianna Coelho expressar-se-ia, ao proferir: *“triste destino o da mulher que não sabe ser senão bela”*. Na Edição 568 de 1º de março, Marianna escreveu que o melhor para rebater os “antifeministas” – que alegavam que se a mulher era inexperiente para escolher a quem confiar seu amor também o seria para eleger seus

governantes – era promover a educação da mulher. “O sexo feminino, da mesma forma que o masculino pode, socialmente falando, subir a escada do progresso”.

Sustentou ainda suas palavras afrontosamente, ao proferir:

A mulher pobre, por exemplo, que, atendendo a uma circunstância imprevista, jamais pode contar com a valiosa protecção de um bom marido, atravessa a vida, ludibriada e humilhada por todos os outros, porque lhe falta, em tão crítica situação, o principal recurso, o mais preferível esteio - uma profissão que lhe garanta um viver independente. (DIÁRIO DA TARDE. Ed. 568. 1901)

Ela acentua suas palavras ao provocar: “Senhores oposicionistas da emancipação feminina, aguentem e sem protesto, que já nada vale perante a eloquência desta frase profética, cujo conceito em tudo se vê maravilhosamente realizado: *le monde marche!* [o mundo caminha]”<sup>35</sup>, finalizou.

---

<sup>35</sup> (DIÁRIO DA TARDE. Ed.568. 1º de março de 1901)

Aquele foi seu último ano como escritora oficial da coluna "*Chronica da Moda*", pois em 1902 resolveu dedicar-se a educação, fundando na rua XV de Novembro na cidade de Curitiba-PR um colégio só para meninas, nomeado Colégio Santos Dumont (1901-1917), onde ali, foi professora e diretora por mais de quinze anos.

Marianna Coelho continuou sua dedicação como intelectual e escritora, porém agora apenas esporadicamente, não mais restrita a falar de moda, mas dando-se o direito de expressão ao pensamento feminista que construíra sob a bandeira da preparação feminina para o mercado de trabalho, o direito ao voto e à candidatura. E assim, descansou Marianna Coelho aos noventa e sete anos, na rua Presidente Taunay, no dia 29 de novembro de 1954, e foi sepultada no Cemitério Municipal São Francisco de Paula. Presidente do Centro de Letras do Paraná, Leonor Castellano homenageou a colega centrista: "nobre defensora dos mais puros ideais femininos; erudita e casta, de um elevado espírito de mulher defendendo a sobrevivência humana". (FOGGIATO; FERNANDA. 2017, p. 1)

## A EDUCAÇÃO FEMININA NO PARANÁ DO INÍCIO DO SÉCULO XX

O início do século XX foi palco para uma remodelação dos espaços na cidade de Curitiba-PR, que buscava alcançar a modernização promovida pelo seu tempo, principalmente sendo influenciada pela circulação de intelectuais que chegavam à cidade na época, conforme explica Gonçalves Junior (2017):

Vale lembrar que o final do século XIX e início do século XX foram marcados por intensas transformações no cenário nacional devido a implementação do governo republicano. [...] Essas e outras transformações, não apenas em aspectos físicos da cidade, mas também em aspectos culturais - como novas ideias educacionais, como o fortalecimento dos grupos escolares baseados nas ideias pedagógicas das chamadas “lições de coisas” e várias correntes de pensamentos filosóficos, como o positivismo, higienismo e eugenismo, que adentravam de maneira mais profunda na sociedade brasileira. Essas discussões eram retratadas em diversos jornais e revistas do

período, transformando esses órgãos em importantes veículos de divulgação (GONÇALVES JUNIOR, 2017. p. 133)

Essa experiência se evidenciou por imagens contrastantes da cidade. Os intelectuais paranaenses empenhavam-se em divulgar uma Curitiba em processo de urbanização, que perdia, pouco a pouco, os hábitos e aspectos provincianos e ganhava ares de suntuosidade (BUENO, 2010).

Por outro lado, a imprensa da época mostrava a cidade convivendo com ruelas lamacentas, falta de água e iluminação pública, bem como com a ausência de instituições de ensino. (BUENO, 2010).

Nesse cenário de modernização e intelectualidade em Curitiba no início do século XX, Marianna Coelho aos dezenove anos, amadurece, percebendo no cenário intelectual de Curitiba a chance de expressar seus pensamentos registrados no periódico “Diário da Tarde” como uma intervenção pública importante e ressignificada, que coloca em evidência seu amor pela educação, bem como seu posicionamento enquanto mulher.

E por falar em mulher, ao longo do tempo as mulheres foram preteridas à obscuridade dos eventos históricos, como destaca Michelle Perrot *“confinadas no silêncio de um mar abissal”* (PERROT, 2007, p. 231), isto é, pouco há registros que tragam as vozes intelectuais femininas de seus tempos, pois a mulher outrora, foi mantida fora do espaço público, confinada dentro de casa, da cozinha, fadada a uma invisibilidade, reprimida por seus corpos e mentes, medida em seus pensamentos e posicionamentos.

Há uma frase que diz: *“Aquele que não é visto, não é lembrado.”* No contexto do início do século XX, percebe-se um grande esforço ao encobrir as mulheres com a “capa da invisibilidade”, aquela mesma, usada no filme Harry Potter<sup>36</sup> para enganar a morte.

Metáforas a parte, esse esforço fez com que os registros e histórias escritas pelas mãos de mulheres fossem apagados da história, invisibilizados e

---

<sup>36</sup> HARRY Potter e as Relíquias da Morte – Parte I. Direção: David Yates. Produção: David Heyman, David Barron e J.K. Rowling. Londres: Warner Brothers, 2010. 2 DVDs.

escassos. Há ainda, casos, de mulheres que não eram letradas e que, portanto, não conseguiam se expressar por meio da escrita perdendo e invalidando suas histórias para sempre, ainda que a produção intelectual do período estivesse a todo vapor, pois:

A Curitiba desse período teve um cenário intelectual rico em produção intelectual, com uma grande quantidade de livros, revistas e jornais que foram publicados nesse contexto. Houve também uma grande diversidade de opiniões, tendências e ramificações políticas, literárias e filosóficas, como, por exemplo, ideias anarquistas, disputa de ideais entre anticlericais e católicos, a presença da literatura simbolista, ocultista e esotérica, casas maçônicas e centros pitagóricos. [...] Essas correntes de pensamento tiveram um importante papel no cenário político e social curitibano, fazendo com que vários intelectuais divulgassem propostas e tentassem cooptar um número maior de adeptos para seus grupos e agremiações. (GONÇALVES JUNIOR, 2017, p. 134)

Como a maioria dos intelectuais eram homens, eles não se importavam, tão pouco, mediam esforços com a história das mulheres. Muitos teciam infinitos argumentos para que as mulheres não fossem

educadas, nem alfabetizadas, alegando por vezes o fato de o acesso à educação afetar a “harmonia” do lar. Nesse cenário de intelectualidade Gonçalves Junior e Rodrigues (2020) relata que:

Cícero defendia que o conhecimento histórico possuía o papel de educar os homens nas atividades político-intelectuais e indicar, por meio das experiências do passado, condutas que deveriam ser copiadas ou evitadas pela sociedade. (GONÇAVES JUNIOR; RODRIGUES, 2020, p. 13)

Isto se deve, portanto, ao fato de os homens terem o acesso à educação como privilégio desde pequenos. Privilégio este que os preparava para seguir a carreira intelectual e os permitia a liberdade de expressão em seus textos por serem homens.

A cidade de Curitiba-PR, estava fluindo e se remodelando nesse contexto do mundo intelectual, conforme as formações, opiniões e escritos publicados nos mais diferentes meios de comunicação, que para tanto, era reflexo do que estava acontecendo nacionalmente durante a Primeira República.

Em uma nação que se encontrava em pleno processo de formação institucional, política e ideológica, como era o Brasil à época, a produção de narrativas históricas adquiriu um valor fundamental, pois servia tanto às pretensões intelectuais como às políticas de uma reduzida elite letrada. (GONÇAVES JUNIOR; RODRIGUES, 2020, p. 13)

Em 1908, Marianna Coelho mostrava insatisfação em relação à postura dos homens para com as mulheres cultas (BUENO, 2010), criticando o fato de que, apesar da crescente modernização no contexto político, social, econômico e cultural da cidade de Curitiba-PR, o mundo intelectual feminino era tratado pelos homens com desdenho: “Porque há escritores que em tudo admitem o progresso, menos no desenvolvimento intelectual e social do sexo feminino! Ora, tal absurdo não se impinge, a estas horas, em letra redonda” (COELHO, 1908, p. 93).

Nos diferentes projetos formativos em disputa nesse período, Bueno (2010) enfatizou as primeiras participações de Marianna Coelho no mundo letrado por meio dos periódicos, ao afirmar que:

Desde o início do século XX periódicos como o Diário da Tarde investiram neste tipo de produção. As primeiras participações de nossa personagem no mundo letrado deram-se nestes meios. Ela iniciou sua vida intelectual em Curitiba escrevendo poesias e contos publicados em jornais literários e manteve uma coluna mensal publicada no periódico Diário da Tarde chamada "*Chronica da Moda*". A primeira crônica que encontramos da autora é datada de 1º de fevereiro de 1901, e tratava entre outros assuntos das tendências francesas para a moda feminina da estação e de novas regras do *savoir-vivre*, consideradas por ela como indispensáveis para suas leitoras. (BUENO, 2010, p. 66)

Na sequência há um questionamento extremamente pertinente apontado por Bueno (2010), buscando compreender o porquê de uma mulher de forte personalidade, intelectual e questionadora, aceitar escrever sobre etiqueta e moda na coluna do "Diário da Tarde". A esse fato, Bueno (2010) justifica na sequência:

Uma mulher que defendeu a emancipação feminina, os direitos civis e políticos das mulheres, bem como o papel essencial da educação dessas nesse processo, escrevendo sobre um assunto que em 1933 chamaria

de fútil? Em primeiro lugar, falar com suas leitoras sobre moda, chamava a atenção para sua coluna e conquistava um público fiel. (BUENO, 2010, p. 67)

Apesar do privilégio de ser uma mulher branca, letrada e instruída, Marianna Coelho ganha destaque, pois propõe indagações essenciais ao questionar os padrões, o acesso das mulheres na educação bem como a inserção das mesmas nesses espaços até então dominados pelos homens.

Para compreender a presença de Marianna Coelho na educação, utilizou-se nessa pesquisa fontes jornalísticas, analisando sucintos artigos sobre a mulher e 'feminismo', escritos por ela no periódico *Diário da Tarde* (1899 a 1983)<sup>37</sup>, que vão ao encontro da dicotomia dos discursos construídos pelos

---

<sup>37</sup> O jornal *Diário da Tarde* foi criado em 1899 por Estácio Correa, tornando-se um dos periódicos de mais longa trajetória no Paraná, saindo de circulação em 1983. Porém, sendo marco de fontes históricas ao longo das décadas por abordar distintas análises e posicionamentos e que na construção dos debates, apresentou a eloquência de discursos sociais, políticos, ideológicos, sociais e referentes a educação.

intelectuais da época e que assim afloram um amplo debate de pensamentos destoantes.

A crítica para as regras, normas e principalmente ao ensino tradicional, no entanto são também articulados em publicações posteriores, pois na época, essas questões faziam parte da identidade “feminista” de Coelho, que observou em Curitiba-PR, uma sociedade de mulheres dividida, entre aquelas, que economicamente tinham o “privilegio” de se dedicar a família (casa, marido, filhos), e do outro lado, as mulheres simples, operárias, humildes, trabalhadoras, desqualificadas, sem estudos e marginalizadas pelo viés capitalista e pela constância da modernização do trabalho. Assim, Coelho apresenta seus pensamentos ao expressar seu olhar sobre a mulher na vida e a mulher na educação.

Seu foco na educação como base de mudança sociais vem da sua influência anarquista, a qual diz que a revolução deve ocorrer de forma espontânea e que a educação é a base de todo o processo revolucionário, visto que através do conhecimento, reconhece-se: o seu poder de mudança como sujeito histórico; os

problemas sociais que existe e que é possível uma revolução. (BACELLAR; SCHLESNER, 2018, p. 51).

Marianna Coelho aliou seu lugar de fala enquanto mulher as suas reflexões e formações que se firmaram ao longo do tempo, aprofundando nesse debate a conciliação entre o dever e o fazer feminino expresso nesse movimento de modernização do país, bem como da cidade de Curitiba-PR, conforme explica Bueno (2010),

A “nova mulher” anunciada por ela [Mariana Coelho] devia conciliar os seus diversos papéis sociais empenhando-se em dividir-se entre os direitos que lhe foram naturalmente atribuídos no espaço privado e as novas exigências de participação na vida pública. (BUENO, 2010. p.71)

Diante disso, Marianna Coelho, buscou dar voz as nuances presentes nesse passado e retratar a mulher como sujeito real histórico de seu tempo, capaz de ser trabalhadora e ainda assim produtora de conhecimento e do mundo intelectual, até então privilégio restrito aos homens.

Importa salientar que as regras de etiqueta citadas por Mariana Coelho em sua coluna eram uma parte importante da educação feminina. Ser mulher significava na época estar sujeita a regras sociais bastante rígidas do ponto de vista da aproximação com o sexo oposto. Como dizia a coluna de nossa personagem, essas regras exigiam que a mulher tivesse sempre uma postura contida e de distanciamento em relação aos homens. (BUENO, 2010, p. 67)

Seu pensamento então, pode ser sentido, pelo espaço cedido na coluna *"Chronica da Moda"*, (que apesar do nome, entre um texto e outro a respeito das tendências parisienses e dicas sobre o uso de roupas e acessórios, construiu uma forte e significativa narrativa em defesa de assuntos tratados como polêmicos no período, ao defender o voto e a participação feminina, na educação, política e sociedade).

Que entusiástico alvoroço, que delirante expansibilidade não terá produzido nas altas regiões feministas a aprovação francesa ao projeto que concede, finalmente, o voto á mulher? E com que desfrutável cara a receberiam os renitentes antagonistas da emancipação feminina, reconhecendo-se impotentes para deter a corrente infalível, a marcha

triumfante e — assustadora do progresso social e intelectual feminino – verdadeiro terror que assoberba e confunde uma grande parte do sexo — forte! (COELHO, Diário da Tarde, 01/03/1901, p. 01).

Nesse trecho Coelho expressa sua defesa ao feminismo e ao sufrágio feminino, posicionando e situando sua opinião alegre e concordante a despeito da participação política aprovada na França no que condiz com o voto das mulheres, ela brada essa conquista como uma conquista própria, ressaltando a força da mulher e sua emancipação política possibilitada com o sufrágio. Nas estrelinhas Marianna está a gritar para a sociedade paranaense da época sobre a importância de a mulher ter direito a participação da vida pública e política.

Assim, por meio do discurso expressado nos artigos de Marianna Coelho publicados no Diário da Tarde, identificou-se também a presença do debate educacional na imprensa paranaense entre os anos de 1901 e 1910, ponderando a frequência, o espaço ocupado, os sentidos veiculados pela notícia, além da natureza política e ideológica do jornal e bem como os intelectuais que escreviam no período, abordando

---

a educação nos vieses da pouca liberdade em pensar e expressar aquilo que de fato se é, e o papel da mulher como trabalhadora docente nesse cenário enraizado pela tradição.

[...] a segregação profissional ficou ainda mais evidente, visto que a busca por uma profissionalização considerada básica e direcionada das mulheres era vista como necessária para um avanço da nação, e não como uma forma de estabelecer uma igualdade entre os gêneros. Logo, toda a educação feminina era voltada para o homem e para a nação. (BACELLAR; SCHLESNER. 2018, p. 49).

Acreditamos ser importante tecermos algumas linhas a respeito de nossa fonte, disponível na Biblioteca Nacional Digital, sendo este catalogado e digitalizado de 1899 a 1983, pois sente-se a necessidade de referenciar pontos importantes relacionados ao jornal “Diário da Tarde”.

O primeiro olhar de qual teve-se acesso ao Diário foi uma publicação de primeiro de abril de 1899, que embora ainda estivesse distante de nossa busca pelos discursos construídos por Marianna Coelho, nos despertou o instinto investigativo para o teor

documentado nas entrelinhas do final do século XIX, ao noticiar que:

Hontem houve um princípio de desordem na rua da Graciosa n'um botequim porto da Thesouraria. Diversas pessoas assistiram ao facto. Motivou esse começo do dosordem um mulato, cujo nome não podemos colher. A polícia não compareceu. (Diário da Tarde, 01/04/1899, p. 1).

Ao final do século XIX, como consequência de ideias racionalistas e cientificistas europeias que passa a surgir no mundo ocidental novas concepções sociais, econômicas, políticas e culturais se estabelecem. Para tanto a referência proferida pelo discurso no jornal "Diário da Tarde" ao se referir a uma pessoa dita como "mulata" ressalta uma visão enraizada pelo século XIX de preconceito e estigmas que reflete até os dias atuais nas relações de nossa sociedade.

A esse respeito, a concepção dialógica da palavra mulato serve aqui para compreender o discurso determinista sobre a identidade afirmado no periódico Diário da Tarde, uma vez que compreender

esse discurso enraizado nos faz entender o posicionamento e construção do debate intelectual proferido por Marianna Coelho no mesmo jornal dois anos depois ressaltando a identidade, gênero e as questões deterministas de uma sociedade tradicionalmente intelectual e masculina.

Bem como qualquer outro jornal, o “Diário da Tarde” em suas primeiras publicações ressalta anúncios de compra e venda, colunas de falecimentos e ainda ressalta um teor religioso ao deixar espaço para promover a igreja, seus hinos e missas. Nesse emaranhado de fontes jornalísticas analisa-se alguns dos artigos que Marianna Coelho escreveu, inicialmente sobre tendência e moda, em 1901 no periódico “Diário da Tarde” e que renderam um debate dicotômico com os intelectuais locais, conforme destaca Bueno (2010).

Mariana Coelho nunca deixou de se sentir portuguesa e usou a origem de maneira estratégica. Em algumas circunstâncias usou sua procedência para ganhar distinção no campo intelectual, como quando, por exemplo, se aproximou dos intelectuais livres-

pensadores por intermédio do irmão. (BUENO, 2010, p. 41)

A intencionalidade de Marianna Coelho em reafirmar sua nacionalidade era a de se autoafirmar como intelectual escritora, numa época em que o cenário intelectual era dominado pelos homens. Enquanto mulher, Mariana se sente encurralada e desmerecida pela publicação de um livro do intelectual Júlio Pernetta, no qual ele faz menção ao indígena, seus usos e costumes, como um elemento essencial para a formação da identidade nacional, ressaltando a problemática da fusão cultural entre indígenas e brancos.

Nesse sentido a ofensa direta sentida por Marianna Coelho dizia respeito ao desprezo e ataque pela colonização portuguesa, como se Pernetta utilizasse da imagem indígena apenas para menosprezar a nacionalidade de Coelho e assim atingi-la. Não obstante, Mariana faz questão de respondê-lo a altura:

Como Va. Exa. sabe, não disponho de suficiente cópia de conhecimentos para sustentar discussões

---

substanciais; e, pois que respondo hoje a sua carta, cujo ponto predominante de Brasil. [...] É, pois, na essência desse ponto principal a que aludo, que o meu espírito se fortalece para impor à minha humilde pena a dignidade de cumprir o imperioso dever de patriota. Hei de, porém, fazê-lo com um patriotismo calmo, que não melindre, pois reconheço que é sempre pernicioso, mesmo em defesa de um nobre ideal, tocarmos aos extremos, que por sua vez nos podem arrastar a tocar a ofensa (COELHO, 1908, p. 45).

Coelho assim, encerra o assunto, expondo com respeito e firmeza seu ponto de vista ao justificar 'impor humildade' ao expressar seu patriotismo, bem como, suas raízes de maneira leve e respeitosa, rompendo com as ofensas proferidas por Pernetta em seu artigo. A dicotomia e o conflito nessa situação, usada como exemplo, nos ajuda a compreender um dos muitos posicionamentos de Mariana enquanto intelectual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Enquanto ainda tiver que lutar para se tornar um ser humano, não lhe é possível ser uma criadora"*  
(BEAUVOIR, 2016, p. 539).

Beauvoir e Coelho, mesmo que vivenciando contextos diferentes, encontram-se ao expressar, enquanto mulheres e intelectuais, seus pensamentos e críticas a diversificadas temáticas, que muitas vezes foram restringidas aos discursos masculinos que buscavam categorizá-las e delimitar suas ações.

Sabe-se que a história não só dessas mulheres, mas de inúmeras outras, foi marcada por um árduo caminho de restrições e silenciamentos e pensando nisso, volta-se o olhar ao caminho que Marianna Coelho traçou. Caminho esse, marcado por uma intensa distinção social e normatização dos papéis e identidades de gênero estabelecidos aos sexos.

A trajetória de Marianna Coelho retrata bem os dilemas experienciados pela mulher intelectual, principalmente da escritora que almeja viver de sua produção, o que para muitas é quase impossível, valha-se.

A saber, o início do século XX não era o cenário ideal para uma mulher intelectual, que almejava viver de suas produções escritas. O sucesso para escritoras mulheres ainda era uma utopia e muitas foram

qualificadas como amadoras e incapazes, esse é o caso de Coelho, como já ressaltado.

A tal modo, e ainda que brevemente, Marianna Coelho ensinou e nos ensina até os dias de hoje sobre o papel da mulher no universo intelectual e da educação, ressignificando a importância da atuação acadêmica e da educação feminina em nossa sociedade, que ao longo do tempo foi dominada pela produção intelectual e educacional masculina.

E por falar em educação, não podemos deixar passar, que enquanto educadora, Marianna Coelho foi professora de várias gerações de paranaenses, fundou e dirigiu o Colégio Santos Dumont (para meninas), o qual reforçou seu anseio em formar gerações de mulheres instruídas com reconhecido e garantido direito de acesso à educação. E ainda, aposentou-se na Escola Profissional República Argentina, como diretora, desempenhando seu ofício na educação, fomentando sempre discussões do feminismo e da igualdade de gênero a todos os espaços que ocupava, principalmente na escola.

A tal modo, o esforço erudito de narrar a vida de uma intelectual dita feminista no contexto em que se

---

vivência é mais do que pertinente, principalmente sobre o olhar inédito da escritora portuguesa, que traz à tona uma Marianna, entre tantas, que lutou para que suas ideias fossem reconhecidas e valorizadas.

Sendo assim, ela precisa ser lembrada, como uma educadora, intelectual, uma das pioneiras do feminismo no Brasil e filha de seu tempo, que formulou suas próprias ideias, negociou seus contratos, optou por suas relações, negou a maternidade e o casamento e lutou pela igualdade entre os sexos, em suma, por sua liberdade de ação e pensamento.

Para além, o caminho trilhado até aqui teve como objetivo recuperar no passado um gênero, um pensamento, e um espaço ainda limitado pela sociedade da época: a mulher, intelectual e educadora.

## **REFERÊNCIAS**

BACELLAR, M, E; SCHLESNER, A,H. Mariana Coelho: a educação e o feminismo no Paraná do início do

século XX. **Revista Tuiuti:** Ciência e Cultura, edição especial, c. 5. Curitiba – 2018.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo: a experiência vivida** v. 2. Trad. de Sérgio Melliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BUENO, A. P. **Educação e participação política:** a visão de formação feminina de Mariana Coelho (1893-1940), Ano de Obtenção: 2010.

COELHO, M. **Colégio Santos Dumont. De 03 a 10 de janeiro de 1908. Diário da Tarde.** Acervo microfilmado da Biblioteca Pública do Paraná, Divisão Paranaense, Paraná.

FOGGIATO, F. **Marianna Coelho:** precursora na luta pelos direitos da mulher. Câmara Municipal de Curitiba, 2017.

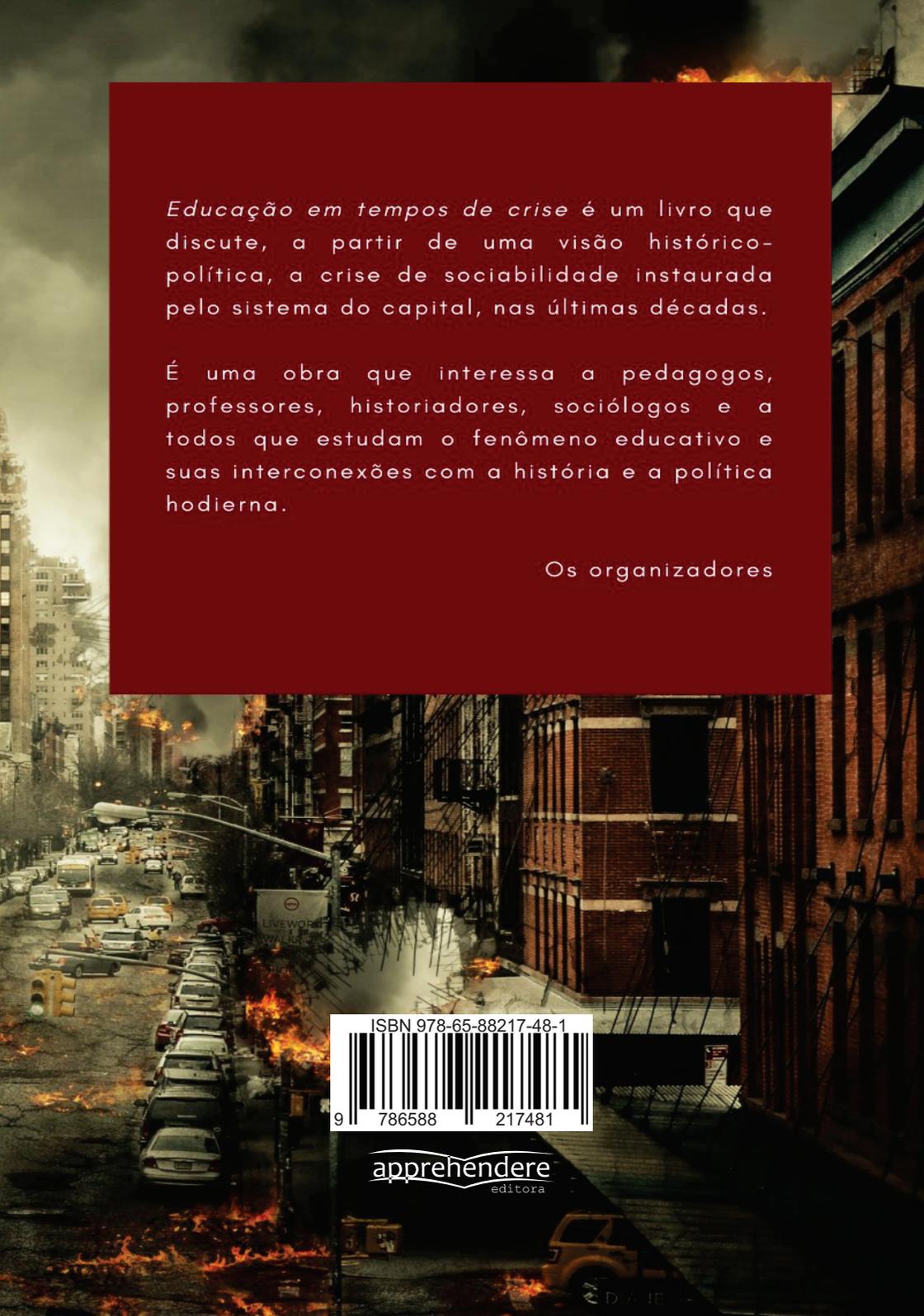
GONÇALVES JUNIOR, E, B. **A espada pela pena:** o discurso anticlerical de Dario Vellozo (1890-1905). INTELLECTUS (UERJ. ONLINE), v. 16, p. 131-151, 2017.

GONÇALVES JUNIOR, E, B.; RODRIGUES, V. E. R. **A História Magistra Vitae no Brasil no século XIX:** Dario Vellozo e os ensinamentos de história. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, v. 24, p. 1-27, 2020.

LAKATOS, E, M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

**Periódicos do Jornal Diário da Tarde.** Anos 1901 á 1910 disponíveis em microfilme, no setor da Divisão Paranaense na Biblioteca Pública do Paraná. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 20/08/2020

PERROT, M. **Minha história das mulheres** / Michelle Perrot; [tradução Angela M. S. Côrrea]. - São Paulo: Contexto, 2007.



*Educação em tempos de crise* é um livro que discute, a partir de uma visão histórico-política, a crise de sociabilidade instaurada pelo sistema do capital, nas últimas décadas.

É uma obra que interessa a pedagogos, professores, historiadores, sociólogos e a todos que estudam o fenômeno educativo e suas interconexões com a história e a política hodierna.

Os organizadores

ISBN 978-65-88217-48-1



apprehendere  
editora