

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

**ALDOVANO DANTAS BARBOSA**

**ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL: MEDIDAS DE EXCLUSÃO  
EDUCACIONAL EM MEIO A PANDEMIA DO COVID-19**

**Uberaba  
2022**

ALDOVANO DANTAS BARBBOSA

**ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL: MEDIDAS DE EXCLUSÃO  
EDUCACIONAL EM MEIO A PANDEMIA DO COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Senso em Educação, área de concentração Formação de Professores e Cultura Digital, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e práticas educacionais.

Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno.

**Uberaba  
2022**

**Catálogo na fonte:**  
**Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

B195d      Barbosa, Aldovano Dantas  
Estratificação educacional: medidas de exclusão educacional em meio a pandemia do covid-19/ Aldovano Dantas Barbosa. -- 2022.  
120 p. : graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2022

Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno

1. Educação e Estado. 2. Democracia. 3. COVID-19. 4. São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. I. Bueno, José Lucas Pedreira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37.014.53

**ALDOVANO DANTAS BARBOSA**

**ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL: MEDIDAS DE EXCLUSÃO  
EDUCACIONAL EM MEIO A PANDEMIA DO COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa: Fundamentos e práticas educacionais, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Banca Examinadora

---

Dr. José Lucas Pedreira Bueno  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Dr. Thiago Henrique Barnabé Correa  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Dr. Clarides Henrich de Barba  
Universidade Federal de Rondônia

## **AGRADECIMENTO**

Fomos profundamente afetados pela pandemia do covid-19 que se instalou nos anos de 2020/2021: distanciamento geográfico, sobrecarga de trabalho, mudanças de plataformas educacionais, exponenciação da burocracia institucional e incertezas no percurso do mestrado que aqui se apresenta.

Experienciei pela primeira vez uma orientação acadêmica crítica e compromissada com o tempo presente, diferente da tutela educacional que empobrece e limita.

As orientações para a feitura do mestrado não terminavam no prazo estipulado, devido as demandas diversas que estavam postas para educação e para vida, o que evidenciou o compromisso e envolvimento docente. Um professor que criou possibilidades em meio ao caos: encontros qualificados com pesquisadores das regiões mais diferentes do Brasil, nos encontros quinzenais, evidenciando que o processo científico é coletivo e laboral. Criando plataformas e superfícies digitais para melhor condução dos trabalhos entre os orientandos. Entre outras tentativas e projetos ainda em curso, na tentativa incasável de superar, ou ao menos, questionar a racionalidade técnica.

Assim, vivenciei dioturnamente a orientação do mestrado, como se o orientador não tivesse vida para além da academia, mas também vivenciamos seus percalços e desafios, que foram muitos. Mas, sem nenhum passo atrás!

Reafirmei que a educação é a área que quero estar, não pela área, mas por acreditar que ela possibilita encontrar pessoas como você José Lucas, que, para além ou aquém da burocracia, fazem a diferença.

Por isso, assumo as lacunas deste trabalho e, se houver contribuição científica dedico e credito à educação transformadora proporcionada pelo professor José Lucas Pedreira Bueno.

Dedico a minha família e aos docentes que resistem na esperança da tão almejada democracia educacional, José Lucas, meu orientador, que tem motivado a construção de espaços institucionais qualificados.

“Uma ideia torna-se uma força material quando ganha as massas organizadas”

Karl Marx

BARBOSA, Aldovano Dantas. *Estratificação educacional: medidas de exclusão educacional em meio a pandemia do covid-19*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2022.

## RESUMO

A presente investigação buscou responder a seguinte questão problematizadora: Em que medida a natureza do enfrentamento educacional na Pandemia do Covid-19, compreendida como políticas públicas para o acesso da classe trabalhadora à educação, vem sendo utilizada como Estratificação social na educação? Ainda discutir a educação como parte integrante da alienação, a partir da correlação entre acesso e permanência, considerando a natureza das dinâmicas assumidas pelo mundo do trabalho. Este trabalho é também uma proposta para o doutorado, onde delinearemos mais detalhadamente as facetas da estratificação educacional. O que justifica esta investigação é a constatação de que existe um conjunto significativo de pesquisas e publicações realizadas, porém há uma quantidade ínfima de análises e discussões que enveredam pelas entrelinhas dos atos normativos e resultados educacionais, discutindo não apenas tais perspectivas, mas também o cenário estrutural da educação brasileira após duas décadas da “democracia educacional”. Além disso, buscamos desenhar um modelo interventivo a partir de construções pedagógicas em meio às narrativas “pós-pandemia”. Com o mesmo vetor, investigar formas de superação do paradigma educacional vigente, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, visando elucidar ressignificações da educação e a busca por espaços efetivos, não apenas geográficos, para a classe que vive do trabalho. Optamos pela metodologia de pesquisa científica de natureza qualitativa, trilhando uma abordagem com foco na dissociação e remontagem combinada a pesquisa documental com base em índices e resultados educacionais. A revisão de estudos anteriores relacionados ao tema proposto teve foco delimitando o período entre 2020 a 2021, buscando as ações de enfrentamento da pandemia do covid-19, baseados na estrutura da educação brasileira. Os instrumentos de coleta de dados foram boletins divulgados pelo MEC, INEP e SE/SP, especialmente os editados no recorte temporal escolhido. Os resultados obtidos até o momento, alcançaram o objetivo geral revelando que a rede pública paulista apresenta um conjunto de dados e informações relacionados aos índices e resultados educacionais que não condizem com a proposta democrática para a população que mais precisa da educação pública, os “recém ingressos”, pois os dados, como se apresentam, parece indicar um progresso. Para chegar até aqui apresentamos as facetas da estratificação principalmente no período da Pandemia do Covid-19 que ocasionaram o fechamento das escolas e nos ofereceu possibilidades de análises da educação posta para os “beneficiados” da democracia escolar. Buscou, com esse trabalho, analisar as intervenções e mudanças imprimidas que demonstram a exclusão de sujeitos que são ignorados no ambiente escolar e fora dele.

**Palavras-Chave:** Democracia Escolar; Estratificação; Covid-19; São Paulo.

BARBOSA, Aldovano Dantas. *Estratificação educacional: medidas de exclusão educacional em meio a pandemia do covid-19*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2022.

This dissertation intends to demonstrate how education, particularly that accessed by the working class, is an indicator of social stratification and not the opposite, as the Brazilian imagination wants, which covers up social reality, not only through the distribution of socially produced wealth, but also by the authoritarian heritage that is designed against democracy, naturalizes and values the stratification and exploitation of the class that lives from work and consumes bourgeois education. The present investigation sought to answer the following problematizing question: To what extent has the nature of educational confrontation in the Covid-19 Pandemic, understood as public policies for the access of the working class to education, been used as a social stratification in education? Still discussing education as an integral part of alienation, from the correlation between access and permanence, considering the nature of the dynamics assumed by the world of work. What justifies this investigation is the fact that there is a significant set of research and publications carried out, but there is a tiny amount of analyzes and discussions that go between the lines of normative acts and educational results, discussing not only such perspectives, but also the scenario structure of Brazilian education after two decades of “educational democracy”. In addition, we seek to design an interventional model from pedagogical constructions amid "post-pandemic" narratives. With the same vector, to investigate ways of overcoming the current educational paradigm, through a bibliographic and documental research, aiming to elucidate the resignifications of education and the search for effective spaces, not only geographical, for the class that lives from work. We opted for a qualitative scientific research methodology, following an approach focused on dissociation and reassembly combined with documentary research based on educational indices and results. The review of previous studies related to the proposed theme focused on delimiting the period between 2020 and 2021, seeking actions to face the covid-19 pandemic, based on the structure of Brazilian education. The data collection instruments were bulletins published by MEC, INEP and SE/SP, especially those edited in the chosen time frame. The results obtained so far have reached the general objective, revealing that the public network of São Paulo presents a set of data and information related to educational indices and results that do not match the democratic proposal for the population that most needs public education, the "newly tickets", since the data, as presented, seems to indicate progress. To get here, we present the facets of stratification, mainly in the period of the Covid-19 Pandemic, which caused the closure of schools and offered us possibilities of analysis of the education offered to the “beneficiaries” of school democracy. With this work, he sought to analyze the interventions and imprinted changes that demonstrate the exclusion of subjects who are ignored in the school environment and outside it.

**Key words:** School Democracy; Stratification; Covid-19; Sao Paulo

## **LISTAS DE SIGLAS**

**AF** - Anos Finais

**AI** - Anos Iniciais

**AOE** - Agente de Organização Escolar

**AP** - Atividade Pedagógica

**ATPC** - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

**AVA** - Ambiente Virtual de Aprendizagem

**BTD** - Banco de Teses e Dissertações

**CAPES** - Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior

**CENP** - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

**CF** - Constituição Federal

**CMSP** - Centro de Mídias da Educação de São Paulo

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CTD** - Catálogo de Teses e Dissertações

**DCN** - Diretriz Curricular Nacional

**EAD** - Ensino à Distância

**EC** - Emenda Constitucional

**EM** - Ensino Médio

**ENADE** - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

**ENEM** - Exame Nacional Do Ensino Médio

**ERE** - Ensino Remoto Emergencial

**ESE** - Equipe de Supervisão de Ensino

**FGV** - Fundação Getúlio Vargas

**FLACSO** - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

**GOE** - Gerente de Organização Escolar

**IBGE** - Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística

**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDESP** - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

**IES** - Instituições de Ensino Superior

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MAPA** - Memória da Administração Pública Brasileira

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**MF** - Ministério da Fazenda

**MORE** - Mecanismo Online Para Referências

**MP** - Medida Provisória

**NPE** - Núcleo Pedagógico

**PCNP** - Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico

**PEC** - Proposta De Emenda À Constituição

**PEF** - Programa Escola da Família

**PNE** - Plano Nacional De Educação

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SARESP** - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SEDUC/SP** - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo **SE/SP**  
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

**UBA** - Universidad de Buenos Aires

**SEDUC-SP** - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

**TDIs** - Tecnologias Digitais Interativas

**UFTM** - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

**USP** - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>21</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>23</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>27</b>
<b>2 MÉTODO</b> .....	<b>42</b>
2.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO. ....	43
<b>3 SOBRE CIÊNCIA E NÃO SACRIFÍCIO DO MÉTODO</b> .....	<b>46</b>
3.1 DO MOVIMENTO HISTÓRICO E SEUS REBATIMENTOS.....	48
3.2 APORTES TEÓRICOS .....	49
3.4 A ESTRATIFICAÇÃO .....	50
3.5 APORTES METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO LEGAL .....	51
3.6 APORTES METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DOS BOLETINS E INDICADORES/RESULTADOS EDUCACIONAIS.....	53
<b>4 DEMOCRACIA ESCOLAR: CONCEPÇÃO EDUCACIONAL</b> .....	<b>11</b>
4.1 COMPREENSÃO TEÓRICA.....	11
4.2 INDIVIDUALISMO MERITOCRATA: O QUÃO MAIS DESEJÁVEL É A PROMESSA DO QUE A EFETIVAÇÃO? .....	15
<b>5 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO EM MASSA</b> .....	<b>18</b>
5.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL .....	18
5.2 ACESSO A EDUCAÇÃO .....	21
5.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....	26
<b>6 POSSIBILIDADES PROPORCIONADAS PELA EDUCAÇÃO AOS DISCENTES QUE VIVENCIARAM A PANDEMIA DO COVID-19</b> .....	<b>28</b>
6.1 DOCUMENTOS EDITADOS EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19 .....	28
6.2 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS .....	29
6.3 CATEGORIA TEMÁTICA: GARANTIA DO ESPAÇO ESCOLAR .....	29
6.4 CATEGORIA TEMÁTICA: DIREITO DE APRENDER .....	29
6.5 CATEGORIA TEMÁTICA: ESCOLA DO TEMPO PRESENTE .....	31
6.6 CATEGORIA TEMÁTICA: CRIAÇÃO DE POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO .....	32
6.7 CATEGORIA TEMÁTICA: UMA EDUCAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS .....	35
<b>7 COMPREENDENDO OS RESULTADOS EDUCACIONAIS A PARTIR DE UM PROPOSTA INTERVENTIVA</b> .....	<b>41</b>
7.1 DEMONSTRANDO COMO A DOCTRINA NEOLIBERAL ‘PROPAGANDEIA’ AS INFORMAÇÕES .....	41

7.2 O LOBO E O CORDEIRO A PARTIR TAXA DE MATRÍCULAS .....	43
7.3 TAXA DEMOGRÁFICA DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS: MAIS UM MOTIVO PARA O FIM DA ESTRATIFICAÇÃO.....	45
7.4 COMPREENSÕES A PARTIR DOS ELEMENTOS ESTATÍSTICOS.....	47
7.5 O QUE MUDA NA EDUCAÇÃO COM A PANDEMIA, NADA! TAXA DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO .....	49
7.6 INVESTIMENTOS EDUCACIONAIS .....	53
<b>8 MEDIDAS EDUCACIONAIS PARA ENFRENTAMENTO DA COVID-19.....</b>	<b>57</b>
8.1 A CLASSE TRABALHADORA ESTÁ NO AMBIENTE ESCOLAR, E AÍ? .....	57
<b>9 CONCLUSÃO .....</b>	<b>71</b>
<b>10 REFERENCIAS .....</b>	<b>81</b>

## APRESENTAÇÃO

Para feitura do mestrado, fez-se necessário, por várias vezes, corrigir rotas antes traçadas. O processo acadêmico foi composto durante a Pandemia do covid-19 no período de 2020/2021/2022 que exigiu mudanças de plataformas e as novas exigências fizeram do percurso mais desafiador e urgente. Por isso, o pensar-repensar, construir-desconstruir, fazer-refazer, se tornou um imperativo, não só para apropriação da totalidade do tema, mas também por localizá-lo no momento presente e, se possível, contribuir para o debate educacional sobre as possibilidades de uma escolarização de fato para as pessoas que nela tem única esperança.

O primeiro ano do mestrado foi dedicado ao cumprimento dos créditos, que ampliou o olhar sobre o objeto de pesquisa próprio e dos demais discentes, bem como para a escrita definitiva do projeto, enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFTM. Esse processo demarcou como a pesquisa em educação é vista pelos protocolos éticos que desconsidera as particularidades da área da educação.

O maior limite para a construção desta dissertação foi equalizar os conceitos que pudessem subsidiar a discussão de políticas públicas educacionais e o momento de pandemia vivenciada no período. Assim, tomou-se a decisão de cursar a disciplina de “Estado e Políticas Públicas” na Universidade Federal de Uberlândia, o que propiciou momentos riquíssimos de discussão e de aprendizado, possibilitando encontrar mais referenciais teóricos e metodológicos que dialogassem com o recorte escolhido junto ao orientador. Assim, a participação nessa disciplina, mesmo que em outra instituição, foi decisiva para a construção da pesquisa. Com as ideias em ebulição, partiu-se para o segundo ano do mestrado, que consistiu em concretizar o que foi pensado anteriormente.

Optou-se pela metodologia do ciclo de políticas para fazer a análise da política a partir dos instrumentais: documentos oficiais e dados do Estado de São Paulo. A escolha do Estado de São Paulo como recorte foi para restringir a quantidade de documentos e aprofundar nas análises, não tem objetivo de discutir os entes da União, mas valorizar os diferentes pontos de vista sobre a educação. Dessa forma, foram escolhidos os autores críticos da educação, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, bem como os decretos editados em meio a pandemia de 2020 e 2021. No primeiro momento foram cursadas as disciplinas e recolhido os materiais que pretensamente comporiam o *corpus* do trabalho, tendo-se dificuldade em fechar a recolha de material dado a quantidade de decretos e normativas cerca de 500 decretos. No entanto, em agosto de 2021, fechamos o que consideramos suficiente para esta discussão. De posse de todas os materiais, passou-se para a leitura e para a

apropriação dos dados. Ao mesmo tempo, realizou-se o levantamento de documentos que foram cedidos pela diretoria de ensino de Franca.

Esse processo de pesquisa em meio a pandemia foi sentido e vivenciado apropriando-se, lentamente, e ao máximo, das ideias, das tensões e das contradições que envolvem o objeto de pesquisa e a vivência na educação, consonante com o método, onde o pesquisador é parte integrante da construção da realidade. Construído o *corpus* da pesquisa, passou-se à análise e à discussão dos dados, a partir da análise do contexto de influência do conservadorismo na educação, apresentado por Saviani. Ao mesmo tempo, foram construídas três categorias centrais, a partir dos documentos: (1) “Democracia Escolar”; (2) “Inclusão/Exclusão” e (3) “Educação na Pandemia”, outras foram decorrentes das centrais.

Considerando que a lei que democratizou o acesso à educação não promoveu a construção de um ambiente de desenvolvimento para classe trabalhadora, acesso enquanto resposta aos movimentos sociais pela democracia, não mais que isso. “Trabalhadores, não passarão!” Percebemos que as medidas em meio a Pandemia revelaram o mesmo vetor: garantir o acesso, sem, no entanto, considerar a permanência.

Os elementos que compõe a estratificação educacional, como aqui colocado, se insinuam quando da permanência das práticas de uma instituição que não considera o discente enquanto interlocutor, fazendo crer que o discente não deveria estar nesse ambiente, físico ou não, de aprendizagem, por não apresentar pré-requisitos “básicos”.

Destarte, temos situações que desnudam a falácia da democracia educacional, onde os alunos são desinteressados, os professores ficam desmotivados, gera-se uma ineficiência na prestação de serviços o que resulta numa Educação massificada e precária, bem distante, do que seria uma Educação capaz de transformar o sujeito para o exercício pleno da cidadania, seja lá o que o conceito de cidadania quer dizer. Por uma escola em que a gestão seja partilhada por seus atores, com a valorização do construto social de cada integrante, da comunicação, da colaboração, do compromisso de todos, do respeito aos pares, da saúde do professor, do diálogo, da mediação de conflitos, da formação continuada, da profissionalização docente, da criatividade, da organização, da limpeza. Enfim, tudo isso seria possível se as políticas públicas educacionais fossem capazes de garantir todos esses aspectos que, juntos, se tornariam responsáveis por uma educação de qualidade.

Nenhuma pesquisa se encerra em si, porque é instigante pensar na possibilidade de continuar investigando, conhecendo e aprendendo a partir do olhar de outros sujeitos, construindo e educando o próprio olhar. Por isso, essa pesquisa se desdobra em um aprofundamento, já em curso e grupos interinstitucionais, apresentaremos numa seção possibilidades para além do que está posto.

Assim, presente texto não tem por objetivo oferecer materiais para políticas públicas. Não é um texto sobre como deixar a instituição melhor, não reivindica reforma, ou, se o faz, apenas secundariamente. Afinal, o interlocutor principal desse texto não é para quem produz as leis, mas para quem as segue. Não se trata de deixar o exercício educacional mais ético, o político mais tolerável, as instituições mais inclusivas, uma sociedade mais democrática. Defendemos todas essas medidas também, mas esse não é o nosso foco de trabalho. Não estamos sugerindo uma reforma do poder, mais que isso, o reconhecimento e a criação de dispositivos de *contra poder*. Não é apenas sobre como deixar o jogo mais democrático, porque não é isso que o jogo propões, mas sobre investigar o conjunto de artimanhas, técnicas e dribles que as camadas excluídas da população criaram e vêm criando - *táticas*, para usar uma expressão de Michel de Certeau (1998) - para subverter as regras do jogo de dentro dele. Trata-se de jogar luz nos dispositivos inventados pela “parte dos sem parcela” para contornar as ordens de um campo social duro, corpos que não abriram mão de sua flexibilidade para “sobreviver” no ambiente educacional.

O interesse deste empreendimento é em investigar a possibilidade do exercício de um outro tipo de inteligência dentro de esquemas institucionais, uma que não se confunde com a inteligência rebaixada e medida pelo mérito. Uma inteligência que se assemelha com o que Vernant e Detienne (1991) descreveram como *astúcia (metis<sup>1</sup>)*. Trata-se de levar em conta o complexo e entremeado número de técnicas, artimanhas, dispositivos e macetes que “os que estão abaixo”, na estrutura, inventaram para - ao mesmo tempo - estar de acordo com uma determinada expectativa social, mas sem respeitá-la demasiadamente. Não vemos nessas ‘artes de fazer’ apenas uma “estratégia de sobrevivência” no campo duro, mas o exercício de uma *potência criativa* que se utiliza do jogo educacional/político para revertê-lo, escapar e recolocá-lo contra si mesmo, reconceituando a educação/espços educacionais. Porque incorreríamos num grave problema de compreensão se tomássemos a inserção no sistema instrucional como mero processo de aquisição do saber por parte das classes ditas ignorantes.

A inserção no sistema instrucional é um rito de iniciação, uma vez que só pode ser feita pela “raça de ouro”, ou, se não, por um enviado de tal raça. Empoderar-se no sistema educacional é, muito além da aquisição do saber, o processo pelo qual o sujeito adquire o direito a se “tornar um deles”. O sistema converte a perda em ganho: a inicial submissão à ordem da progressão racional é compensada pela consciência de superioridade que o sujeito acessa após ter passado por uma quantidade suficiente de ritos. “Aprender” torna-se o ato de

---

<sup>1</sup> Não há dúvida de que *metis* é um tipo de inteligência e de pensamento, uma forma de conhecer; implica um corpo complexo, mas muito coerente, de atitudes mentais e comportamento que combinam faro, sabedoria, premeditação, sutileza mental, dissimulação, desenvoltura, engenho, vigilância, oportunismo, dentre várias outras habilidades (DETIENNE e VERNANT, 1991, p. 4)

maior ou menor pertença a uma comunidade: à comunidade dos melhores, dos autorizados, daqueles que conferem legitimidade (ainda que a condição para conferir legitimidade seja *empobrecer*).

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objeto analisar as medidas educacionais para o enfrentamento da Pandemia do covid-19<sup>2</sup> na rede Estadual de Ensino, enquanto tipificação da exclusão praticada pelos mecanismos educacionais, ao analisar o construto educacional enquanto conservação da estratificação social exacerbada em meio à crise de saúde que grassou no ano de 2020/2021, mais ainda, repensar o *lócus* educacional como espaço de construção de um pensamento reflexivo em tempo de pandemia.

Na excepcionalidade pandêmica do covid-19, a garantia da continuidade na educação em qualquer nível, que sobremaneira mudou o formato e a metodologia de ensino na condução dos estudos, antes não vislumbrados na realidade do ensino outorgado, incorreu na reorganização didática e pedagógica dos docentes para suprir as necessidades dos discentes em geral, em meio a pandemia do covid-19. Sendo assim, a realidade concreta naquele momento, nos compeliu na reorganização da prática docente e discente, o que nos trouxe um novo desafio na condução dos trabalhos para acesso e continuidade do processo educativo. As primeiras medidas para a educação compreenderam o que denominamos de Ensino Remoto Emergencial-(ERE), onde, excepcionalmente, houveram inúmeras tentativas para que o ensino escolar fosse ofertado.

A medida mais importante para o processo de implantação do ERE foi a criação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) que apoiou, de forma síncrona e assíncrona, os alunos e professores das escolas públicas do estado de São Paulo. De tal modo, repensar as estratégias para o alcance dos estudantes e professores exigiu esforço e investimentos que envolveu as coordenações, gestão e outros setores para que os estudantes não ficassem ou sentissem sem suporte da instituição e que o trabalho conjunto alinhados no compromisso e responsabilidade fora compactuado entre os envolvidos. Para tanto, esta dissertação é decorrente de processos instigantes no espaço de trabalho assenta nas problematizações que diretamente liga a temática proposta e materializa na contradição da realidade dos estudantes e professores que já vivenciavam as adversidades no cenário presencial e que “complexifica” agora na atualidade pandêmica.

O estímulo pelo tema proposto surgiu a partir da apreensão vivida na realidade e do movimento dialético que aproxima com a experiência da docência nos últimos vinte anos, no processo formativo que exige a apreensão do real enquanto materialidade, sustentada no exercício ético-político da docência. Como docente e pesquisador, ao passo da trajetória profissional, pude experienciar cotidianamente no ambiente acadêmico e escolar nas

---

<sup>2</sup> “Covid-19 é causada pelo agente etiológico nomeado SARS-CoV-2, a qual surgiu, inicialmente, na China, em novembro de 2019 e se espalhou pelo país e pelo mundo” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 03).

relutantes dificuldades enfrentadas por todos os atores. A contribuição desta pesquisa não visa somente a compreensão da garantia do ensino em meio a pandemia, mas um contributo na elaboração de propostas que considerem as pessoas que habitam a instituição escolar, ou seja romper a estratificação educacional. Assim, concebeu-se que para conhecer de forma mais a fundo a realidade, teremos que extrapolar o campo da abstração capaz de sair do nível da aparência para essência, ou seja, os pressupostos aqui nos indicam que as possibilidades estão para serem exploradas. Para essa empreitada esse trabalho vincula-se à linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educacionais do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Para tanto, ainda com mais lacunas do que assertivas não temos distanciamento suficiente para delimitar esse momento que a população mundial sofreu e ainda sofre com a propagação do vírus Sars-CoV-2 causador da doença Covid-19, o início nos recorda início o mês de março ano 2020, com relação à nação Brasileira, demarca de forma intrínseca na conformação e contradições no enfrentamento da crise sanitária, esta que afetou diretamente as bases estruturais da sociedade e o governo, sendo este, último incapaz de controlar o alastramento que avolumou no contexto do país. E com suas debilidades não irrompeu na superação no trato da pandemia da covid-19, traços de desigualdade que denota na esfera do globo, terrestre não obstante, os reflexos afirma as fragilidades e pontos (áreas) que o Brasil não (previu) antecipou para evitar as falhas no combate ao novo coronavírus, e que a crise agravada apresenta rastro de uma negligência de grandes proporções do Estado Nacional.

A pandemia desvelou a intensidade das negligências com que conduziram o sistema de saúde, assistência e educação em geral, assim, as esferas, seja Municipal, Estadual e Federal, igualmente tem sofrido guardadas as devidas proporções dos malefícios da pandemia. Aqui buscou-se tencionar a esfera Estadual, na qual estão elencadas instituições de Ensino Fundamental e Médio. A comunidade estudantil sofreu e sofre prejuízos incalculáveis nesse momento “intra-pandêmico”, o pano de fundo pandêmico, nos anos de 2020 e 2021, exponenciou as deficiências das instituições educacionais brasileiras em aspectos estruturais condizentes às necessidades dos estudantes, as plataformas utilizadas inicialmente aquém do manuseio dos docentes e tão pouco incompreensíveis para muitos dos estudantes. Com os agravos e crescente contágio pela covid-19, as incompreensões em mensurar as prioridades no momento inicial daquilo que teria efeito contínuo (paulatinamente), a mobilização institucional em tentar aceitar que ferramentas e atendimentos deveriam ser o adequado para dirimir as ineficiências.

A visão focada somente na utilização de ferramentas e recursos tecnológicos, como se pudesse subsidiar na inserção do maior número de estudantes, sem que as falhas pontuais

se revertessem em tratativa equânime. A realidade de grande parte dos estudantes posta na aparência não se esgota em somente mediar com suporte de recursos tecnológicos, sendo uma parte significativa daquilo que requer para além das necessidades ferramentais. A base material estrutural das famílias ainda não consideradas em suas peculiaridades, as dificuldades encontradas pela classe que vive do trabalho, se agravam numa linha tênue que se expressa na questão social, em conseguir romper com sistema que não é pensado para com a classe “desprotegida” trabalhadora, está mais uma vez penalizada singularmente no presente momento que imprime e não condiciona a efetivação do acesso, senão a permanência. segundo Araújo et al. (2020).

A classe trabalhadora na dependência políticas educacionais no traslado nas expressões sociais, exige de o poder público não atribuir a responsabilidade pelo abandono único e exclusivo desta. Que independente das plataformas utilizadas e disponibilizadas não sana os problemas estruturais e conjunturais das famílias, tendo como resposta a concentração em Tecnologias Digitais Interativas (TDIs), representando a menor parte deste universo estudantil onde ao sinalizar aponta para outro caminho, o da estratificação, o que demanda uma reestruturação que alinhe as duas classes, ou pelo menos considera a classe subalterna como sujeitos de direito. As instituições de ensino do Estado de São Paulo ao adotarem o processo de educação virtual, a partir da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 publicada pelo MEC, que autorizou as instituições de ensino substituir as atividades presenciais em utilização de meios e tecnologias digitais para a substituição/conversão temporária das aulas presenciais em âmbito nacional, revela a desconsideração da interlocução com a classe trabalhadora.

As ferramentas e plataformas para transmissão e acompanhamento das aulas demandam: internet, equipamentos capazes de armazenar dados, exige configurações específicas, o que na verdade não é evidentemente alcançado por todos. Uma significativa parcela dos discentes e docentes não dispõe de aparato material e tão pouco cultural e financeiro. Nesse sentido, urge apanhar essas inquietações/categorias/expressões para investigação podendo apreender novos caminhos para ultrapassar os limites da conjuntura alicerçada e estrutura posta.

A exclusão social presente na pandemia revelou o que anteriormente subsistia no interior das instituições de ensino em todas as esferas. A educação como base central no desenvolvimento de uma nação, alcança todas as áreas que compõem uma sociedade, assim como: política, economia, legislação, cultural, social de um país. Chauí (2014) afirma:

A educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser

permanente. [...] O Estado precisa tomar a educação não pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. (CHAUI, 2014, p.5-15)

Dessa forma, a coerência em oportunizar o exercício legal da formação educacional, que atenda de forma equitativa os desiguais, seja dado conveniente em que pese condições nesse ambiente de tensões, onde a realização profissional, política, cultural e social, possibilita oportunamente desfrutar da socialização dos bens da modernidade: econômicos, sociais e políticos. Aqui a classe subalterna não deve abrir mão do incremento nas áreas sociais que impulsionam a liberdade do pensamento e tão pouco afasta das amarras que expressa no conhecimento de si do outro e sociedade. Por isso, a necessidade de desnudar o aparente é urgente!

Para tanto, entendemos que o papel da educação escolar é a de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados, aos conhecimentos formais e a cultura letrada, a proposta da investigação foram as medidas educacionais implementadas para o enfrentamento da pandemia do covid-19 a partir da existência ou não de um sistema educacional democrático, por meio de um exame da trajetória dos debates e dos textos da lei de diretrizes para educação a formação nacional, compreendendo que, dado os resultados, o Brasil não efetivou a transição democrática na educação, houve ampliação de oferta, mas que não contou com um projeto para os recém ingressantes no processo educativo.

A análise procedimental teve a lei, os atos e as normativas como objeto central pois se existisse uma possibilidade democrática estaria expresso de algum modo na lei, pois a condição de existência da lei para educação nacional é fixar as normas de funcionamento do sistema, e, portanto, de regulamentar os passos seguintes, se ele existisse, ou de instituir, caso ele ainda não existisse. O desenvolvimento da pesquisa chegou à conclusão de que a lei não expressa uma visão de inclusão na educação brasileira, e os decretos em meio a pandemia do covid-19 exponenciaram a exclusão da classe que vive do trabalho e que acredita que a educação é um fator diferencial no mercado.

As protoformas da democracia educacional são encontradas ao analisarmos o papel do Congresso Nacional na primeira LDB as reformas do período militar na lei 5.540 de 28/11/68, contexto de conservadorismo, a lei da reforma universitária, e na lei de 5.692 de 11/08/1971, reforma do ensino primário e médio que passou a se chamar de primeiro e segundo graus, a educação brasileira que por vezes é considerada como estrutura, outras como sistema, a nova LDB, o Fundeb que mudou o título vai ser da LDB ao novo PNE , partimos de uma análise histórico-crítica para a compreensão de que mudanças estruturais na educação são cada vez mais urgentes, mas o que observamos são obstáculos de acesso e permanência da classe trabalhadora na educação, especialmente em momentos de crise, como apontado por Castro as medidas educacionais estão imbrincadas de paradoxos:

O Brasil apresenta um padrão de crescimento inverso. Sem que houvesse saturação das matrículas no ensino primário, as matrículas nos níveis mais elevados apresentaram taxas de crescimento muito mais aceleradas. Durante a década de 1970, por exemplo, as taxas médias de crescimento das matrículas foram as seguintes: 30,9% para a pós-graduação, 11,6% para o ensino superior, 11,4% para o segundo grau e 3,6% para o primeiro grau (CASTRO, 1986).

A perspectiva aqui assumida compõe um conjunto que possibilita aos interlocutores terem a visão da política educacional contemporânea no Brasil, ou seja, mudanças no padrão de ensino ou no aumento quantitativo das vagas, pouco ou nada acrescentam no projeto de educação como direto, mais ainda, não há espaço para contestação do que está posto. Desde a primeira LDB em 1961 até contemporaneamente pesquisamos como política educacional se apresenta na trajetória de Demerval Saviani - A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas; Da LDB ao novo PNE: por uma outra política educacional; O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC; Sistema Nacional da Educação e Plano Nacional da Educação: significado, controvérsias e perspectivas. São alguns dos exemplos que solidificam nossa construção, neste trabalho, corroborando com o entendimento que a educação hoje apresenta numa forma de exclusão diferente das demais experienciadas no passado, a exclusão a partir do acesso. Mesmo que haja possibilidade de acesso à educação, e que, em raras situações, haja permanência, os níveis de proficiência dos atores educacionais serão dispares.

Desta forma, surgiu como questão norteadora para o estudo: Em que medida a natureza do enfrentamento educacional na Pandemia do Covid-19, compreendida como políticas públicas para o acesso da classe trabalhadora à educação, vem sendo utilizada como Estratificação social na educação?

A partir da hipótese de pesquisa definida, o presente estudo conta com o objetivo geral de analisar como a natureza das intervenções governamentais em vista de amenizar os efeitos da pandemia na educação, compreendida como forma de acesso aos bens culturais, vem sendo comprometida, não pela pandemia, mas pela estrutura educacional excludente que solidificou no Brasil.

Para atingir tal objetivo, delineamos a pesquisa com base nos seguintes objetivos específicos: Discutir a educação como parte integrante da alienação, a partir da correlação entre acesso e permanência, considerando a natureza das dinâmicas assumidas pelo mundo do trabalho. Investigar formas de superação do paradigma educacional vigente, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, visando elucidar ressignificações da educação e a busca por espaços efetivos, não apenas geográficos, para a classe que vive do trabalho. Pontuamos ainda que a escolha do tema perpassou a ideia de que o pesquisador é um sujeito histórico e social da pesquisa. Com suas ideias, indagações e anseios, busca encontrar

respostas a indagações que chegam da sociedade e de sua trajetória pessoal e profissional. Para Demo (2011), o investigador é um ator e, ao mesmo tempo, um fenômeno político, nunca é neutro, mobilizando os conhecimentos para reconstruir a realidade conforme seus interesses e esperanças. No mesmo sentido, Netto (2006) pontua que o pesquisador representa idealmente o movimento real de um objeto de pesquisa determinado. Também, procura demonstrar em sua investigação, interpretações plausíveis sobre determinado fato em estudo (GATTI, 2012). A verdade é provisória (uma possibilidade), uma construção relativa, política, permeada pelas inclinações do pesquisador (DESLANDES, 2004; DEMO, 2011).

Neste sentido, a presente pesquisa se relaciona à área de Ciências Humanas, com enfoque educacional. “Estratificação educacional: medidas de exclusão educacional em meio a pandemia da covid-19” foi o tema construído para elaborar esta pesquisa, levando-se em conta que: a) o pesquisador é licenciado em História e Serviço Social; b) professor da rede Estadual do Estado de São Paulo; c) por ser farta a documentação sobre a teoria crítica na educação d) por seu ineditismo, ao descartar um período específico, a Pandemia do Covid-19. Dessa forma, delineamos o construto educacional, acessamos os decretos para a educação em meio à crise sanitária de 2020/2021, após análise dos mesmos, encontramos categorias que possibilitaram a construção do entendimento da exponenciação da estratificação na educação.

Assim, o material, enquanto *locus*, da pesquisa são os decretos editados em meio a Pandemia do Covid-19 no Estado de São Paulo.

A pesquisa é classificada em abordagem qualitativa e quantitativa, a partir do estudo de caso histórico, de natureza básica e descritiva, utilizando-se de procedimentos: a) Bibliográfico; b) Documental.

André (2005) reforça que os estudos devem ser explorados em suas relações com o contexto em que foram produzidos e com os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, pois a realidade não está dada a-priore. Assim, é a partir do contexto histórico que buscamos examinar os condicionantes sociais, econômicos e políticos das mudanças curriculares do curso ao longo do tempo (SAVIANI, 2011).

Ainda Saviani (2006a) explica teoricamente o enfoque da pesquisa histórica aqui apresenta.

O significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica (SAVIANI, 2006a, p. 12).

Ainda, ao tentar compreender a pesquisa educacional enquanto processo dialético temos também como linha de investigação o campo das leis e decretos educacionais, como questão central, ou seja, em que medida podemos construir uma teoria efetivamente crítica da educação, crítica da educação dominante (das lutas por espaços), por conta de uma crítica a sociedade vigente: a sociedade capitalista, a sociedade burguesa. Mas, ao adentrar o universo da escolarização contemporânea, percebemos, principalmente ao estudar o momento pandêmico, que a educação burguesa também foi se transformando indubitavelmente e também se contrapôs a educação chamada de tradicional (aqui é um ponto de inflexão) criando uma educação nova, a ser desbravada, que se propõe revolucionária ao responder a todas as necessidades, e se manifesta reacionária, porque excludente, mais ainda em tempos de exceção.

Nesse interim, apresentaremos um conjunto de críticas demonstrando que essas teorias continuavam no campo dominante e, portanto, não assegurava uma fundamentação que propiciasse efetivas transformações no campo social que articulasse a educação com a transformação social, como podemos apontar no desalento para com a educação em tempo de crise. Essas teorias se fixavam no papel reprodutor da educação tanto a educação tradicional como a nova, que se proclamava inovadora, mas, de fato, não faz outra coisa senão reproduzir a condição dominante, pois havia a demanda de acesso, que ao ser satisfeita não produziu efeito, pois a demanda ainda estava no nível da aparência, ao pensar a mediação.

Em consonância com Saviani (2006) e André (2005), entendemos que a escolha da abordagem de pesquisa qualitativa em educação pela perspectiva histórica traz contribuições para investigar as metamorfoses da política educacional em meio a Pandemia do covid-19 e o “canto da sereia” que coloca a educação institucional como democrática.

Para tanto, dividimos o trabalho da seguinte forma:

- a) Pesquisa bibliográfica: Primeiro, são apresentados e debatidos os argumentos relativos à ideia de democracia escolar e, em seguida, são analisadas as políticas de inclusão e escolarização em massa.
- b) Análise documental: são analisadas as possibilidades proporcionadas pela educação aos discentes que vivenciaram a Pandemia do Covid-19.
- c) Na conclusão, o trabalho discute a importância da superação da exclusão no ambiente institucional, realçando uma agenda de pesquisa que possibilitaria entender, em que medida as políticas de permanência seriam capazes de mudar o quadro social brasileiro, a partir de uma intervenção direcionada, centrada no diagnóstico e na tutoria.

As fontes bibliográficas, ao serem analisadas a partir da perspectiva histórica-crítica, possibilitaram apresentar um estudo teórico e contextualizado da educação em meio a Pandemia do covid-19, com a interlocução interpretativa e contextual dos documentos editados nos anos de 2020 e 2021.

As fontes documentais foram fundamentais para analisar, comparar e apontar a conjuntura histórica das mudanças procedimentais na instituição. De igual modo, os documentos governamentais contribuíram para compreendermos como ocorreram as respostas educacionais tendo como centro difusor a instituição e não o seus atores.

Os elementos aqui expostos fazem parte de um conjunto de teorias que criticam as teorias educacionais, classificadas, pela pedagogia histórico crítica, como “não críticas” porque elas partem da ideia de que a educação tem um poder sobre a sociedade, não reconhecem os limites da educação a sua determinação na sociedade, tanto a tradicional como a nova, a tecnicista. As teorias críticas são justamente aquelas que mostram os limites das teorias, como elas incidem em ilusões, limitações por excluírem o método em detrimento de ações pontuais e emergenciais, como exemplo para educação em tempo de pandemia a resposta para a inclusão dos discentes foi inócua, privilegiaram, mais uma vez o acesso, mesmo que essa medida fosse eficiente, não incluiria a classe que vive do trabalho.

As teorias “não críticas” acabavam por reduzir a função da escola a mera reprodução da forma social vigente a reprodução das condições dominantes, teorias com base na concepção estruturalista de filosofia, ainda imperam no campo dos planos educacionais. Além do capital econômico e cultural, Bourdieu destaca também a importância do capital social, “capital de relações mundanas que podem, dependendo do caso, proporcionar ‘apoios úteis’, capital de honorabilidade e de respeitabilidade que é indispensável para se atrair ou assegurar a confiança da boa sociedade” (Bourdieu,1988:118). Esse capital, combinado à educação formal superior, potencializa as chances de o diplomado converter em capital econômico a formação recebida, ledo engano. Em outros termos, aquele ativo abre as portas aos bons empregos, a boa clientela, aos bons contatos que, em última instância, permitem aos filhos das elites econômica e/ou cultural reproduzirem sua condição social. Ainda o autor analisa as formas de reprodução da estratificação social: “a titulação vale o que vale econômica e socialmente seu possuidor, sendo o rendimento do capital escolar função do capital econômico e social que pode ser dedicado a sua valorização” (Bourdieu,1988:133).

A análise documental que realizamos na seção sobre os decretos é fundamentada em Cellard (2008), que define o documento escrito (público e privado) como uma preciosa fonte para reconstrução do passado, por meio dos vestígios da atividade humana que ele representa. Acrescenta ainda que “muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (CELLARD, 2008,

p. 295). André e Lüdke (1986, p. 38) também afirmam que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”.

Neste sentido “a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo, como é o caso da investigação crítica” (PIMENTEL, 2001, p. 191-192).

Primeiramente aplicamos a “Análise Preliminar” dos documentos a partir de um exame minucioso. Selecionamos as fontes documentais pertinentes a estruturação da infraestruturra da dissertação e posteriormente classificamos a documentação, constituindo um *corpus* satisfatório de “Documentos Públicos” (governamentais) e também “Documentos Privados” (institucionais), avaliando a natureza, credibilidade e representatividade das fontes, após várias revisões na documentação (CELLARD, 2008; PIMENTEL, 2001).

Após a classificação documental, construímos “Unidades de Análise Documental”, essenciais para organizamos os dados e procedermos a formulação de explicações. Nesta etapa, dividimos os documentos a serem analisados em unidades temáticas (CELLARD, 2008; PIMENTEL, 2001).

As unidades temáticas de análise construídas foram: concepção de educação; enfrentamento educacional da Pandemia do covid-19; estratificação educacional; caminhos para construção de outra sociabilidade educacional.

A pesquisa bibliográfica verificou que a apreensão da realidade de alguns autores assenta-se numa teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, embora faça algumas referências a Marx, não é propriamente marxista, mas weberiana pois seu campo teórico e de localização e a sociologia da educação, pensada como uma teoria geral da sociedade, assim cumpre uma função que é equivalente à da filosofia nas outras teorias, sem tocar na estrutura social enquanto luta de classes, o que propomos aqui é a superação desta compreensão. Temos também teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, ou seja, a escola como aparelho ideológico de Estado que, mesmo que crítica, ainda padece de mobilização para transformação. Em Althusser, a partir de uma leitura estruturalista do marxismo, ainda será usado para pensar as medidas educacionais como uma sequência estruturada e lógica, e nesse sentido também compreende educação pelo aspecto de reprodução das relações vigentes, e não enquanto embate/luta:

O aparelho de Estado, que define o Estado como força de execução e de intervenção repressora, ‘a serviço das classes dominantes’, na luta de classes travada pela burguesia e seus aliados contra o proletariado, é efetivamente o Estado e define perfeitamente sua ‘função’ fundamental (ALTHUSSER, 2017. p. 98).

E, mais ainda, uma outra teoria que a teoria da escola dualista, que também se fundamentava no marxismo explicitamente ao articular a educação com a luta de classes e buscando se guiar pela categoria de contradição, mas as contradições que vigorava na sociedade quando analisadas na educação elas desapareciam, vistas como instrumento a serviço da dominação, não tem nenhum papel na libertação da classe trabalhadora, se nossa análise se pautasse na binaridade, esta dissertação perderia a valia. Nesse cenário de busca de reconceituação da educação brasileira, apresentamos a infraestrutura e superestrutura da educação brasileira condensada nas medidas educacionais em meio à pandemia.

Pós regime militar, Saviani articulará o caráter revolucionário da pedagogia tradicional e o caráter reacionário da pedagogia nova em seus trabalhos, uma tese de caráter pedagógico metodológico, do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos, outra tese especificamente política: quando se debateu a democracia nas escolas, para dizer que na escola tradicional não se falava em democracia mas a escola funcionava como instrumento de acesso à democracia enquanto que na escola nova se fala em democracia mas a democracia acabou por não ocorrer efetivamente, guardada as devidas proporções temos nos anos de 2020 e 2021 um discurso de inclusão que não se efetua. Percebemos isso historicamente, a curvatura da vara se encontra nos atores que compõe o ambiente educacional: no auge da educação tradicional a classe trabalhadora estava excluída geograficamente, com o acesso ao espaço a exclusão ganhou outra formatação, por isso falar em democracia não se efetiva em práticas democráticas que embora durante a década de 1970 a taxa média de permanência no ensino primário fosse de 7,5 anos, essas crianças geralmente completavam apenas quatro séries devido aos altos índices de repetência (CASTRO, 1986). Hoje com acesso à educação formal, temos diplomados analfabetos.

Com o surgimento da sociedade capitalista, da burguesia, a escola tradicional foi construída como excelente meio de redimir a humanidade da opressão e permitir converter os súditos em cidadãos. Esse é grande projeto moderno da educação burguesa quando era revolucionária, quando ela se tornou conservadora, abandonou essa busca da igualdade essencial entre os homens, e começou a admitir as diferenças, como apontado por Condorcet, espaço para a escola nova pensando nos interesses das crianças que são diferentes entre si, respeito as diferenças, assim posto, o respeito à diferença nada mais é que cristalização das desigualdades. Dualidade que escamoteia as transformações necessárias.

Não faças nada além de teu próprio negócio, que não é de pensar no que quer que seja, mas simplesmente fazer essa coisa que esgota a definição do teu ser: se tu és sapateiro, calçados e [tuas] crianças que serão sapateiros. Não é a ti que o oráculo délfico recomenda conhecer-se. E, mesmo se a divindade, brincalhona, se divertisse em semear na alma de teu filho um pouco do ouro do pensamento, é à raça de ouro,

aos guardiões da pólis que incumbiria a tarefa de educá-lo, **para torná-lo um deles**. (RANCIÈRE, 2002, p. 45, (grifo nosso))

Em suma, está justificando a desigualdade, por isso se configura como reacionária, uma posição revolucionária não está nem no campo tradicional e nem no campo da pedagogia nova, mas numa teoria que o supere a ambas incorporando os seus avanços e superando os seus limites, então essa é a teoria que precisamos construir, após dois anos de pandemia podemos vislumbrar possibilidade de construção coletiva, como a que apresentaremos posteriormente.

Nos termos indicados, a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 2011, p. 383).

Saviani nos auxiliou no percurso deste trabalho, o autor constrói os elementos de uma teoria crítica não reprodutivista publicando em 1983 no livro *Escola e Democracia*, que continua relevante para a proposta aqui apresentada, há uma ideia de dualidade ao analisar as teorias não críticas, teorias crítico reprodutivista e a necessidade de uma teoria que fosse para além desses limites estabelecendo a polêmica sobre as transformações que a escola passa para se conservar como reprodutora da classe dominante, mesmo diante de ciclos desafiadores como o vivenciado mundialmente em 2020. Ainda atual Saviani salienta:

A organização dos educadores no período referido pode ser caracterizada por dois vetores distintos: aquele marcado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves/ **pandemia** que eclodiram a partir do final dos anos de 1970/**2020-2021** repetindo-se em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 e penetrando nos anos de 1990 (SAVIANI, 2006b, p. 45 (grifo nosso))

Essa teoria recebeu o nome, na década de 1980, de pedagogia histórico crítica o seu núcleo básico é um esforço de elaborar uma teoria pedagógica que ultrapasse as pedagogias dominantes (na forma e no conteúdo), mesmo ainda imersos nos processos ditatoriais, as propostas e movimentos sociais de inspiração marxista ainda não se aglutinavam em uma direção hegemônica, pela dificuldade de distinguir das posições liberais, pois os liberais também proclamam uma educação que formem a consciência crítica, ativa, transformadora, logo os termos e conceitos não fazem parte de uma ou outra classe, mas são apropriados.

Até o início da década de 1980 o ponto mais fraco da educação brasileira encontrava-se no ensino de primeiro grau. Além do número insuficiente de escolas desse nível,

também havia fortes taxas de repetência e abandono, que são expressão da falta de qualidade do ensino de primeiro grau (COSTA RIBEIRO; KLEIN, 1991).

Em Marx (1941) percebemos as contradições da ideologia capitalista/liberal e a concepção dialética materialista, a partir do modo como o autor trabalhou o método, aqui a dissertação apresentada se sedimenta por compreender a alienação ao sacrificar o método de análise. Para tanto, nossa hipótese é que a educação institucional é excludente, sem sacrificar o método olhamos para história, percebemos avanços e retrocessos nos espaços escolares, mas a “vara” ainda pende para uma determinada classe, mais ainda, tem se enrijecido muito com o crescimento da direita em termos globais.

O texto do Grundisses, que traz as anotações de Marx (1941) conjunto de publicações póstumas, nos apresenta o método de economia política publicado no livro Contribuições para a Crítica da Economia Política, Marx mostra como o conhecimento se desenvolve a partir das concepções mediatas (do empírico) que é um todo caótico, uma visão confusa, e a partir da análise desse todo, no segundo momento analítico (da abstração) procedendo por abstração chegamos a identificar quais são os elementos que caracterizam este todo, por isso não temos a pretensão de respostas ou soluções. Nesse ponto é preciso fazer o caminho inverso e reconstruir o todo agora compreendendo com uma síntese de múltiplas determinações, acessando o concreto pela mediação do abstrato que parte da síncrese e pela mediação da análise chega à síntese. Assim, apresentamos nosso trabalho: primeiramente a escola como um todo caótico (sujeitos e procedimentos), seguindo as abstrações a partir dos resultados encontrados (democracia/exclusão), ao identificar os elementos e o campo de embates podemos insistir na revolução necessária e urgente para os recém ingressantes no espaço geográfico, soma-se a esse exercício 2 (dois) anos de pandemia.

Os discentes ingressam na escola para a sua formação com uma visão sincrética uma visão confusa ou parcial, como apresentado anteriormente, o papel da escola é ultrapassar essa visão sincrética que chegar numa visão sintética, passar da percepção sensorial imediata que é o empírico aquele que se manifesta para chegar ao concreto, no entanto, o pertencimento de classe (classe em si e para si) não é tangenciado, como evidenciado. Para Marx (1989) o concreto é síntese de múltiplas determinações, unidade na diversidade, portanto é o ponto de chegada e não um ponto de partida do conhecimento, o ponto de partida é os empíricos, mas normalmente a linguagem comum, por ser habitada pela alienação, confunde o empírico com o concreto, é aqui que a dissertação contribui para o processo científico, avançando não só no diagnóstico, mas propondo uma intervenção possível. Deste forma, concreto é o ponto de partida porque o concreto é a base (onde as classes se encontram), realidade, estrutura do real que o homem não conhece diretamente para conhecê-la ele precisa proceder por meio de ações, esse é o verdadeiro ponto de partida porque está na estrutura, o ponto de partida é o empírico porque é a percepção imediata do

concreto, pela mediação da análise do abstrato reconstruímos o concreto no pensamento, aqui reside a função da escolarização, compreendendo o concreto como ponto de chegada do conhecimento, não como realidade como quer a classe dominante.

Desta forma, articulamos a história da educação ao materialismo histórico, asseverando que o homem é um produto da história e que a educação tem o papel de permitir que as novas gerações se apropriem da riqueza acumulada pela humanidade ao longo do tempo, e não o contrário, portanto: análise histórica e da história da educação, nos mostra que essa é a grande promessa burguesa que inaugura a modernidade, sem, no entanto, cumpri-la.

Ainda Saviani (2008), em História da ideias pedagógicas no Brasil, nos mostra que a educação não é um privilégio da modernidade (construção burguesa), os portugueses chegaram aqui encontraram alguns povos que tinha também um processo educativo, demonstrando que não é privilégio dos europeus a sistematização da educação a partir de práticas, como sabemos a educação formal iniciará com os Jesuítas, a partir do processo de catequização e aculturação do indígenas à cultura ocidental na sua expressão portuguesa, numa educação que também envolvia os colonos que aqui chegavam delineando quatro períodos: o primeiro período é o do predomínio da vertente religiosa da pedagogia tradicional que vai de 1549 até 1759, da chegada à expulsão dos jesuítas; o segundo período é o período vai que vai nos 1759 até 1932 e que compreende a disputa entre a pedagogia tradicional a vertente religiosa e a vertente leiga; no terceiro período vai de 1932 a 1961 que é o período de predominância da pedagogia nova das ideias pedagógicas renovadores, transição do capitalismo concorrencial para o monopolista; e o quarto período que vai de 1961 até os dias atuais com o predomínio das ideias produtivistas, influência da teoria do capital humano, eficiência e produtividade, embora todas as críticas ao período militar, esse produto se manteve e foi exacerbado no neoliberalismo, via Consenso de Washington, e mesmo no período aí dos governos petistas que produziram algumas aberturas no campo da educação incorporando algumas das formulações críticas iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, mas, mesmo assim, a reprodução continuou e se mantém mesmo com a presença de Lula e Dilma na presidência da república.

O presente trabalho foi elaborado na modalidade bibliográfica e documental, e, em virtude disso, a coleta de dados se deu a partir de leis e decretos, com a utilização de artigos científicos publicados em revistas científicas da área, teses de doutorado, livros, dentre outros, que dissertam sobre o estudo dos temas aqui propostos, salientando que o tema vinculado a pandemia estava em curso no momento da pesquisa.

Assim, realizamos uma ampla pesquisa sobre o tema a partir das palavras-chave e, posteriormente, organização dos conceitos segundo a demanda apresentada para

educação em meio à pandemia do covid-19, esta última possibilitou uma visão mais aprofundada da realidade. Uma das formas que complementaria a pesquisa seria a entrevista (BONI; QUARESMA, 2008, p.73). No entanto, não foi possível a realização pela morosidade do Comitê de Ética que sinalizou reformulações que nós não acordamos. Por esse motivo, não realizamos as entrevistas, e destacando aqui a necessidade de uma discussão sobre o rumo dos pareceres para além das ciências biológicas.

Esta proposta que apresentamos envolveu um estudo exploratório sobre o tema com a busca de informações publicadas em trabalhos anteriores e proposta para educação em meio às suspensões das atividades escolares, bem como análise documental, já que foram utilizados dados estatísticos, históricos, documentos apresentados por entidades governamentais e não governamentais.

A finalidade da pesquisa é aproximar do objeto a partir do referencial crítico, não tem a pretensão de, ao final, demonstrar sua aplicabilidade prática por acreditar que a realidade é um constructo, e também descritiva, já que descreveu situações em que ocorre a exclusão/estratificação educacional, fatos em que se verifica a seletividade educacional e também qual a população que se destina a educação institucional.

E, por fim, as abordagens utilizadas foram a quantitativa e a qualitativa, considerando a descrição do entendimento de educação institucional e a formatação de um ambiente conservador e excludente que se avolumou em meio a pandemia iniciada em 2020.

Assim posto, a construção metodológica deste trabalho possibilitou a seguinte estrutura:

Esta dissertação foi estruturada em oito seções mais apresentação e conclusão. Inicialmente, na introdução apresentamos a medida mais importante, acreditamos ser a única, para o processo de implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), a criação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) que apoiou, de forma síncrona e assíncrona, os alunos e professores das escolas públicas do estado de São Paulo. As unidades temáticas, justificativa, problematização, objetivos e classificação das categorias. Posteriormente, são apresentados e debatidos os argumentos relativos à ideia de Estratificação escolar e os desdobramentos do Neoliberalismo na educação por meio de pesquisa bibliográfica.

Na seção sobre escolarização em massa, são analisadas as “Políticas de inclusão e escolarização em massa”, tendo com referências as reflexões bibliográficas sobre o tema.

Na seção sobre intervenções efetivas, são descritas e analisadas as “Possibilidades proporcionadas pela educação aos discentes que vivenciaram a Pandemia do Covid-19”, extraídas dos decretos e normativas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Na seção, “Medidas Educacionais para enfrentamento do Covid-19”, buscamos alternativas viáveis para a educação em meio a calamidade da Pandemia que assolou a educação em 2020 e 2021, apontando no apêndice um espaço de aprendizagem. Na “Conclusão”, o trabalho discute a importância da superação da exclusão no ambiente institucional, realçando uma agenda de pesquisa que possibilitaria entender, em que medida as políticas de permanência seriam capazes de mudar o quadro social brasileiro, a partir de uma intervenção direcionada, centrada no diagnóstico e na tutoria.

## 1 MÉTODO

Eu teria, então, provado que meus planos estavam certos e que a mais importante chave para o êxito da travessia estava há muito em minhas mãos: a rota (KLINK, 2005, p.22).

Com a presente pesquisa, estudos e leituras que envolvem a temática relacionada a situações dos estudantes e docentes ingressantes nas instituições educacionais com a popularização do acesso, com base em produções que totalmente ou parcialmente abordaram a problematização, com isso, considerando as fontes consultadas as tendências implicadas que se aproximam da proposta investigada. Trabalho este fundado na pesquisa bibliográfica, documental das pesquisas publicizadas amplamente nos canais de acessos, com a finalidade de defesas em banca e trabalhos em artigos científicos, revista, teses e dissertações nos diversos programas de pós-graduação no país, que atribuíram em suas averiguações. O aumento do volume de produções acadêmicas e de incrementos educacionais são percebidos a partir da década de 1990, a partir do ingresso de uma camada da população que não tinha condições de acesso nem de permanecer na instituição e tão pouco concluir, esse processo demarca o crescimento gradativo da classe trabalhadora na busca de romper com as estruturas desfavoráveis: social, cultural e economicamente. Perspectiva esta, que após três décadas, têm seus mecanismos de estratificação renovados.

Assim, foram encontradas as fontes através de consulta online por meio das palavras-chave Democracia Escolar; Estratificação Educacional; Educação e Covid-19 e Pandemia em São Paulo, junto ao Banco de Teses Periódicos da CAPES (237) ocorrências, Mecanismo Online para Referências – MORE (430), Catálogos de Teses e Dissertações - CTD (3067), e as revistas: Serviço Social & Sociedade, Libertas e Praia Vermelha, totalizando (89). Como esse procedimento foi realizado em 2020, hoje, depois da suspensão das atividades escolares, esse número é expressivamente maior. No campo assunto, a começar pelas expressões direcionadas na identificação de possíveis registros relacionados à "Estratificação educacional", desta forma, foi delimitado o recorte temporal dos anos 2020 a 2021, período compreendido como pandemia. Buscando compreender as Estratégias de Enfrentamento adotadas frente aos impactos socioeducacionais da pandemia em relação a educação no Estado de São Paulo, em especial no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Ao propor esse trabalho a centralidade do objeto de pesquisa assenta invisibilidades da classe trabalhadora e seus condicionantes externos que possuem rebatimentos na política pública educacional extremamente pontuais, focalizada por consequência assolada pela redução dos recursos a ela destinada. Somada às restrições internas que às vezes por falta

de uma abordagem crítica por parte dos discentes e docentes é agregado a inexistência de um sistema educacional com projeções mais sólidas, situação onde a invisibilidade da classe que vive do trabalho contrasta com a “roupa do rei”.

Em que medida a natureza do enfrentamento educacional na Pandemia do Covid-19, compreendida como políticas públicas para o acesso da classe trabalhadora à educação, vem sendo utilizada como Estratificação social na educação? Indagação transversal à dissertação haja vista as limitadas condições de ordem material, objetiva e subjetiva dos atores educacionais quando não superadas em suas particularidades. Dentre as expressões da questão social, a permanência, entendida amplamente, tem sido o desafio interminavelmente frente a ordem do capital ultra neoliberal.

Tendo intrínseca e extrínseca complexidade a realidade e quais estratégia possibilitam a permanência educacional e possíveis chances de conclusão dos aceitos pela educação formal. Fato que demarca a temporalidade e recorte do estudo entre 2020 a 2021 que assinala particularmente até o presente.

## **2.1 Procedimento metodológico.**

A perspectiva aqui assumida é orientada pelos princípios do método investigativo dialético crítico, que propõe a apreensão do real nas relações complexas em que os fatos estabelecem entre si – compreensão de totalidade que reflete na compreensão das medidas de enfrentamento educacional em meio a pandemia enquanto direito estrutural, e não dado e acabado em algumas políticas compensatórias/pontuais. Assim, a racionalidade instrumental apresentada no contexto que infere nas correlações abstrata e concreta, processam na concepção do ser ontológico que aspira suprir suas necessidades sociais. Abordagem que para Gil, 2002, p.32 “permite a interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas determinações políticas, econômicas e culturais”.

Para essa abordagem, o método a ser utilizado incentiva uma aproximação com o objeto pesquisado sob o contexto sócio-histórico-material, extrapolando o universo pandêmico de dois anos, como comprovação a partir das inquirições estabelecer os “*a priores*” onde o movimento da realidade concreta constitui a centralidade no pesquisados e não ato. A realidade dos fatos aprioristicamente pautada pela metodologia investigativa dos fenômenos que transpõe ao que supõe concretamente na aparência, que escamoteia a realidade é desnudada pela centralidade do pesquisador. Essa sinuosidade social não é vista somente estaticamente no conhecimento empírico, que leva para um outro caminho e não a razão das coisas, ela é fonte de transformação da realidade posta.

Estes elementos que norteiam a pesquisa, que utiliza procedimentos técnicos em correlação com as expressões sociais associadas ao exercício da abstração dos acontecimentos (no caso a pandemia) e fatos relacionada às necessidades materiais sociais, essas de natureza múltipla que o constitui na vida do ser ôntico. Ao 'suspender' o objeto real estudado possibilita assinalar as contradições e lutas sociais que determinam as condições circunscritas no ponto de partida. O que denota que aparência recortada de sua multiplicidade não condiz com a essência da realidade dada e complexa, por isso as formas descritas no imediato não explicam, por si, o objeto de análise indicando para transposição da realidade que exige novo caminho, uma vez mediado e síntese de múltiplas mediações, logra avançar e também retroceder na historicidade, capaz de sair da aparência explicativa para essência propositiva.

Sendo uma pesquisa de características metodológica investigativa bibliográfica e documental, com preponderância para a análise dos fatos e condicionantes de estratificação social, em que pavimenta suas expressões e formas na sociedade contemporânea, em especial no período pandêmico. Nas condições processuais de coleta de informações e dados documentais em arquivos formatos físico e digital, que evidenciam os autores direta e indiretamente da área da educação. Assim, explica a natureza da pesquisa bibliográfica como procedimento de fronteira na validação do Severino (2017),

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. (SEVERINO, 2017, p.131)

Nesse processo analítico, para Severino, a pesquisa documental é desenvolvida com base em assuntos relacionados à temática possibilitando demarcação após o levantamento *a priori* assim produzindo categorias e etapas que norteiam os passos da pesquisa, o seu desenvolvimento na apreensão de fatos e registros no percurso cíclico de tese, antítese e síntese na elaboração, exemplificado no processo presente nesta dissertação. Deste modo, a singularidade que identifica o objeto ou natureza do fenômeno pode ser analisado nas diversas expressões que se manifestam constituindo categorias que emergem do objeto. Esta aproximação foi possível a partir de materiais em formato físico e digital/online a partir de inúmeras plataformas, como apresentadas anteriormente. Esse passo expõe o transitar da pesquisa documental, conforme Chizzotti,(2018) assevera.

A pesquisa documental visa responder às necessidades objetivas da investigação e pode, didaticamente, atender às seguintes questões: - para que servem as informações documentadas; - quais documentos são necessários para realizar o estudo do problema; - onde encontrá-los; e – como utilizar deles para os objetivos da pesquisa.(CHIZZOTTI, 2018 p.18).

Assim, objetivamente a pesquisa documental sinalizará as Normativas, Decretos; LEIS, LDB e CF; os Periódicos, e repositórios online sob o tema/objeto pesquisado e documentos que necessitam de mais elementos e dados para interpretações de acordo com o método assumido aqui. Mais ainda, seguindo a metodologia de pesquisa exploratória, por interposto das pesquisas: bibliográfica e documental lançadas sob temas correlacionados que expressam proximidade a fim de confirmar a hipótese de estratificação educacional como proposta categorial que através de averiguação confere a trajetória da pesquisa em curso legitimidade. Quanto aos objetivos, este trabalho circunscreve previamente na parametrização metodológica conceitual como pesquisa documental. Conforme Gil (2007), no que concerne enquanto pesquisador é que propõe como tarefa ordinariamente.

Pesquisas documentais têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com visa a torná-lo mais explícito ou a construir hipótese, inclui levantamento bibliográfico e documental. (GIL,2007, p.41)

Para o pesquisador a pesquisa documental refere se a fase inicial da análise, com o resultado propicia mais subsídios de informação sobre determinado objeto que pesquisará em condições delimitadas *a priori*, assim Segundo Vergara (2015, p. 42), a investigação documental “é realizada em área na qual há conhecimento acumulado e sistematizado, mas ainda com lacunas”. o que justifica essa pesquisa utilizar como pontos norteadores de delimitação ao objeto a ser estudado a fim de elaboração dos objetivos e hipóteses iniciais, podendo se confirmar ou não, sem invalidar a pesquisa.

A organização dessa dissertação está parametrizada em uma discussão introdutória, apresentando um percurso da constituição do processo educativo, para sustentação da pesquisa e segue as seções que constituirão o fio condutor materialista, por fim buscando indicar algumas alternativas frente a estratificação educacional e na construção de narrativas mais democraticas para a educação pública, em especial o ensino fundamental e médio, nas Considerações Finais.

## 2 SOBRE CIÊNCIA E NÃO SACRIFÍCIO DO MÉTODO

Para que o trabalho proposto não significasse uma “simples e arriscada aventura pessoal” (AZANHA, 1990 *apud* FISCHMANN, 1990, p. 201), houve a necessidade de converter o olhar da aparência para a essência e, por conseguinte, com profundidade e extensão.

Foram vários autores que compuseram a metodologia de pesquisa científica, na mesma linha de Alfonso Ferrari Trujillo, em especial a sua obra “Metodologia de pesquisa científica” (1982), que nos apresenta que o conhecimento científico é sólido, desde que os parâmetros de linguagem e planejamento sejam considerados, pois, sem eles, pesquisa será comprometida.

A contribuição central de Trujillo, é quando este menciona que a “Ciência é uma forma especial de conhecimento da realidade material e objetiva. A ciência é um conhecimento racional, portanto reflexivo, sustentado numa lógica racional.” (1982, p.22). Já Fischmann (1990), busca superar o “relato” descritivo e operacional, contribuindo para que estas análises, aqui presente, seja um exercício científico. A experiência nas escolas, seja como aluno ou professor, macula as observações a partir de amor e ódio, quando desconsiderado o método. Porém, Trujillo nos ensinará que ao objetivarmos uma pesquisa científica que esteja alinhada à construção de um processo científico, mesmo com a ‘dureza’ dos dados empíricos, esta necessitará de procedimentos éticos, metodológicos, técnicos e sistematizados.

Desta forma, se a ciência é capaz de aumentar o conhecimento ou melhorar a compreensão acerca do que está estabelecido ao nosso redor como fronteira, ela necessitará ser sólida ao ponto de incorporar novos conhecimentos/narrativas, dilatando suas fronteiras ao acolher outras. Desta forma, os trabalhos acadêmicos ganham um cunho de construção científica, de organização coletiva, diferente de produção científica, que remete a produção enquanto fábrica, enredando novos cenários (TRUJILLO, 1982).

Dos fatores que compõe esse trabalho: compreensão da escolarização institucional enquanto estratificação, é notório que essa compreensão influenciará o processo metodológico. Por isso, partimos de Trujillo quando este menciona que as ciências factuais, também denominadas materiais ou empíricas, são basicamente aquelas que se preocupam, majoritariamente com os processos, não com o que está posto enquanto processo imaginário. As ciências factuais não empregam símbolos vazios, mas utilizam símbolos reflexivos. Mais, a condição de racionalidade da ciência empírica, tendo em si coerência com as narrativas, sejam elas dominantes ou

periféricas, é mister, havendo a necessidade de construções teóricas paralelas e convergentes para solidificá-la, para que isso se concretize façamos a rede para aportar mais autores que componham com a proposta inicial de superação do 'status quo' como observamos na pandemia. A proposta de superação se dará no acúmulo compreensivo das demais seções que compõem os procedimentos metodológicos dessa pesquisa: pesquisa bibliográfica e análise dos documentos educacionais.

Trujillo (1982) contribui no processo que denominou como dissociação e remontagem. Na dissociação, propõe-se a decomposição de fatos e fenômenos, propiciando ao pesquisador uma análise isolada e conjunta do objeto de pesquisa em questão, superando o primeiro desafio onde o pesquisador também é docente da rede Estadual de Ensino, com relação a remontagem correlacionará princípios e consequências, possibilitando ao pesquisador a análise de correspondência entre intenção e seus respectivos produtos, ou seja, o objeto tem uma historicidade intrínseca. Sem esse caminho não há composição para o que propomos.

Ao situar o momento histórico ancorado na doutrina neoliberal, enfatizando a estratificação educacional e as políticas públicas, decompostos, busca-se a dissociação do objeto na história. No entanto, ao compreendemos enquanto demanda social, torna-se possível dimensionar e até mesmo categorizar suas causas e consequências, e, só então, propor linhas de fuga enquanto propostas para superação dos limites postos.

O percurso aqui gerará produtos, não só teóricos, mas também interventivos. Na seção introdução mencionamos que o objetivo da dissertação é a busca da construção de uma leitura/narrativa da realidade a partir da classe que vive do trabalho, outras discussões e novos pontos de interrogação. Ao combinarmos o objetivo desse trabalho e a metodologia de pesquisa alinhamos essa combinação mencionando que, ao discutirmos o progresso científico, precisaremos que teorias e pesquisas sejam continuamente submetidas a um processo constante de reformulações, donde podem derivar-se novas teorias, superando inclusive, as suas matrizes. Por isso, acreditamos em uma pesquisa de fronteira.

Todavia, acreditamos que a pesquisa aqui realizada, proporcionou não somente a discussão em relação a estratificação educacional, a exclusão dos discentes, políticas públicas e o que as medidas para o enfrentamento da pandemia podem revelar, mas também a vários caracteres que são as interconexões destas com o cotidiano escolar acreditando que esse é um locus de efetivação da democracia.

A pesquisa bibliográfica, colhida nas bases de dados, e a análise dos decretos educacionais em meio à pandemia do covid-19 serão a matéria prima para esta

dissertação que, por sua vez, se articulará com a proposta da pedagogia crítica.

### 3.1 Do movimento histórico e seus rebatimentos

Em que medida as macropólicas neoliberais, a estratificação educacional e políticas públicas para a educação em meio a pandemia 2020/2021 podem compor uma relação ao conhecimento científico? Boaventura de Sousa Santos ao escrever “Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna” (1988) apresenta uma consistente discussão para tal relação. Para o existem notórias diferenças entre fenômenos naturais e os fenômenos sociais, sempre existirá a possibilidade de conectá-los, esse seria o papel da ciência. Procuramos deixar evidente que não propusemos “[...] fazer a análise filológica de um traçado urbano, entrevistar um pássaro ou fazer observação participante entre computadores” (SANTOS, 2006, p.66), talvez mais e menos que isso, pois algumas abordagens já avançaram em pontos significativos, e procuramos seguir em frente:

(...) as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões confiáveis porque **os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire**; os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no ato de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista (SANTOS, 2006, p.53). (Grifo nosso)

Para Boaventura Santos (2006), e que buscamos e buscaremos incansavelmente, a inter-relação entre ciências sociais e naturais, deve seguir um rigor metodológico (sem sacrificá-lo), que ‘*a priori*’ tem como principal preocupação a conversão dos documentos, sejam eles quanti ou quali, de ambas as ciências, em fatores comuns às duas ciências, havendo então a necessidade de reduzir os fatos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis, como os decretos em meio a pandemia do covid-19. Nessa tarefa esperamos que não tenhamos caminhado para o reducionismo e para possibilidade de estabelecer, *a priori*, decomposição, e sequencialmente composição, nos servindo as interreção entre as ciências.

### 3.2 Aportes teóricos

A pesquisa bibliográfica buscou discussões que envolvem as políticas macroeconômicas, que transformaram as expressões da questão social no capitalismo e a desigualdade educacional, manifesta no conceito de estratificação, para isso estruturamos a pesquisa, mesmo os periódicos em: Nélio Bizzo graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (USP), Mestrado em Ciências Biológicas e Doutorado em Educação, ambos pela USP. O autor apresenta em suas obras discussões que vão desde a metodologia do ensino de ciências, história da ciência, até a história da estratificação educacional. Bizzo fundamentará o conceito aqui discutido de estratificação educacional, no movimento de superação das aparências rompendo a superficialidade da temática, propondo um mergulho em águas profundas.

E Pablo Gentili graduado em Ciências da Educação pela Universidad de Buenos Aires (UBA), Mestre em Ciências Sociais pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) e Doutor em Ciências da Educação pela Universidad de Buenos Aires (UBA). Seus trabalhos educacionais na América Latina versam sobre os processos de produção de desigualdades econômicas e diversas formas de exclusão na educação, em especial na era ultraneoliberal.

A pesquisa científica é um conjunto de linhas e caminhos que podemos seguir, a depender da proposta inicial, no levantamento bibliográfico defrontamos com vários autores e suas respectivas obras que discutem as expressões educacionais a partir do Neoliberalismo como referência. Optou-se por Pablo Gentili já que o autor consegue em suas discussões, como um conjunto de conceitos, aliar e correlacionar fatores que compõem a essência das transformações neoliberais e sua estreita relação com a educação, acreditamos que a lógica produtiva delinea as relações e demandas da educação. Justificando uma subseção para o recorte econômico.

A temática socioeconômica, com seus conceitos e teorias, teve, em especial, suas protoformas com algumas transformações no final da década de 1990 do século XX e início do século XXI. Constatamos que muitos pesquisadores e consagrados autores trilharam caminhos que permitem ao pesquisador da atualidade, não apenas conhecer o neoliberalismo e seu contexto histórico, impacto e repercussão, mas também aspectos diretamente relacionados à pesquisa sobre a temática. No entanto, os enfoques concentram-se nas demandas por políticas educacionais públicas, sem, no entanto, uma construção contestatória do modelo, ou seja, humanizar o liberalismo em sua 'nova' versão. Por isso, acreditamos que as rotas traçadas dizem mais dos navegantes do que dos próprios traçados, inegavelmente necessário é imprimir também nossa rota na história. Pablo Gentili, por sua vez, nos oferece

mais do que seus traçados, mas uma linha de possibilidade: como pesquisar o contexto educacional tendo as transformações do neoliberalismo como pano de fundo. Ao descrever as possibilidades interpretativas assevera o autor que “podemos também interpretá-lo (neoliberalismo) desde a análise dos discursos e ideologias mercantis que os neoliberais defendem. Ou desde a tradição filosófico-política que sustenta a base doutrinária desta corrente (GENTILLI, 1995a, p.228).

As pesquisas sobre a educação escolar requerem compreensão crítica das políticas neoliberais e seus desdobramentos, estando atento não apenas às mudanças que estão acontecendo na estrutura e cotidiano, mas, acima de tudo, nas transformações radicais que operam nas subjetividades, que são exponenciadas em momentos sociais mais desafiadores (GENTILI, 1998). Além disso,

Em outras palavras, compreender e interpretar a filosofia política do neoliberalismo pode ser uma boa alternativa para compreender e interpretar melhor a retórica da desigualdade, que dá coerência e legitimação às ações desenvolvidas pelos governos conservadores que hoje hegemonomizam o cenário político latino-americano (GENTILI, 1998, p.147).

### 3.4 A estratificação

Com referência nas ciências biológica Bizzo nos ajudará a compreender como se estabelecesse a estratificação no meio educacional, a ideia de “Estratificação” aparece várias áreas do conhecimento, muitas referências estão no âmbito do darwinismo social, assim ao comentar a obra “The Darwinian Revolution” (1979) de Michael Ruse, Bizzo (1995) destaca a importância do conceito. Para a pesquisa proposta consideramos que a articulação conceitual é relevante para compreender os mecanismos educacionais de seleção e exclusão, essa vinculação com a integração da obra de Charles Darwin à educação e às políticas públicas educacionais rompem com a aparência das abordagens presas e limitadas à ideia de habilidade e competência, a proposta aqui, mais do que afastar desta distração, buscar combatê-la. Salientamos que não vamos discutir o ‘Darwinismo Social’, proposto por Herbert Spencer<sup>3</sup>. Por consequência definiremos a ideia de estratificação ligada ao darwinismo<sup>4</sup> de

<sup>3</sup> Bizzo menciona que que no final do século XIX questões antropológicas, de raça e gênero ganham notoriedade. Nesse cenário o chamado “darwinismo social”, proposto por Spencer avança e tenta justificar aspectos ideológicos, extra ciências humanas (2006, p.230-231). O autor ainda menciona que “Há uma crença muito difundida que dá notícia da existência de um — darwinismo biológico ideologicamente neutro e distanciado das disputas que ocorriam no seio do contexto social, e uma suposta corrupção dele, o chamado —darwinismo social” (BIZZO, 2010a, p.81).

<sup>4</sup> O termo ‘darwinismo’ certamente admite as mais variadas interpretações. Para um biólogo, um historiador, um cientista social, um filósofo, por exemplo, este mesmo termo tem diferentes significados (1991, p.41).

Bizzo. Para o autor, em sua tese de doutorado, a ideia de Darwin, de diferentes pontos de vista, o que mais se aproxima com essa pesquisa é a abordagem a partir de John C. Greene que extrapola o conceito da biologia evolutiva e adentra o ambiente educacional a partir de uma análise sócio histórica. Dentre os conceitos e autores, Bizzo (1991) questiona o leitor: O que é, afinal, estratificação? Mais do que respostas respostas para tal questionamento, o autor explicita que para um sociólogo, cientista social ou até mesmo um filósofo, o termo estratificação pode gerar diferentes interpretações e significados por ter ser radical no darwinismo. Além disso, o autor ainda ousa mencionar que dentre os “ismos” que as ciências “produziram”, “[...] o darwinismo talvez, seja, de longe, o conjunto de ideias mais difícil não só de definir, mas também de delimitar” (BIZZO, 1991, 40). Por isso, estratificação educacional se mantém apropriado para compreender esse evento que se estabeleceu nas instituições escolares pós Consenso de Washington em 1989, definindo uma agenda de mudanças para toda América Latina.

A conexão com a ciência da filosofia está posta, quando assinalarmos o conceito estratificação educacional, como um fenômeno que instaura um elemento corruptor na educação antes da democracia educacional, algumas políticas públicas, até mesmo as de compensação – resultado de lutas sociais – de reconhecido impacto e repercussão das políticas públicas na educação, seguirão o modelo aqui exposto. O conceito terá relação direta na composição e decomposição dos eventos, de uma visão aparente para uma que desnude a essência, pois a estratificação educacional é capaz de oferecer mecanismos interpretativos capazes refletir sobre a forma intervir na realidade que nos cerca. Assim, ligada a essa infraestrutura, a teoria crítica com base na luta pela compreensão do palco das classes, busca intervir nas relações superestruturais, que apresentaremos.

### **3.5 Aportes metodológicos da análise do discurso legal**

Nossa pesquisa partir dos decretos publicados em meio a pandemia do covid-19 que grassou nos anos de 2020 e 2021. Ao compor um desenho metodológico que envolvesse diretamente o discurso legal por meio dos decretos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, fez necessário realizar uma análise técnica. Entendemos que gradação<sup>5</sup> das leis traz, em seus matizes, a utilização de atos normativos. Esses atos têm como característica permitir a execução das leis, sendo “[...] sempre o detalhamento de como executar, cobrar, dispensar serviços, verificar aplicação legal” (SOARES, 2007, p.66). Para essa pesquisa os

---

<sup>5</sup> Conforme Soares, a gradação das leis no Brasil é: 1. Constituição; 2. Emenda à constituição; 3. Lei complementar; 4. Lei ordinária ou código ou consolidação; 5. Lei delegada; 6. Decreto legislativo; 7. Resolução; 8. Decreto; 9. Instrução normativa; 10. Instrução administrativa

documentos que aqui serão analisados, aparecerão como Deliberação, Indicação, Resolução, Instrução e Portaria.

<b>Ato normativo</b>	<b>Característica/Função</b>
<b>Deliberação</b>	Ato que tem como finalidade decidir, impor ordem ou estabelecer uma medida. Expedida por órgão colegiado
<b>Indicação</b>	Encaminhamento de propostas ou sugestões à presidência ou às autoridades de órgão ou à comissão competente para tomarem conhecimento e darem solução
<b>Resolução</b>	Ato emanado de órgão colegiado registrando uma decisão ou uma ordem no âmbito de sua área de atuação. Tem o objetivo de complementar e normatizar legislação tributária, orçamentária, financeira e de recursos humanos [outros]
<b>Instrução</b>	Orientação feita para execução de atos normativos, em que se faz menção aos artigos, cujos conteúdos estão sendo detalhados e regulamentados
<b>Portaria</b>	Tem a finalidade de estabelecer procedimentos relativos a pessoal, organização e funcionamento de serviços, além de orientação quanto à aplicação de textos legais
<b>Parecer</b>	Documento que apresenta análise e/ou interpretação técnica de uma situação proposta em processo/expediente. A solução apresentada pelo parecer pode ser favorável ou não, mas sempre tem de ser justificada com fundamentação legal e/ou base jurisprudencial.

**Fonte:** São Paulo (SF), 2018; USP, 2017; UNICAMP, 2019.

Aqui observamos linhas de intervenção que se insinuam na educação, destacamos que as políticas públicas, e os atos normativos que a regulamentam não são fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática, no entanto a cultura de “democracia escolar” tem se apresentado como um desafio interpretativo para a permanência da classe trabalhadora no ambiente escolar. Essa alienação, reiterada pelo imaginário social, pode proporcionar interpretações e reinterpretações vãs, equivocadas e descontextualizadas, que não considera os próprios efeitos da escolarização, que em meio à pandemia foi alvo de múltiplas violências. Por isso, é mister a fidelidade e disciplina metodológica de combinar o discurso legal e a análise deste a aportes metodológicos sólidos dentro da perspectiva de classe e não da compensação.

Para esse empreendimento as análises situaram a partir da estrutura educacional brasileira e da superestrutura política que encejamos anteriormente, ou seja compreensão dos processos a partir das análises macro e micro:

(...) à necessidade de considerar tanto os processos micro-políticos (detalhe) quanto o contexto mais amplo (questões macroestruturais), uma vez que uma abordagem apenas centrada no Estado (abordagem estadocêntrica) ou somente no micro-contexto (contexto da prática), dificultaria uma análise mais aprofundada das políticas e seus resultados/efeitos (MAINARDES, 2008, p.17).

Mais ainda, Ferreira e Oliveira (2013, p.8) apontam que as “[...] políticas públicas podem ser capturadas como objetos de estudo no momento da sua concepção ou formulação; de sua implantação ou execução e no seu monitoramento ou avaliação.” O que acreditamos que valida nossa opção pelos atos normativos editados em meio à pandemia. Acrescentamos para o fio condutor de análise dos documentos o reconhecimento e a diferenciação entre ‘política de fato’ e a ‘política em uso’ e ainda. Em Mainardes (2006) compreendemos como ‘política de fato’ os textos legais. Já a ‘política em uso’ tem características próprias se adequando à singularidade local de sua respectiva aplicabilidade, esta foi mais frequente em meio a pandemia, onde as propostas das políticas de fato não tiveram correspondência na comunidade educacional. Para que uma intervenção seja possível no terreno histórico acreditamos que seja necessário uma composição entre política de fato e política em uso, resguardando os direitos adquiridos e considerando situações reais para a formulação das políticas educacionais.

### **3.6 Aportes metodológicos da análise dos boletins e indicadores/resultados educacionais**

A recomposição deste trabalho a partir da dissociação e remontagem combinado a pesquisa documental, deve-se, de antemão, registrar que Cellard nos alerta que o(s) documento(s) podem, à partir de um corte longitudinal evidenciar um “[...] processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias (2008, p.295). O referido autor ainda irá contribuir ao mencionar que a pesquisa documental pode proporcionar inúmeras armadilhas e estas podem ser superadas quando o pesquisador constrói um corpo satisfatório de documentos, esgotando pistas capazes de tendenciar o pesquisador a seguir o caminho das armadilhas (2008, p.296-297). Para nós a ‘saturação’ (acreditamos que esse termo não é o mais adequado) foi buscada ao analisar todas as publicações do período. A fim de fugir dessas armadilhas que a pesquisa documental pode proporcionar ao pesquisador foram utilizados dados e informações presentes nos atos normativos editados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em meio a pandemia do covid-19. Esses atos apresentam trajetórias e indícios que, ao analisarmos na superfície, podem proporcionar ‘certa alienação’ ao que está posto. Entretanto, quando decomposmos a partir do método os decretos educacionais podem revelar outro cenário. De que a educação tem um projeto de exclusão entranhado em sua estrutura, ora validando a entrada de discentes no ambiente escolar, ora se opondo ao percurso dos mesmos, os

discentes não são objetos da pesquisa e sim parâmetros de alcance das políticas públicas.

Quando nos referimos aos resultados que encontramos nos atos educacionais, dois destaques merecem atenção. O primeiro é que a pandemia do covid-19, sugeriu algumas transformações na essência educacional, no entanto, o ‘continuismo’ de exclusão seguiu a velha cartilha neoliberal. Segundo destaque são as ações possíveis de ganhar maior amplitude, ou seja, práticas e locais onde a democracia educacional pode imperar.

Essa proposta de construção quando discutida e evidenciada nos documentos representam o produto da análise dos atos que, por vezes, são considerados revolucionários, mas que a pesquisa demonstrou reacionários, tendo como agravante dois anos de pandemia, estabelecendo relações com essas leituras de realidade, alicerçamos e fundamentamos a tese que estabelecemos nessa dissertação, que apenas habitar o ambiente escolar, e, no caso da suspensão das aulas, estar matriculada em um rede de ensino, não garante inclusão educacional, precisamos de mais. Para Bernadete Gatti existem “[...] problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” (2004, p.13), esses dados foram encontrados nos decretos.

Quando decidimos trabalhar os dados e informações a partir de atos normativos que apresentam as medidas educacionais para o “enfrentamento” da pandemia na educação buscamos relacionar cada um deles a realidade posta, e, mais ainda, apontar como outras leituras/narrativas podem estabelecer conclusões diametralmente opostas, mas, sem no entanto incluir um único discente sequer. Gatti registra que, ao quantificarmos e analisarmos dados quantitativos da educação, o pesquisador poderá ter como ponto de partida tratar tais números de três formas: como categóricos, ordenados e métricos.

Ainda para a autora, a categoria métrica consiste de observações podem ser mensuradas e expressas numa escala numérica, ou descritiva obtendo assim, uma possível tradução com grau de validade, teórica que possa ser a base para a reconstrução do fenômeno em outra perspectiva “[...] mudanças qualitativas e prioridades quantitativas são integrantes de uma mesma unidade [...]” (RIBEIRO, 1998 *apud* GATTI, 2004, p.20) ainda “[...] desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing” (GATTI, 2004, p.26). A partir de dados numéricos e métricas (quantitativo) busca-se compreender movimentos e fenômenos, e suas respectivas interferências, na rede pública paulista em meio a pandemia.

[...] há um risco de usar certos tratamentos estatísticos indevidamente (*ficando na aparência*), e, de outro, de não se obter interpretações qualitativamente significativas a partir das análises numéricas (*sacrificando o método*). O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico (GATTI, 2001, p.13). (grifo nosso)

Por isso, é tão necessário a fidelidade e honestidade científica: descrevendo as etapas e percursos, mas sobretudo, a visão material das realidades sociais postas pelas dinâmicas sociais. Não cabe aqui descrever as linhas de influência, se do indivíduo ou da materialidade posta pela pandemia. Assumimos a construção coletiva de um percurso teleológico, sem, no entanto, creditar as possibilidades ao determinismo ou a miséria da razão.

Logo, o que acreditamos salutar em uma pesquisa científica? O rigor! Não o propalado pela cientificidade, mas a fidelidade com os limites e a crença que o não saber faz parte constitutiva do avanço científico.

Para Sobrinho (2008):

Este conceito de regulação dialoga com o de autonomia, isto é, com a promoção dos possíveis, a invenção dos caminhos e a projeção dos horizontes próprios. A autonomia não se confunde com a soberania, está sempre em relação com a alteridade e, portanto, com a heteronomia. Enquanto a regularização como mera conformação à norma e aos regulamentos é uma abdicação da autonomia, a regulação é um processo que faz intervir o diálogo ou a relação entre a autonomia, que é o exercício criativo e crítico da autorregulação, e o quadro normativo externo, isto é, a heteronomia. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 204).

O trabalho que tem como regra de passagem um objeto serve também para compreensão de uma visão de mundo, de sociedade e uma proposta de transformação.

Assim, a presente pesquisa configura-se como qualitativa, pois pretenderá apresentar e reconstruir os dados quantitativos, a partir dos documentos educacionais e remontar outra narrativa para quem viveu e vive a educação na rede pública paulista, principalmente em momentos excepcionais. Complementando a análise dos índices e resultados educacionais, foram utilizados dados e informações que pudessem vislumbrar tais índices e resultados, objetivando estabelecer, por intermédio destes, uma relação ou comparação entre a promessa e a efetivação, conseguindo então evidenciar outros cenários.

Por entre as tramas do neoliberalismo, as variantes da estratificação educacional e as particularidades das políticas públicas de consessão ainda temos muito que aprender.

### **3 DEMOCRACIA ESCOLAR: CONCEPÇÃO EDUCACIONAL**

Nesta seção apresentaremos a compreensão sócio histórica concepção educacional. Educação enquanto promessa da modernidade e como conservação da classe dominante no poder. A discussão terá aporte em Saviani (2005), Pacheco (2000), Candau (2005), Moreira e Candau (2008) e na legislação educacional elaborada no período da Pandemia da Covid-19 (2020-2021).

#### **4.1 Compreensão teórica**

Para referenciar o construto educacional foi realizado uma pesquisa abrangente nas bases de dados institucionais com vista a pensar a educação durante a Pandemia, que se mostrou incipiente por não haver recuo necessário, os estudos encontrados pautavam na metodologia de ensino, que posteriormente será apresentada como possibilidade de superação da estratificação, mas o que buscávamos era um mecanismo de superação da estratificação praticada desde 1990, advinda do “Consenso de Washington”, que a partir de um ajuste estrutural colocou a democracia educacional no campo do mérito e da competitividade, nada muito danoso se estivéssemos num país igualitário. Para tanto foi realizado um estudo bibliográfico dos autores: Condorcet, Rancière, Malheiros e Rocha, enquanto estes últimos trataram da promessa da modernidade, Condorcet e Rancière apresentaram a educação enquanto instrução.

Mais ainda, considerando as políticas educacionais no último decênio temos o “Plano de Metas Compromisso Todos pela educação”, no Decreto nº 6.094/2007, com ideário comunitário da educação, onde configuram não apenas os entes da União, mas também com enfoque familiar e comunitário para vislumbrar a mobilização para melhoria da qualidade da educação, na mesma proposta temos a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, a Resolução CNE/CP nº 01/2012 que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos fundamentada no Parecer CNE/CP 08/2012. Tais protoformas são interpretadas em diálogo com os autores que se apropriam do conceito de educação enquanto emancipação e dados coletados nos documentos elaborados em meio a pandemia da COVID-19.

Para tanto, recorreremos ao conceito moderno de instituição escolar, ou seja, no ano de 1791, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, o marquês de Condorcet, fora eleito deputado por Paris, tornando-se membro da Assembleia Legislativa francesa,

ocupando a presidência do *Comité D’Instruction Publique*. Foi o redator do projeto de decreto que teria como fim a organização da instrução pública na França pós-revolucionária, apresentado nos dias 20 e 21 de abril de 1792. Temos neste momento a possibilidade de uma mudança substancial na educação para a classe que vive do trabalho, nova sociedade, novas regras. Aqui percebemos o “funcionamento” da máquina educacional, ela que sustenta a esperança e responde aos anseios dos excluídos da sociedade, migração do poder da nobreza para burguesia.

Segundo Malheiros e Rocha (2015), no *Rapport* de Condorcet haveria a base das discussões tecidas na França pós-revolucionária acerca do processo de institucionalização da instrução nacional. É no processo de institucionalização que a instrução passa a ocupar o lugar de promessa, que:

Trata-se de um plano que marcará de forma indelével as aspirações burguesas de instrução pública de diversas regiões do planeta, entre elas o Império do Brasil, e nos permite perceber as premissas teóricas e discursivas que permearam a constituição de uma mentalidade moderna, com base na razão, na moral e no cientificismo. (MALHEIROS e ROCHA, 2015, p. 1015)

Documento essencial para quem queira compreender a história da instrução pública, o *Rapport*<sup>6</sup> apresenta-se como uma proposta efetiva de resolução de um dos principais problemas republicanos: a desigualdade entre os homens de poderes, ou seja, até o momento a educação era destinada aos “bem nascidos”, com a ascensão da burguesia a educação ganhou outro significado, o de garantir a perpetuação do poder burguês. No entanto, com o alargamento da possibilidade de acesso, outros grupos poderiam acessar o ambiente de poder, como forma de controle percebemos o estabelecimento da promessa/recompensa/mérito. Diante disso, a educação moderna é constituída e construída a partir do fora, quando não, a partir de fantasmas e ausências. Deslocamento dos “bem-nascidos” para os marcados com a predestinação absoluta.

Os homens são reconhecidos como iguais: mas quão pouco essa igualdade de direitos seria sentida, quão pouco real, em meio a tantas desigualdades de fato, se a instrução não fizesse um esforço constante para restaurar o nível e ao menos enfraquecer as disparidades desastrosas que não pode destruir! (CONDORCET, 1792, P. 007)

---

<sup>6</sup> Rapport é um conceito do ramo da psicologia que significa uma técnica usada para criar uma ligação de sintonia e empatia com outra pessoa. Esta palavra tem origem no termo em francês rapporter que significa "trazer de volta".

O sistema de instrução pública é montado em vista de efetivar a promessa moderna da igualdade entre os homens - como condição de futuro. Passagem da igualdade formal para a igualdade efetiva. A instrução é o que impede não a superioridade de alguns espíritos – para Condorcet, uma condição natural e até mesmo vantajosa para a sociedade –, mas o “demasiado grande império” (CONDORCET, 1792, p. 007) que essa superioridade daria, se condenada à ignorância estivesse uma classe qualquer da sociedade.

Importante insistir: a instrução pública não tem como fim a supressão da desigualdade entre os homens, mas apenas a redução do abismo que os separa, enquanto promessa. Cada indivíduo vem ao mundo com uma “ignorância profunda sobre o que ele pode e deve um dia; cabe à instrução mostrar-lhe” (CONDORCET, 1792, p. 010). A instrução pública é um modo de aperfeiçoar a maior de todas as economias, a economia dos homens, que consiste “em colocá-los em sua verdadeira posição: é incontestável que um bom sistema de instrução é o primeiro dos meios para o conseguir” (idem, p. 011).

A sociedade é considerada por Condorcet como uma “vasta oficina”. Não é suficiente que todos trabalhem lá; todos devem estar em seus lugares, caso contrário há oposição de forças, ao invés da competição que as multiplica” (idem, p. 011).

Convém também apontar a diferenciação que estabelece Condorcet entre instrução e educação. Segundo o filósofo, enquanto esta seria mais ampla e teria que ver com as opiniões políticas, morais e religiosas, constituindo a educação doméstica, aquela haveria de ser neutra em todas essas áreas, limitando-se a difundir as luzes, o ensino “das verdades de fato e de cálculo” (CONDORCET, 2008, p. 44-45). Normalmente explica-se essa diferenciação entre o que cabe ao poder público e o que cabe à família apenas pelo fato da educação doméstica ser reprodutora de preconceitos que a instrução viria a desmistificar, incumbindo seus alunos de espírito crítico. Mas há também um outro motivo apresentado por Condorcet para essa partilha entre as esferas de influência do Estado e da família. “É impossível submeter a uma educação rigorosamente a mesma a homens com a destinação [*destination*] tão diferente” (CONDORCET, 1791, p. 34).

Na sociedade, existem homens livres que, pela necessidade, precisam ocupar as profissões mais árduas desde tenra idade; ao passo que, para outros, a fortuna os dispensa, possibilitando uma educação mais estendida. A diferença entre aqueles

que são impelidos pela necessidade de trabalhar e aqueles que têm toda a juventude livre demarca a impossibilidade de uma educação única para todos os homens. Apenas a instrução pode respeitar os diferentes destinos.

A cada um, a parte de instrução que lhe é necessária ou lhe cabe. A instrução pública é aquela encarregada não apenas de atenuar as desigualdades, mas sobretudo de endereçar cada um ao seu respectivo lugar. É ela um modo de realizar a virtude vazia que Platão chamava *sophrosyné*: “o fato de cada um estar em seu lugar, de fazer ali seu próprio negócio e de ter a opinião idêntica ao fato de estar nesse lugar e de só fazer ali o que há para fazer ali” (RANCIÈRE, 1996, p. 108). Rancière, em seu *Desentendimento*, convida a observarmos que a instrução é fábrica de a-priori, construindo indivíduos autômatos e manipuladores. O império da identidade em detrimento da diferença! Em detrimento, se há algo prático na instrução é nos preparar para a mudança e não para escamotear a diferença.

A modernidade inaugura a forma de instrução como privilégio de uma maneira de pensar em detrimento de outros, nada de novidade, busca pelo estável, já que a mudança não é bem-vinda, e se a mudança é inevitável que não adentre a natureza das coisas - toda mudança deve conter um atributo/aspecto da identidade. A novidade assenta no silenciamento das maneiras não institucionais de [estar no mundo] compreensão da realidade - a novidade completa, para a institucionalização da instrução, é vista como oposição. Importante salientar que o que vale para as coisas, vale para as pessoas que compõem o espaço escolar.

Para Bourdieu (2004), a partir da noção de campo, onde estão inseridos os agentes e as instituições que tem uma autonomia parcial, produzindo e reproduzindo o microcosmo excludente na educação, “[...] as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo [...]”, refratando ou retraduzindo as demandas externas. Desta maneira a subcampo/classe trabalhadora possui pouca autonomia, sem poder de refração, pois as medidas educacionais ainda são uma resposta ao campo econômico e político vigente

A instrução, tal como a República de Platão, se efetiva como eterno *porvir*. A instrução, em sua forma mais recente, oferece uma promessa de igualdade como ponto de chegada. Aqui, mais importante do que a promessa em si, é observar o *modo de relação* que a promessa institui entre quem a faz e quem a recebe. Quem faz a promessa se coloca na posição de dar algo que alguém não tem, mas deseja. Quem recebe a promessa se coloca na posição de esperar por algo que não tem,

mas deseja. Caberia a pergunta: por que a promessa de igualdade é mais desejável do que sua efetivação? A clássica resposta iluminista: porque a posição de minoridade é mais confortável. Mas não haveria aí também um desejo que não tem a ver com conforto de não ter de se servir de sua razão, mas com a própria posição de espera? A instrução oferece uma *métrica*, um modo comum de atribuir valor aos homens e aos seus atos, bem como um sistema de organização e regulação das passagens dos homens a diferentes posições.

#### **4.2 Individualismo meritocrata: o quão mais desejável é a promessa do que a efetivação?**

A democracia educacional brasileira, alardeada no final do século XX, assevera que as mudanças estruturais no Brasil poderiam ser superadas pela escolarização, ledô engano. Há consenso que estar na escola é melhor que fora dela, e que o acesso à cultura escolar é fator diferencial no mercado de trabalho. A escolarização faz parte da agenda política brasileira, mais ainda, é uma resposta às demandas dos movimentos sociais, principalmente após a Ditadura Militar. No entanto, o que percebemos é que a escolarização em massa não só não cumpriu o que prometeu, como também aprofundou o vale social anteriormente constatado na população brasileira, devido as fragmentações nas políticas públicas educacionais. Ianni 2004, apresenta que, no Brasil, a exclusão é justificada como indolência e falta de estudo, cultivada socialmente e de forma aberta, o acesso aos meios educacionais não só é uma falácia, como aprofunda a culpa dos desafortunados, porque o acesso não compreende em apenas estar no ambiente geográfico.

Desta forma, a imagem que grassa na sociedade brasileira, de nação com crescente índice de escolarização, que está em busca da erradicação do analfabetismo e integração dos níveis mundiais de proficiência, esbarra na decadência do mito da democracia escolar: com índices de proficiência baixo e com produção científica restrita, mesmo com milhões de universitários. Aqui, a democracia escolar foi usada como escudo para evitar o reconhecimento da importância de medidas efetivas para permanência dos recém-chegados ao ambiente escolar, pós constituição de 1988, bem como para estabelecer um aparato que legitimasse as condições sociais existentes: propagando a meritocracia. A natureza do debate sobre a escolarização no Brasil, apesar de conviver permanentemente com ambiguidades

e contradições, sofreu poucas mudanças desde a entrada massiva nos ambientes escolares, tendo em vista a perspectiva histórica, segundo Ianni (2004, p. 8-9), o “que temos no país, são processos fortemente marcados pelo conservadorismo e colonialismo, impulsionado pelas demandas do capital e por uma política hegemônica de alianças que se nega a democratizar o poder estatal e as relações sociais”. Desta maneira, o Brasil não reconhece a exclusão social enquanto problema estrutural, pelo contrário lega a seus estudantes a responsabilidade pelo seu “sucesso” ou fracasso.

Para Moreira e Candau (2008), uma educação de qualidade “[...] requer a seleção de conhecimentos sistematizados com vistas a atender os interlocutores e que incentivem as mudanças sociais, para isso a organização e distribuição dos conhecimentos requer apreensão crítica [...]” (MOREIRA e CANDAU, 2008. p. 21-22).

A questão educacional do povo brasileiro, acesso e permanência, e as suas consequências para o destino da nação transformaram-se na questão fundamental da nacionalidade no país no final do século XX, sobre isso podemos recorrer às análises de Rosemberg, apontando para os paradoxos liberais: As veleidades democráticas de uma República liberal representativa foram solapadas por um conluio político que limitava a participação política e condicionava a inserção na esfera da cidadania aos interesses do Estado, que se revigorava (ROSEMBERG, 2016, p.11). Bem articulado com a proposição da Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para educação:

[...] a garantia de um padrão de qualidade, **com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos** das aprendizagens na escola e seu sucesso, com a redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2010)

A elite intelectual brasileira não é contrária à escolarização em massa, pelo contrário passou a defender a ideia de que um projeto de desenvolvimento viável para o Brasil só seria bem-sucedido pela democracia educacional, apresentando que o lugar da criança é na escola, que esta atitude diminuiria a exclusão social, harmonia a partir da escolaridade, “a questão nacional está sempre presente, como desafio, obsessão, impasse ou incidente” (IANNI, 2004, p. 28). Por consequência, este mesmo autor aponta que, a partir da década de 1980, as principais formas de atuação dos movimentos sociais pela democracia passaram a concentrar na denúncia do

analfabetismo, a despeito dos limites do coronelismo e clientelismo, bem como na equação entre o número de indivíduos dentro e fora da escola.

Para Ianni (2004), a história do Brasil Moderno não termina aqui. Depois de 1930, temos 1945, 1964, 1985 e outras datas simbolizando rupturas, retrocessos, aberturas. As políticas educacionais modificaram-se, em seus termos sociais, políticos, culturais e econômicos. Mudanças profundas que não tocaram na exclusão social dos trabalhadores brasileiros, os interesses dos educandos não foram considerados. A democracia educacional preconizada na Carta Magna de 1988 é expressão de uma cidadania regulada:

Este conceito de regulação dialoga com o de autonomia, isto é, com a promoção dos possíveis, a invenção dos caminhos e a projeção dos horizontes próprios. A autonomia não se confunde com a soberania, está sempre em relação com a alteridade e, portanto, com a heteronomia. Enquanto a regularização como mera conformação à norma e aos regulamentos é uma abdicação da autonomia, a regulação é um processo que faz intervir o diálogo ou a relação entre a autonomia, que é o exercício criativo e crítico da autorregulação, e o quadro normativo externo, isto é, a heteronomia. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 204).

Como perspectiva de superação do *status quo* educacional conservador, como capaz de dialogicidade permeado pelo exercício crítico e criativo para superação da meritocracia. Mas, as repercussões da escolarização em massa, sem considerar a permanência, além de não favorecer a qualidade esperada, criou as condições para uma educação de promessas, sem, no entanto, a necessidade de efetivação, condição propícia para o imobilismo.

## **4 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO EM MASSA**

Nesta seção nos preocuparemos em apresentar a escolarização em massa enquanto um processo metodológico, mais precisamente, apresentar o construto da modernidade enquanto possibilidade de emancipação. Este texto tem como referência vários trabalhos acadêmicos (artigos; livro; dissertações, entre outros) além dos documentos oficiais que normatizam a educação nos termos de Cunha, (1977); Frigotto, (1984); Machado, (1982, 1989) e Kuenzer, (1985, 1988, 1997)

### **5.1 Inclusão educacional**

A instituição de uma forma sistemática de ensino faz parte da vida em sociedade, segundo Saviani (2009), mas a organização de conteúdos exclusivos a serem ensinados aos selecionados, faz parte da modernidade: uma educação para os que vivem do trabalho e outra para os “melhores”. Por isso, a apreensão da realidade, segundo a teoria crítica é urgente e necessária.

Para Coutinho (1979), o processo de modernização conservadora é excludente e influenciado pelas determinações internacionais, na declaração para educação no século XXI, a preocupação com o estabelecimento de um estatuto legal levou à introdução, na Constituição de 1988, de artigos voltados para direitos educacionais e posteriormente planos decenais para a educação. Por outro lado, ainda o autor, está correto ao afirmar que embora esses passos sejam importantes, não significou, e ainda não significa, efetividade de políticas públicas voltadas para escolarização efetiva, que possibilite que as classes anteriormente excluídas socialmente fossem incluídas por meio da escolarização, pelo contrário aliena a classe que vive do trabalho a uma troca de códigos burgueses.

Nesse sentido, Coutinho (1979) destaca a dificuldade histórica de identificar alguns grupos discriminados, tendo em vista que o mito da democracia escolar brasileira dificulta o reconhecimento do vale imposto no ambiente escolar, por consequência a identificação de problemas estruturais que impossibilitam uma escolarização efetiva e o combate ao analfabetismo funcional ou entender como se configura o alfabetismo no Brasil. Grande parte de nossa intelectualidade continua acreditando que o problema da desigualdade no Brasil é apenas decorrência da indolência das classes sociais menos abastadas que não se esforçam na escola, e

não questiona a forma com que foi implantada a ampliação do ensino no país. É inegável os limites históricos, o Brasil avança numa perspectiva de democratização a partir do processo constituinte e na aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF). Nesse sentido, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) destaca que o debate sobre a ampliação das vagas nas instituições de ensino foi marcado pela polarização ideológica, sendo utilizado o argumento de fluidez das classificações de proficiência no Brasil como representante de uma visão meritocrática e negadora da existência de outros condicionantes para o “sucesso” escolar, e de dados estatísticos sobre a desigualdade econômico-sociais entre aqueles que têm e os que não têm proficiência como a “prova” da existência de uma sociedade educacionalmente bipolar com linhas de clivagens educacionais nítidas entre os que sabem e os que não sabem. Assim, a binaridade escamoteia medidas para a superação da estratificação escolar.

O “paraíso” educacional da classe trabalhadora inicia em 2002, com a eleição do Presidente Lula, com acenos importantes nas políticas públicas educacionais, no entanto as coalisões, em nome da “governança”, atrela a materialização da CF 1988 ao projeto neoliberal em curso – agenda macropolítica direcionada à expansão do capital e a financeirização decorrente desse processo acaba por fadar o que viria a ser a “grande revolução” da classe que vive do trabalho, sem minimizar os avanços necessários do período.

Essa igualdade educacional é desmantelada do ponto de vista do acesso a direitos sociais e econômicos, em que fica evidente a diferença das instituições em cada classe social. Assim, a democracia educacional, que é apresentada como equidade educacional no Brasil, e os outros termos que constituem o que se poderia chamar de discurso de meritocracia, têm sido usados com o objetivo de ocultar o caráter opressivo das relações educacionais no país e impedir medidas estatais mais efetivas que diminuam as dificuldades de permanência, bem como possibilitem uma educação efetiva para as classes populares. Mesmo ciente dos limites políticos, é importante ressaltar os avanços nos espaços tradicionais de exclusão, ou seja, um alargamento dos direitos sociais e coletivos, que sem dúvida entre eles destacou a educação no governo Lula (2003/2010) (SADER, 2013).

A exclusão social, que decorre das negativas no espaço educacional, perpassa diversos setores da sociedade. Contudo, as dificuldades impostas ao percurso acadêmico em todos os níveis são, especialmente, nefastas tendo em vista a visão social da educação, como algo que equaliza as distorções sociais, como principal

meio de “emancipação” dos sujeitos sociais. Desta forma, o fracasso escolar mina a esperança de uma geração, que está à mercê de promessas. Integrante da categoria dos direitos sociais, a educação tem lugar na Constituição Federal em seu art. 6º (SENADO FEDERAL, 1988). Mesmo integrando os direitos fundamentais, ainda é exclusiva para poucos que tem condições materiais e culturais, a obrigatoriedade da oferta por parte do governo vela uma análise crítica por parte de seus atores, estabelecendo um limbo chamado gestão democrática, reafirmando a propalada frase: “quem faz a escola é o aluno”. Nosso questionamento é em outra direção: que aluno essa escola faz?

Mais ainda, no art. 208 da Carta referida percebemos os limites da obrigatoriedade, garantindo o acesso gratuito ao ensino fundamental, progressiva universalização do ensino médio e, quanto ao ensino superior, podemos vislumbrar o vale institucional educativo, excluindo os excluídos, bolha do saber intelectual. Cabe apontar que no contexto de redemocratização da sociedade na década de 1980, houve uma articulação entre ensino escolar e democracia, legando ao acesso à escola uma via de possibilidades para a reconstrução da participação política, ampliação do público a partir de um Estado garantidor de direitos (PERONI; et al, 2009). Mesmo com acesso aos espaços educacionais percebemos a construção de uma dicotomia que a pertença ao ambiente não rompeu, a educação é ainda restrita às camadas mais privilegiadas da sociedade.

Ao analisarmos os investimentos econômicos na área da educação percebemos avanços, entre eles, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a instauração do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica Lei nº 11.738/2008; a ampliação da educação básica obrigatória com a ratificação da Ementa Constitucional nº 59/2009, ampliando o ensino fundamental obrigatório de , 4 a 17 anos, mais ainda, a universalização da oferta pré-escolar – parte do Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos, em seu objetivo de articular a colaboração para o Sistema Nacional de Educação, a partir de objetivos, metas e estratégias que assegurem a implementação e manutenção das implementações. Posto isso, os poderes públicos das diferentes esferas devem compor a partir de aplicação de recurso e controle medidas que favoreça o PNE, entre estas medidas devem ser consideradas não só

as condições para permanência, mas também a construção de um percurso educacional voltado para a classe historicamente excluída.

A população brasileira é constituída, predominantemente, por uma população escolarizada. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad/IBGE), relativa aos anos de 2004 a 2014, apresenta que a população se escolariza. Cabe observar que o termo se refere a um percurso em um determinado ambiente, pois ao cruzar os dados com inserção no mercado de trabalho, renda, e discriminação social, percebemos que o que é legado a educação e a democracia do acesso, presta a culpabilizar seus atores. É inegável a expansão das matrículas na educação como um todo, principalmente no Ensino Superior, a interiorização dos Institutos Federais, visando essa ampliação da oferta de vagas no ensino superior, houve a reestruturação e expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a protoforma do Programa Universidade para Todos (ProUni). Em 2010 a partir da Ementa Constitucional nº 59/2009 o presidente Lula encaminhou a proposta de PNE a câmara Legislativa, que foi aprovada no governo Dilma Rousseff (Lei nº 13.005/2014) que vigorará até 2024 em cumprimento com o Art. 204 da Constituição Federal. Isto posto, podemos visualizar a democracia do acesso, tão necessária, mas que se esgota sem o investimento na construção de um processo que reconheça as particularidades do processo de democratização dos espaços escolares.

## **5.2 Acesso a educação**

Não é raro ouvir em reuniões pedagógicas que os comportamentos dos discentes são resultados de um longo processo de exclusão, gerando um sentimento de injustiça e recusa do que é proposto no ambiente educacional. É uma explicação razoável, ao menos em parte, porque não é estranho o comportamento de autodefesa ou de autopreservação. Sem dúvida, as injustiças sofridas pessoalmente ou em grupo produzem reações, principalmente quando a única defesa é a autodefesa. Naturalmente as exclusões podem dirigir-se à uma pessoa concreta, mas não por ser elas próprias, senão por pertencerem ao grupo que não deveria estar ali. A fábula de La Fontaine é esclarecedora apresentando os traços excludentes de uma sociedade “meritocrática”.

Como é sabido nas fábulas, dois personagens, um lobo e um cordeiro dialogam, mas a premissa do diálogo não acontece, porque, na realidade, é um monólogo, no qual o lobo leva o peso do discurso, presente aí a primeira aproximação com o ambiente institucional, enquanto o cordeiro/discente é um mero coadjuvante/figurante de uma cena discursiva. Segue a fábula de Jean de La Fontaine:

(...) E sei que de mim falaste mal o ano passado.  
 Como pode fazê-lo se não havia nascido? D  
 Disse o cordeiro. Ainda mamo em minha mãe.  
 Se não foste tu, foi teu irmão.  
 Não tenho.  
 Pois foi um dos teus:  
 Por que não me deixas tranquilo,  
 Vós, vossos pastores e vossos cachorros.  
 Disseram-me: tenho que me vingar.  
 Lá em cima no fundo dos bosques  
 Leva o lobo, e logo come  
 Sem mais juízo que esse.  
 (LA FONTAINE, 1965, p. 35).

Sem dúvida o discurso do lobo é um exemplo notável do que que significa estratificação no ambiente educacional porque reúne características que distingue do que se propala como aprendizagem. Como entender a fábula de La Fontaine inserido no contexto educacional, já que, o que nos parece, que o docente é o cordeiro e os discentes são os lobos dada a indisciplina e a recusa em fazer e aprender o que é dito? Mais ainda, os discentes aproveitam da pandemia para não estudar!

Por isso, compreender a qualidade das forças é tão importante. Como pode ser lobo aquele que vive dos restos deixado por outros animais, como pode ser lobo aquele que tem apenas uma resistência tola e, por sua vez, como pode ser cordeiro aquele que não se importa, aquele que se contenta com a própria sobrevivência?

Nesse sentido temos um ponto de partida em uma educação excludente, legando ao discente as culpas pelo seu antepassado: o discente é culpado por não pertencer àquele ambiente onde seus pais seus avós e toda sua árvore genealógica não pertenceu. Estou apenas exercendo o meu direito, poderia bradar o discente pseudo informado – que ingressou no ambiente educacional pós 1988. A resposta viria a contento: “eu também estou exercendo meu direito, o de excluir/selecionar/avaliar, se não posso recusar o espaço geográfico aos não “suficientes” cuido apenas para que a conquista se restringe a isso, ao ambiente”.

Ao qualificar a força e ao descrever personagens a educação ganha outra conotação, de estratificação social, de exclusão inclusiva, fábrica de ressentimento, indústria de culpa. Não é raro, ainda hoje, escutamos que quem faz a escola é o aluno, mas, ainda não tivemos coragem de perguntar quem faz o docente e qual seu *métier*. O processo sócio-histórico nos ajuda a compreender quem é o aluno e quem é o professor: o aluno é aquele sem luz e, por consequência, a luz emana do professor. Mas se fizermos uma análise mais precisa compreenderemos que a instituição escolar é construída para uma minoria praticar o seu poder de mando, e quando a maioria acessa os espaços de treinamento há um mecanismo de autorregulação que permite perpetuar o mando da minoria.

O lobo é a personificação do discurso/prática da estratificação no ambiente escolar, porque reúne características que diferem de outras exclusões mais aparentes.

Em princípio, o discurso se dirige contra um indivíduo, não porque este tenha causado mal ao falante, mas porque goza de traços que o inclui em um determinado coletivo. No coletivo dos “teus”, que é diferente dos “nossos”. Nesse caso, os “teus” são os cordeiros - são os discentes que não tem material ou não trazem às aulas, que ficam conversando, que não fazem as tarefas, que tumultuam as aulas, “os” das famílias desestruturadas.

Essa estratificação diferencia-se de outras violações, porque as vítimas não são selecionadas pelas suas identidades, mas por pertencerem ao coletivo excluído pela história, que a democratização do ensino tratou de incluí-los, dotados de traços que produz repulsão nos “meritosos”. Entendemos que esse movimento é contrário ao movimento de acesso à educação formal, não por essas pessoas serem elas, mas por ser uma, um, uns, umas – artigo indeterminado que justifica inúmeras violências no ambiente educacional contra pessoas concretas, privando, muitas vezes de bens públicos.

Isso ocorre das maneiras mais sutis, desde a primeira escolarização ao mais alto grau, quando o processo educativo se torna uma arena que os atos eliminam possíveis competidores, para não demonstrar a falta de competitividade é refinado o discurso/monólogo do mérito na busca de descrédito no mundo das impressões e preconceitos, em que têm tanto êxito os artigos indeterminados: “é um/uma”, “pertencente a”, “filho (a) de a/o”. Por isso, é tão importante desnudar a realidade dos

conceitos e discursos, tratar de identificar com fino paladar quem são os excluídos do sistema educacional, porque, muitas vezes, não é evidente.

Outra característica é disseminar que a educação é para todos, mas que nem todos são para educação, demarcando o grupo dos “melhores”, atribuindo aos excluídos atos de que são prejudiciais ao bom “andamento” escolar, que “eles” prejudicam os demais, mesmo que isso não se justifique ou comprove, ainda são rumores muito férteis na estratificação.

Já a fabricação de um docente não é tão perceptível pois muitas vezes os docentes são frutos de exclusão, que por alguma mágica, ocupa o papel de docente. Os docentes/lobos podem relatar histórias sobre cachorros, rebanhos e pastores a fim de desacreditar todos eles, sem a necessidade de que sequer considere a história, nesse caso, a abertura da instituição educacional à classe trabalhadora. Boa parte da comunidade escolar rejeita o discente que não se enquadra, porque lhes disseram que ele atrapalha o bom andamento das aulas, que a família manda para escola porque não quer ficar com ele em casa. Por isso, a questão não é “esse aluno/cordeiro”, com seu nome, gênero, raça, etnia, mas a dissolução da pessoa no coletivo/rebanho.

O que quer o docente? Ensinar o discente? se assim o fosse não estaríamos fazendo essa análise, se as instituições são como fábrica de ressentimento, esta fabricou também docente, a diferença entre este e o aluno é que o primeiro não desistiu do percurso e por não desistir acaba por acreditar que faz parte dos melhores. Ledo engano. Ao tornar-se docente/lobo ganha como missão perpetuar o ensino excludente, o mundo dos melhores, que numa análise mais aproximada nem mesmo o docente se encaixa.

Nesse sentido, situa-se o excluído na mira ódio precisamente porque os discursos articulados justificam o desprezo que o ambiente educacional tem pela sociedade recém-chegada à escola, segundo os inventores e articuladores desses discursos. Em certas ocasiões, são ações declaradamente excludentes contra seus membros. “Disseram-me: tenho que me vingar”. É a mensagem de obediência a que o docente se submete, a justificativa do interlocutor da violência: “esse docente é exigente”.

Quem deseja excluir e romper com a democratização do espaço escolar diz que os recém-chegados vêm para tumultuar, atrapalhar quem quer aprender. Hoje, depois de três décadas da abertura das instituições escolares, não é fácil encontrar

na escolarização básica, fundamental e média pessoas diretamente ligadas ao grupo de poder, a autocracia burguesa, no entanto, seu pensamento está personificado nos atos e efeitos do fazer docente. Há inúmeros casos de indisciplina e de pessoas/cordeiros que não querem estar no ambiente educacional, como também há membros da aristocracia que não perpetuam a exclusão. Mas a visão da parte pelo todo ainda permanece, reações de pessoas que querem a rejeição de todo um coletivo com base em experiências de insucesso de alguns discentes, desconsiderando todo o processo histórico (estrutural e conjuntural). Esse é um elemento distintivo da estratificação no ambiente educacional, que não é dirigido para uma análise do todo, mas da parte.

Como vimos, os excludentes são frutos da exclusão, no entanto estão convencidos que existe uma *desigualdade estrutural* entre o lobo e o cordeiro, acredita que se encontra em uma posição de superioridade entre a vítima e ela. Nesse caso, o discurso é o legitimador de atrocidades, visão deformada e deformante da realidade, que autoriza o docente porque acessou o posto de inquisitor, dotado de superioridade estrutural, pode atacar o cordeiro.

Dito isso, não se trata apenas da dificuldade imposta pela disciplina exigida pelos estudos escolares, onde as pessoas, cientes das regras do jogo, podem compartilhar um mínimo de justiça social e optar por romper com a lógica dominante. É fato que é um grande desafio organizar a convivência em sociedades tão desiguais, porque articular a diversidade sempre exige um fino trabalho de enólogo. Todavia, no caso da estratificação educacional, não se trata apenas do vale de carência sociocultural, mas da convicção de que existe uma hierarquia estrutural entre o lobo e o cordeiro, este inferior, àquele superior.

Sem relação de igualdade não é possível estabelecer justiça social, nem mesmo cumprir a lei, não existe um reconhecimento da dignidade do cordeiro, do direito de o discente aprender a aprender, do respeito que ele merece. Essa exclusão ataca frontalmente a ética moderna, que em Kant (1978) observamos na Formulação do Imperativo Categórico do Fim em si Mesmo: “Faça de tal modo que trates a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como um fim e nunca somente como meio”. Aqui percebemos que o docente trata o discente como meio porque entre eles não há identificação, não têm as mesmas substâncias, igual humanidade, igual dignidade, um objeto amorfo.

Nessa mesma linha analítica, o discurso tende a calar o interlocutor, porque esse tipo de construção não pretende dar argumentos, mas expressar distanciamento entre “os meritosos” e “os demais” e incitar que isso siga reverberando *ad infinitum*. “Sem mais juízos, o lobo o come” é o fim da fábula e começo do cotidiano escolar

Por isso, La Fontaine é primoroso no diálogo/monólogo entre o lobo e o cordeiro, sabendo que a perspectiva da “conversa” é centrada no lobo, onde o lobo acusa o cordeiro de perseguição e por sua vez o cordeiro ao tentar entender a situação oferece condições para que o lobo sacie sua fome. Fome ressentida.

Ao participarmos de reuniões estratégicas para educação não é raro ouvir que os alunos não têm vontade de aprender, frase que demonstra a recusa do cordeiro de participar de uma sociedade tão vil e tão excludente, e não outra coisa, como relata o lobo.

### 5.3 Operacionalização da educação

A relação de alguém que provém de um estrato social inferior com a instituição é similar à relação de um estrangeiro em um país desconhecido. O estrangeiro não conhece a língua, complica-se com ela, é excluído do jogo de “referências”, está alheio ao “círculo dos saberes”, mal compreende o que se diz. Seu esforço é o de tentar incorporar-se a esse mundo que não é o seu: “correndo atrás” do prejuízo, adaptando-se ao ritmo da máquina.

A presença do estrangeiro provoca um estranhamento em quem o vê. Seus gestos, seu modo de usar a língua, todas as suas manifestações provocam uma espécie de dissonância com o espaço escolar. A questão se reduz, então, a como adaptar esse estrangeiro ou, quando menos, como fazê-lo sentir-se mal de não fazer parte.

O que é jogar o jogo do outro a partir do lugar estrangeiro? O que é jogar o jogo do outro sendo clandestino? Que manuseio da linguagem é possível?

O olhar clandestino é cruel. Talvez por ignorar o *consenso* (o conjunto de designações e prescrições de entendimento, a relação entre *sentido e sentido*), o clandestino é capaz de ver o *rei nu*. Suas perguntas são quase infantis.

O que mede a qualidade do especialista não é o saber que porta, mas o quanto de distância que impõe entre ele e uma pessoa comum. O modo de produção

moderna da ciência expressa distanciamento entre “os meritosos” e “os demais”. Mais e mais coisas são necessárias para que o ouvinte tome o lugar do interlocutor: livros, experiência, qualificações, titulações, reconhecimento internacional, etc.

Quanto mais forem os passos necessários, quanto maior a lista de requisitos, menor é a mobilidade do sistema. Tornar-se um sujeito digno de dizer a verdade custa caro. Por que há um interesse tão grande nesse tipo de discurso em produzir distância? Por que um amor tão grande pelo *pathos da distância*? A resposta parcial que estamos construindo é de que para manter o imobilismo social é necessário uma engenharia capaz de estratificar os discentes mesmo com a concessão do ambiente.

Atrás da suposta exigência *objetiva* do rigor para com a verdade não há a afirmação de um sentimento aristocrático de distinção, de um “*não é qualquer um que pode falar comigo*”? Diria o lobo na fábula de La Fontaine.

## **5 POSSIBILIDADES PROPORCIONADAS PELA EDUCAÇÃO AOS DISCENTES QUE VIVENCIARAM A PANDEMIA DO COVID-19**

A partir do referencial teórico crítico e da metodologia utilizada para esta dissertação, buscaremos apresentar alguns resultados e a análise dos dados. Segundo o percurso metodológico utilizado optamos por tópicos e categorias temáticas, selecionadas a partir da leitura dos documentos editados em meio a pandemia referente a educação no Estado de São Paulo, como consta nos anexos.

Primeiramente apresentaremos a caracterização dos documentos, um panorama dos objetivos das leis e decretos, depois analisaremos as medidas de enfrentamento à pandemia da covid-19. Posteriormente, investigaremos em que medidas essas construções legais apresenta-se como forma de estratificação educacional para a classe que vive do trabalho. Desta forma, elencamos temas importantes para nosso estudo a saber:

### **6.1 Documentos editados em meio a Pandemia da Covid-19**

A pesquisa documental se ocupou dos decretos editados em meio a pandemia. As informações buscadas nessas publicações observaram o seguinte critério: qual a referência é possível depreender do documento sobre a classe trabalhadora. No primeiro momento apresentaremos em linhas gerais os documentos editados, posteriormente apresentar os tópicos que se referem as observações quando confrontada a leitura dos marcos legais e a literatura sobre a educação crítica e, cada uma, as categorias temáticas obtidas a partir da análise dos conteúdos. A opção por trazer essa discussão é por acreditar que os documentos são a resposta às demandas dos afetados pela Pandemia no ambiente educacional, portanto, expressão da vontade dos envolvidos, jogo de tensões, mas representativo do todo. Deste modo, aqui, classificaremos três categorias: garantia do espaço escolar, direito de aprender, e a escola do tempo presente. Contudo, foi possível observar que, apesar da caracterização, essas três categorias interpenetram e articulam com as categorias centrais deste trabalho.

## 6.2 Caracterização dos documentos

Foram pesquisados 500 decretos de lei, publicados entre 2020/2021. Dentre eles apenas 53 foram considerados como medidas efetivas de enfrentamento à Pandemia, tendo em vista o grupo mais afetado com o fechamento das escolas e o risco de contágio.

No que se refere a continuidade das medidas o estudo observou que as medidas, em sua totalidade, apresentaram descontinuidade ou reformulação, por não considerar as condições socioeconômicas dos discentes.

Com relação a aplicabilidade da lei, o estudo demonstrou que em momentos de fechamento da escola esta foi mais legalista que pedagógica.

## 6.3 Categoria temática: Garantia do espaço escolar

Transversalmente todos os documentos trazem o tema da garantia do acesso à educação. Nesta categoria o que nos indaga é que a garantia do acesso é algo subjetivo e ideal, desconsiderando a grande maioria dos atores que compõe esse espaço “garantido”. Dentre os imperativos, ressaltamos: “- a prioridade absoluta da aprendizagem e o direito público subjetivo do aluno à educação de qualidade, na forma prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”<sup>7</sup>.

## 6.4 Categoria temática: Direito de aprender

Na realização do estudo crítico sobre as legislações, comprovamos a cristalização de conceitos que pouco ou nada significam para os discentes que necessitam da garantia institucional para ter acesso a educação, antes legada aos privilegiados:

**Artigo 1º** - A partir do primeiro dia letivo de 2022, as unidades escolares da rede estadual, independente da etapa ou modalidade de ensino, deverão assegurar, em caráter excepcional e prioritário, o efetivo atendimento educacional aos estudantes para garantia dos 200 dias de efetivo trabalho escolar e o cumprimento de carga horária anual, na conformidade das diretrizes estabelecidas na presente resolução. (RESOLUÇÃO SEDUC11, DE 1-2-2022)

---

<sup>7</sup> Resolução SEDUC 11, de 1-2-2022

Assegurar o direito de que mais precisa é inquestionável para um percurso exitoso, mas ao desconsiderar o sujeito para quem a lei assegura esconde uma violência educacional estrutural: “escolas têm, não estuda quem não quer”. Como mostra a evasão escolar, que já apresentada índices que cresciam, desde a crise de 2014, e se intensificou com a Pandemia, apontado por Costa (2001). De acordo com o autor, mais que espaço, a escola é constituída de elementos técnicos, pessoas e sentimentos, ao desconsiderar qualquer um destes elementos as atividades educacionais são inócuas.

De posse desses elementos os docentes serão parte dessa garantia de direitos:

(...)há três grupos principais de qualidades na instituição escolar: uma que constitui o campo pedagógico, experiência no campo que ensina, outra no âmbito dos cuidados: como possibilitar o desenvolvimento pleno e integral de discentes com diferentes demandas, por fim o sentimento de dever, respeito a pessoa humana, humanidades básicas. (COSTA, 1998, 2001, p. 155)

Tendo em vista essas constatações, o espaço institucional ganha relevância, para garantir essas qualidades não basta investir na instituição enquanto espaço, dado que a secretaria da educação é a pasta que mais consome recurso público<sup>8</sup>. Aqui salientamos que os investimentos são tomados como gastos educacionais por não se traduzirem em respostas sociais necessárias para a inclusão da grande massa de jovens desalentados em idade escolar.

Para Castanho (2010), temos elementos para demarcar as características dos professores ideais, comumente denominados como “marcantes” pela autora. Sabemos, em grande medida, a relevância de bons profissionais. No entanto, observamos que em dois anos houveram várias transformações na forma e no conteúdo escolar, sem dialogar com os protagonistas da educação, os discentes. Hoje, pós pandemia, temos executores de políticas educacionais ao invés da presença marcante do docente, na instituição escolar.

Com referência ao tema proposto até aqui, indagamos quais as medidas de enfrentamento da pandemia na educação poderiam servir para desnudar o que estruturalmente está posto na educação brasileira? Pois os dados revelam que acesso

---

<sup>8</sup> PNAD

não é permanência, e, mais ainda, na pandemia, garantia de espaço e plataforma digital não é garantia de acesso. Muitas mudanças fizeram parte do momento pandêmico, que ecoam nas palavras de Castanho (2001), ao referir-se aos docentes, como aqueles que ensinam bem, não dão só aula expositiva, unem características afetivas e cognitivas, planeja a aula com vistas a enriquecer os discentes, pois estes atores educacionais entendem que: (...) o conhecimento não é cópia e não preexiste no sujeito. Não foi difícil encontrar boas práticas em meio a pandemia, docentes que incansavelmente se reestruturaram, mas o que estamos insistindo é para que estas práticas ganhem alcance, e não fiquem restritas ao saber fazer.

Para Kramer e Souza (1996), a educação está centrada na prática cotidiana, muitas vezes numa “pedagogia” de erros e acertos, o que, por sua vez, produzem propostas educacionais descontínuas, como o que estamos observando com a volta as aulas presenciais, onde toda infraestrutura adquirida está subutilizada, mesmo o acesso as plataformas digitais como o CMSP têm decrescido de maneira exponencial.

Consonante a isso, podemos considerar que os estudos voltados para a consideração dos interlocutores que estão sendo realizados, como demonstram os autores escolhidos para esta dissertação, em especial os artigos, buscam refletir sobre as propostas de inclusão daqueles que nem sabem que estão excluídos do universo educacional, por estarem no mesmo espaço geográfico, nesse sentido o ensino e aprendizagem: “(...) não se fecha na dimensão técnica, apelando para o que há de mais estrutural em uma sociedade e centrado nas dimensões de cada um dos integrantes” (KRAMER e SOUZA, 1996 *apud* CASTANHO, 2001, p. 157). Por isso, não estamos a procura de uma formatação ou formula de inclusão, para isso temos o direito e as organizações sociais, mas os caminhos que nos levaram ao “canto da sereia”, onde bastava o acesso e algumas políticas de compensações.

### **6.5 Categoria temática: Escola do tempo presente**

Para pensar a escola do tempo presente, em especial as formas educativas em meio a pandemia, buscamos nos documentos, embasados nos referenciais teóricos as mudanças qualitativas para esse momento de incertezas e de outros que virão.

Primeiramente constatamos que muitos estudos afirmam que as práticas e conteúdos se transformaram e que a escola já não será a mesma, preparando para

os “desafios” pós-pandemia. Muitos destes estudos, salientando o conceito de resiliência, sem, no entanto, deixar claro o que se compreendia com esse termo. (FALEIROS, 2019, p.202).

Por outro lado, os documentos consultados e o alcance das práticas educacionais<sup>9</sup> nos revelaram que as mudanças, quando houveram, foram para que o *status quo* fosse preservado. Demonstrando uma prática que grassou desde a década de 1990, propalada como democracia educacional, que possibilitou o acesso à educação infantil até o ensino médio, posteriormente os governos Lula e Dilma e a Lei de Cotas<sup>10</sup> possibilitaram o acesso ao nível superior, sem ao menos tangenciar na proposta de uma educação para o tempo presente, que tivesse em seu plano os discentes. Observamos nos documentos que não há interesse educacional nas políticas partidárias para educação, logo o que este estudo traz a luz é que, a compreensão e estruturação do tempo presente requer mais que execução do corpo docente, há um imperativo na proposição.

## **6.6 Categoria temática: Criação de possibilidades na educação**

Uma das principais questões no âmbito das políticas educacionais é a diferenciação entre as políticas meramente compensatórias e as políticas de efetivo acesso aos bens públicos, como educação de qualidade. Num país desigual, como é o Brasil, as políticas educacionais são encaradas como acesso à renda, vimos que isso não se efetiva, mas precisamos considerar que a educação constitui também no enfrentamento da questão social. Se como a política educacional brasileira é equitativa, sua materialização é uma construção narrativa:

A narrativa da inclusão, de sua implementação e avaliação de impacto, muitas vezes se revela como uma história de esperança quebrada, senão de profunda desilusão. As decepções são tão grandes quanto as esperanças e expectativas eram inicialmente elevadas, de tal maneira que um sentimento de ceticismo, até de cinismo, é comum nos meios institucionais que experimentam a inclusão (LESSARD, 2008, p. 57).

Dito isso, a política brasileira apresenta-se solidificada nos partidos políticos, logo a legislação não se configura como educacional, mas política, distinção que fará

---

<sup>9</sup> Disponíveis na Secretaria Digital (SED)

<sup>10</sup> Lei de cotas 2012

a diferença para compreensão que estamos insistindo. Com o impeachment da presidenta Dilma e a ascensão de Michel Temer à presidência em 2016, assistimos o capital se sobrepôr às conquistas sociais, especialmente aqueles presentes na Constituição de 1988. Uma volta a projetos societários excludentes, afetando diretamente à classe trabalhadora e seus esforços de efetivação da democracia. O caminho de ajuste e reforma é evidenciado no programa denominado “Uma Ponte para o Futuro”.

Para cumprir estes princípios será necessário um grande esforço legislativo porque as leis existentes são, em grande parte, incompatíveis com eles. Vamos precisar aprovar leis e ementas constitucionais que, preservando as conquistas autenticamente civilizatórias expressas em nossa ordem legal, aproveite os mais de 25 anos de experiência decorridos após a promulgação da Carta Magna, para corrigir suas disfuncionalidades (democracia) e reordenar com mais justiça e racionalidade os termos dos conflitos distributivos arbitrados pelos processos legislativos e as ações dos governos. (Grifo meu) (FUNDAÇÃO ULISSES GUIMARÃES; PMDB, 2015, p. 17)

No tocante à distribuição de renda no Brasil, o país ainda apresenta grande parte da mão de obra pouco qualificada, que busca saída no trabalho informal, compondo uma estrutura de exclusão social. A partir das demandas sociais, a Constituição de 1988 introduziu avanços nas garantias sociais, até mesmo detalhando as regras. A Carta Magna (SENADO FEDERAL, 1988), art. 3º, indica em seus objetivos, uma sociedade livre, justa e solidária, a partir do desenvolvimento nacional, com vistas a esse desenvolvimento, erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades regionais, para isso a democracia educacional é acionada.

É comum em todo mundo a implementação de medidas em prol ao acesso à educação, na segunda metade do século XX vimos as agendas públicas se dedicarem a garantir acesso igualitário por meio de leis e políticas públicas.

Kuenzer (1985) define acesso a educação como iniciativa para promover a desigualdade, alimentando os mecanismos produtivos. De acordo com a autora, são práticas que consideram que a falta de acesso existe, conclui, que são medidas que promovem oportunidades de inclusão social. Já Snyders (1977) ao conceituar as novas formas educacionais define a democracia no ensino, como política pública, corrigem as desigualdades produtivas procedentes do analfabetismo, que já não é compatível com o mundo do trabalho, sofridas por algum grupo de pessoas. Desta forma, as políticas afirmativas para educação buscam por meio de um tratamento

diferenciado, temporariamente, promover a propalada equidade entre os grupos que compõe a sociedade, por meio da oferta de escolas que se diferenciavam segundo a classe social que se prouham a formar: trabalhadores ou burgueses, por essa razão Snyders cita Baudelot e Estlabet:

(...)tiveram a coragem e a lucidez de desvendar a ilusão ideológica da unidade escolar, ilusão de que existiria um tipo único de escolaridade e que os diferentes traços só diferem entre si em extensão e duração; resumindo o grande mito da escola única e unificadora. (Snyders, 1977, p. 26-27)

Ainda Kuenzer (1988), a ação pedagógica profissionalizante é o que melhor descreve o acesso escolar da classe que vive do trabalho, como caráter que visa a democracia do acesso a meios fundamentais por parte da população geral, objetivo de estabelecer condições de igualdade competitiva. Hoje percebemos que a popularização dos espaços de aprender é parte da acumulação flexível, o que Gramsci (1978) chamou de perpetuação dos privilégios ao referir-se a dualidade de formação: escolas para cada classe social, hoje temos as classes sociais habitando o mesmo espaço, sem no entanto, efetivar a democracia educacional. Por isso, a necessidade de compreender os processos produtivos que se configuram na contemporaneidade. O que antes era uma dualidade assumida: “a escola é para poucos” – hoje é uma dualidade velada: há acesso amplo e irrestrito à educação como meio de equidade. ((Cunha, (1977); Frigotto, (1984); Machado, (1982, 1989) e Kuenzer, (1985, 1988, 1997))

Com o exposto percebemos que a gestão educacional no Brasil, em sua estrutura, é composta por arranjos complexos, desde a educação básica à superior num processo profundamente demarcado pela busca de um federalismo cooperativo, que não se efetivou, de outro lado assistimos a luta fiscal que trava as ações dos entes federados.

A popularização da escolarização a despeito das competências definidas na Constituição Federal apresenta limites bem estabelecidos a respeito do financiamento e descentralização, passando por um processo de desconcentração, ou seja, as promessas e compromissos com a classe trabalhadora não são acompanhadas por condições objetivas de financiamento. Como apresentado anteriormente a assistência financeira vem sofrendo cortes, logo, o acesso, que não era o objetivo final, com os cortes, também foi negado. Mesmo com a expansão da escolarização em todos níveis, os indicadores de matrícula (bruta e líquida), mostra que a educação

superior ainda é considerada de elite, demonstrando a radicalidade da exclusão educacional no Brasil. Apresentando 75% das matrículas no ensino privado.

Contrariamente, a educação básica está no âmbito público, nas esferas federais, estaduais e municipais, sem contar o processo de privatização desses espaços, por meio de parcerias público-privada

### 6.7 Categoria temática: Uma educação baseada em competências

A palavra competência deriva de *competere* (lutar, procurar ao mesmo tempo). O termo nos remete às guerras por território da Idade Média. Estar preparado para a luta e para a disputa. De acordo com Dolz (2004 apud ARAÚJO, 2005), a palavra começou a ser utilizada ao fim do século XV. Seu significado estava restrito ao domínio jurídico, e designava a legitimidade e a autoridade de uma instituição para tratar de certos assuntos. O tipo de poder que conferia ao tribunal a sua legitimidade de julgar um certo domínio de coisas. A partir do século XVIII, segundo Dolz, a palavra tem o sentido ampliado: não designa apenas tribunais, mas também alguém capaz de se pronunciar sobre certos assuntos, uma capacidade individual fundamentada em saberes e experiências. Com vistas a adentrar um espaço escolar competente, descrita por Silva (2009):

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e dos estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, **não partidário**, voltado para o bem comum, [...] pelo reconhecimento social e a valorização dos trabalhadores, transformando o espaço educacional em espaço de vivências democráticas. (SILVA, 2009, p. 226)

Na educação, a história do “ensino por competências” começa nos Estados Unidos. O termo competência é mobilizado inicialmente na linguística de Chomsky (1965), mas logo é ampliado para outros usos. Dos anos 70 aos anos 90, o termo é explorado pela psicologia, destacando J. Raven, C. Makeshnan e R. Burns, que estabelecem as bases para a compreensão da competência em seu sentido educacional, consonante à exclusão dos recém-chegados no ambiente educacional.

O ensino por competências se justifica apresentando-se como um modo de educar que faz frente a um mundo em constante mudança, globalizado, incerto e

imprevisível - essa construção da incerteza a partir da Globalização escamoteia a falácia da instrução escolar. Para a instituição escolar a ênfase não é dada às habilidades específicas de tal ou qual posto de trabalho, mas a uma formação geral que torne os estudantes aptos a se adaptarem, a “aprender a aprender” e a resolverem problemas da vida pessoal, profissional e cidadã. A educação por competências considera mais importante a formação de traços de personalidade (abertura ao novo, capacidade de lidar com o imprevisível, flexibilidade) do que um saber-fazer específico (BUTOVA, 2015, p. 253). Enquanto o saber específico prometia e entregava um saber profissional, que segundo a expertise do mundo globalizado, poderia ser um profissional de uma profissão extinta - caso essa máxima fosse verdadeira. Já a educação voltada para as habilidades promete traços abstratos de personalidade para futuras demandas, esta investe numa promessa, aquela no imobilismo da história. Não há dualidade, há nessas duas propostas um esforço em impedir que os “piores” que “os outros”.

Segundo Ropé e Tanguy (1997), a noção de competência visava substituir a noção de saberes na educação geral e a noção de qualificação na educação profissional. De fato, a competência é definida na Base Nacional Comum Curricular como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018)”. Olhemos atentamente para os resultados do ensino centrado em competências, não podemos nos orgulhar do que produzimos.

A lógica da competência também reflete um modo diferente de se relacionar com o trabalho. Ao passo que o “ofício” medieval estava ligado à aprendizagem experiencial de uma arte e a pertença a uma corporação, uma lógica própria de uma sociedade urbana e artesanal, o “emprego” dos séculos XIX-XX ligado à definição das funções de um posto, num regime de contratação, próprio a uma sociedade industrial, a lógica da competência diz respeito a uma categoria já analisada por Dardot e Laval em *A nova razão do mundo: a empresa de si* (Dardot & Laval, 2017, p. 25). Nossa interdição não se assenta no conceito, mas na instituição, que legitima a lógica da competência quebra a fronteira entre o público e o privado, estando ligada principalmente a uma mudança da gestão e das mentalidades. O indivíduo competente é colocado em uma intensa metamorfose perpétua (Kafka), responsável

pela gestão de suas próprias competências, de sua motivação, de seu *stress* e das condições de sua própria produtividade. “Sonho do educador!”

Na educação, o ensino por competências diferencia-se do clássico ensino por saberes (este acadêmico e distante da realidade dos estudantes) e da qualificação profissional (está obsoleta, não pode fazer frente aos desafios de um mundo complexo em transição). Mas, ainda que se apresente com uma roupagem “moderna”, a noção de competência ainda está vinculada ao seu sentido clássico: a conferência de poder a alguém sobre algum tipo de assunto e, como a sombra do conceito, a retirada de poder de muitos outros alguéns sobre vários tipos de assuntos, porque o conceito colou-se na instituição.

Segundo Chauí (2014), o discurso competente pode ser assim resumido: “não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância”. O objetivo do discurso competente, transformado pela instituição, é a supressão do *qualquer*. Sobretudo, não ser um qualquer, ser diferenciado, mostrar-se especial. Nada de novo debaixo do sol. A educação, desde a lógica da competência, é vista como processo pelo qual um sujeito vai adquirindo e acumulando competências, adicionando valor ao seu “eu” a partir das experiências, competências e influência de que dispõe. O mercado educacional é um conjunto de meios para se aumentar o próprio valor, tornar-se mais atualizado e acrescentar pontos ao próprio currículo. Na lógica institucional do ensino por competências, a promessa das instituições educativas se enuncia: *venha conosco, e tornaremos você especial*.

O que pode significar uma educação emancipatória nesse contexto? O ato emancipatório, tal como conceituado por Rancière (2002), é uma demonstração da igualdade de qualquer um com qualquer um, a possibilidade de que *qualquer* um, *sendo qualquer um*, possa ocupar qualquer posição social, sem ter de pagar o “preço” de ocupar tal posição (os meios “legítimos” de aquisição dessas competências). A emancipação significa não se curvar ou não se subordinar aos rituais necessários (ou, melhor dizendo, “*necessarizados*”) à “escalada” social. É quebrar a ligação entre uma posição e os seus requisitos. Reabilitar as noções de *contorno*, *atalho*, *esquema*, *esquiva*. O que é possível, dentro dessa proposta, na instituição escolar?

A competência é uma lógica fantasmática. Ela é pressuposta num indivíduo que esbanja poder, efetivando-se como: *se ele ocupa esse lugar, é porque é competente*. A fórmula de Chauí deve ser invertida: não é o saber que confere o

poder, mas o poder que pressupõe o saber. O ente que confere poder/saber é a instituição, é paradoxalmente, não o “ente”.

O qualquer um é um corpo destituído de arkhé<sup>11</sup>, sem marcação, sem qualidades: o corpo anônimo, corpo indistinto, corpo-multidão, um corpo como qualquer outro. E é por isso mesmo – pelo seu não investimento na arkhé, na competência, na qualidade, na distinção – que ele pode assumir todos os papéis com igual fluidez. Enquanto o corpo com o desejo capturado pela vontade de tornar-se especial (de adquirir arkhé, de adicionar valor ao eu) esforça-se, de um lado, por marcar uma separação e um repúdio em relação ao qualquer um em si (‘eu não sou mais assim, eu ascendi’) e, por outro, por relacionar-se com o corpo-especial (ideal) sob o modo da interpretação (eu me submeto à ascese que me torna digno de ser intérprete desse papel), o qualquer um, justamente por não estar fixado por nenhum compromisso de interpretação (que é sempre um exercício duplo: eu devo me esforçar para emular um corpo e na mesma medida conjurar em mim uma multidão de outros corpos: corpo-fracassado, corpo-vagabundo, corpo-favelado), libertado da ilusão da pureza, pode transitar com fluidez entre os mais diversos papéis, sem sentir necessidade de eliminar de si nenhum deles. Essa é a diferença entre o ator natural e o ator integral, segundo Artaud: enquanto o ator natural “representa na cena o que faz na vida e se pode conseguir que interprete com um pouco de paciência; [...] o ator integral, autêntico, sem amedrontar-se pela artificialidade da cena, sente e pensa diretamente, espontaneamente, evitando a impostura da interpretação – este ator faz o que ninguém poderia fazer, nem mesmo o que ele mesmo normalmente leva a cabo” (ARTAUD apud OLIVO).

A interpretação é o preço a se pagar pela arkhé, a contrapartida da aquisição de competência, o custo de “ser especial” (que é, ao mesmo tempo, a ficção que sustenta esse lugar social). Nem todos podem ser especiais porque nem todos têm “o que é preciso”, o aval. A arkhé, enquanto produtora de subjetividade, impõe suas

---

<sup>11</sup> A *arkhé*, princípio ontológico de começo e princípio nomológico de comando, segundo Rancière (1996), exprime uma “propriedade” de um sujeito, uma marca que o distingue de uma dada multidão. Não apenas isso, mas o conceito de *arkhé*, sendo uma leitura que Rancière faz de Platão, também indica uma certa arquitetura social, uma proporção geométrica das partes em um todo. “Na franqueza antiga que ainda subsiste nos “liberais” do século XIX, ela se exprime assim: há apenas chefes e subordinados, pessoas de bem e pessoas de nada, elites e multidões, peritos e ignorantes. Nos eufemismos contemporâneos, a proposta enuncia-se de maneira diferente: há apenas partes da sociedade: maiorias e minorias sociais, categorias sócio-profissionais, grupos de interesses, comunidades etc. Há apenas partes, das quais devemos fazer parceiros. Mas, tanto nas formas policiadas da sociedade contratual e do governo de concertação, como nas formas brutais da afirmação igualitária, a proposta fundamental permanece a mesma: não há parcela dos sem-parcela” (RANCIÈRE, 1996, p. 29). A política é conceituada por Rancière como um *erro na conta* das partes.

condições aos seus pretendentes: há sempre uma violência que é preciso fazer a si mesmo para obtê-la, uma expurgação de vários coletivos em si: coletivos de vagabundos, de delinquentes, de preguiçosos, de putas, de fracassados... O sujeito assujeitado, para acessar o lugar da arkhé, deve higienizar-se, purificar-se, abrir mão dos seus excessos, sem ao menos adquirir-los - a virgem penalizada por ser puta (podemos mudar o termo é só para entender o processo), vir ter bem claro para si que não pode obtê-la enquanto vagabundo, delinquente, preguiçoso, fracassado, “puta” (estou insitando para incluímos o corpo): enquanto qualquer um. O qualquer um, por outro lado, não necessita imprimir em Si essa violência ritualizada, levantar contra Si uma “caça às bruxas”, pois conhece a verdade que a arkhé tenta dissimular: todo corpo é qualquer corpo, constituído de atravessamentos - capacidades humano-gênicas. Tudo está em tudo. Igualdade das inteligências.

É também necessário se fazer uma reflexão sobre o que normalmente se chama de “pensamento crítico” em educação. Não é muito difícil encontrar um forte movimento contestatório, uma denúncia das desigualdades, da exclusão social e da predileção de alguns em favor de inumeráveis outros. No entanto, esse tipo de discurso “denunciador” não faz muita coisa além de revelar aos discentes os males sociais que se acreditavam “escondidos”. “Passamos quatro anos aprendendo o quão injusto é o capitalismo, apenas para que no fim nos deem um diploma e nos digam: boa sorte com ele”. Há um mau uso do “pensamento crítico” que cria uma vontade de purismo moral, uma recusa a participar do jogo social por conta de sua “corrupção”. Esse sujeito “crítico” cria uma relação conflitiva cada vez maior com os espaços institucionais, pensa que será “cooptado” - uma forma nova de exprimir a antiga ‘corrupção’ cristã. Esse sujeito “crítico” não raro é o que, impotente diante de uma realidade que se mostra monstruosa e muito maior que todos seus esforços, vai cinicizar-se para sobreviver. Abandonará seus ideais, os considerará como arroubos da juventude, e se adaptará totalmente ao jogo, onde sempre perderá.

A imaginação subversiva está estagnada em falsas dicotomias: a pureza ou a corrupção, a adaptação ou a recusa, a rebeldia ou a conformação, o bem ou o mal. Muito se pensou sobre a legitimidade ou ilegitimidade das instituições, se são injustas ou justas, mas pouco se pensou de fato em *formas de habitá-las*, mais ainda, mesmo os “donos do poder” não habitam as instituições, apenas distribuem culpas e ressentem a vida empobrecida que lhes é legada. Isso se mostra pela dificuldade que muitos cursinhos populares têm em conciliar o aspecto “crítico” (a denúncia da

exclusão, do racismo, do machismo, da lgbtfobia) com o “funcional” (o vestibular, o conteúdo, os modos de fazer a prova). Embora esse “pensamento crítico” consiga listar com facilidade todos os males sociais e dar todas as medidas da injustiça, tem muita dificuldade quando se trata de pensar o lado “funcional” das instituições (processos de seleção, concursos, entrevistas de emprego, prazos, etc.) sem ser com dicotomizações preestabelecidas.

Faz falta um pensamento crítico que consiga produzir um corpo que não apenas denuncie a desigualdade, mas que seja capaz de *demonstrar* a igualdade, habitar espaços, preencher as brechas com fabulações.

Mas que igualdade é essa? A igualdade do “todo aluno é capaz de aprender”, a igualdade da largada para a corrida produtora de culpa? Não. Uma igualdade que não servisse de justificativa à guerra social. Não se trata de investir em noções como mérito, esforço e sucesso, que só confirmaria o mito dos *melhores*, a divisão da sociedade em *partes*.

## **6 COMPREENDENDO OS RESULTADOS EDUCACIONAIS A PARTIR DE UM PROPOSTA INTERVENTIVA**

Endendemos que os resultados são recortes e proposta de leitura da realidade que prestamos adentrar os dados e informações que materializam a premissa de que a escola serve a um propósito e se manifesta socialmente enquanto veículo de emancipação, tomaremos enquanto legitimidade das análises um recorte temporal de investimentos e percurso pedagógico, pois esses números apenas apresentados demonstram um resultado legitimando a democracia escolar empreendida na década de 1990, por outro lado, quando aprofundamos na observação dos mesmos dados com preendemos que a escolarização prometida não se efetivou.

A Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SED/SP2020), enquanto veículo de propaganda, apresenta resultados e índices educacionais que proporcionam, nos mais esperançosos, uma tendencia ao 'positivismo' pedagógico, fazendo quer que a organização e ampliação da transmissão cultural é questão de tempo. Quando, a partir do método percorrido aqui, observamos outras variantes a esperança se esvai. Ainda na fase de levantamento bibliográfico não encontramos pesquisas que cruzassem os dados e documentos apresentados pela SED/SP que mergulhasse nas entrelinhas dos índices educacionais apresentados pela rede, em especial Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) quando se trata de dados nacionais e Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) quando se trata de dados estaduais.

Nesta presente seção, mais que resultados queremos demonstrar que é possível uma outra compreensão da realidade posta, uma compreensão includente e democrática. Revolucionária e não reacionária!

### **7.1 Demonstrando como a doutrina neoliberal 'propagandeia' as informações**

O neoliberalismo, enquanto doutrina macroeconômica, apresenta, a noção de eficiência e eficácia, competitividade e êxito, habilidade e competência (GENTILI, 2015b). Ainda nessa linha, Paro (2018), adentrando a educação, faz uso do termo

eficientismo e decrocracia escolar. Apresentado anteriormente, o neoliberalismo mudou a ordem cultural para expandir e fixar seus tentáculos para recuperação econômica advinda da crise de 1970. Atentemos para o proposital discurso de qualidade na educação, acreditando que o termo seja autoexplicativo, domínio de narrativa, que, para o grande público, em especial ao senso comum e em alguns casos acadêmicos, mostra-se como mantenedora do status quo, funcional e coerente (GENTILI, 2015b, p.215). Vale salientar, a instauração de uma pedagogia da qualidade, onde os processos educacionais são exclusivamente pela métrica quantitativa. Nada mais paradoxal, algo que se propõe qualitativo, excluir os condicionantes na análise. Por isso, a educação, as redes de ensino, a escola, o ensino/aprendizagem são equiparadas ao campo produtivo mercantil, qualidade total – década dos 'ISOS', não apenas em relação à busca pela qualidade e eficientismo mas também em seus métodos e as estratégias de controle próprios, como se as 'regras do jogos' fossem dados a priori e bastava ao jogador jogar. (GENTILI, 2004).

Ainda deve-se destacar que

[...] sob o lema da qualidade, equidade e eficiência e uma importante mobilização de recursos e esferas públicas, pretenderam modificar de uma só vez a estrutura do sistema escolar, nos países em que esse sistema existisse, o currículo de todos os níveis e modalidades educacionais, a organização e a gestão dos sistemas, onde as escolas passariam a ser geridas administrativamente, e dos estabelecimentos de ensino, bem como a cultura organizacional instituída neste campo (GENTILI; SUÁREZ, 2004, p.23).

Ainda Gentili (2015) assevera que ao utilizarmos os dados estatísticos na educação devemos ter o método enquanto percurso, tomando o devido cuidado para que os dados não 'derrubem' o pesquisador, levado pelo 'canto da sereia. Em outro texto o autor tará a contribuição que os diagnósticos não produzem necessariamente boas políticas, produz apenas uma constatação, no entanto, a falta de diagnósticos ou os maus acertadamente produzirão políticas educacionais nocivas. Como estamos assistindo a mais de duas décadas (2000; 2010b).

Não por outro motivo, demarcamos temporamente o Neoliberalismo a partir da vertente da qualidade total na educação que valoriza exclusivamente números e

índices que *a priori* demonstra uma educação em desenvolvimento para a inclusão, guardando referência entre o ‘Lobo e o Cordeiro.

Os dados e informações aqui expresso não são autoexplicativos, se o fossem corroboraríamos para análise reacionária posta, pretendemos habitar as entrelinhas desses, tecendo e publicizando que em mais de duas décadas a educação paulista saiu do exclusvismo de poucos para a estratificação de muitos.

## 7.2 O Lobo e o cordeiro a partir taxa de matrículas

Iniciaremos a análise da rede pública paulista a partir de um interessante histórico das taxas de matrículas.

**Tabela 2** - Histórico de matrículas na rede pública paulista – escolas estaduais  
(1998- 2019)

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Total		
	(9ºano)		(1ª a 3ª)				
1	2001	4.436.407	-	1.587.717	-	6.024.124	-
2	2002	4.052.972		1.672.915		5.725.887	
3	2003	3.865.320		1.739.563		5.604.883	
4	2004	3.550.793		1.712.931		5.263.724	
5	2005	3.285.418		1.750.197		5.035.615	
6	2006	3.106.812		1.780.465		4.887.277	
7	2007	3.001.513		1.736.526		4.738.039	
8	2008	2.954.426		1.610.279		4.564.705	
9	2009	2.945.985		1.518.997		4.464.982	
10	2010	2.874.400		1.449.387		4.323.787	
11	2011	2.810.469		1.450.902		4.261.371	
12	2012	2.720.685		1.449.782		4.170.467	
13	2013	2.637.107		1.512.618		4.149.725	
14	2014	2.563.326		1.531.401		4.094.727	
15	2015	2.447.074		1.524.398		3.971.472	
16	2016	2.332.719		1.521.102		3.853.821	
17	2017	2.180.111		1.547.380		3.727.491	
18	2018	2.022.124		1.468.597		3.490.721	
19	2019	1.975.954		1.502.433		3.478.387	
20	2020	1.927.221		1.429.325		3.356.546	

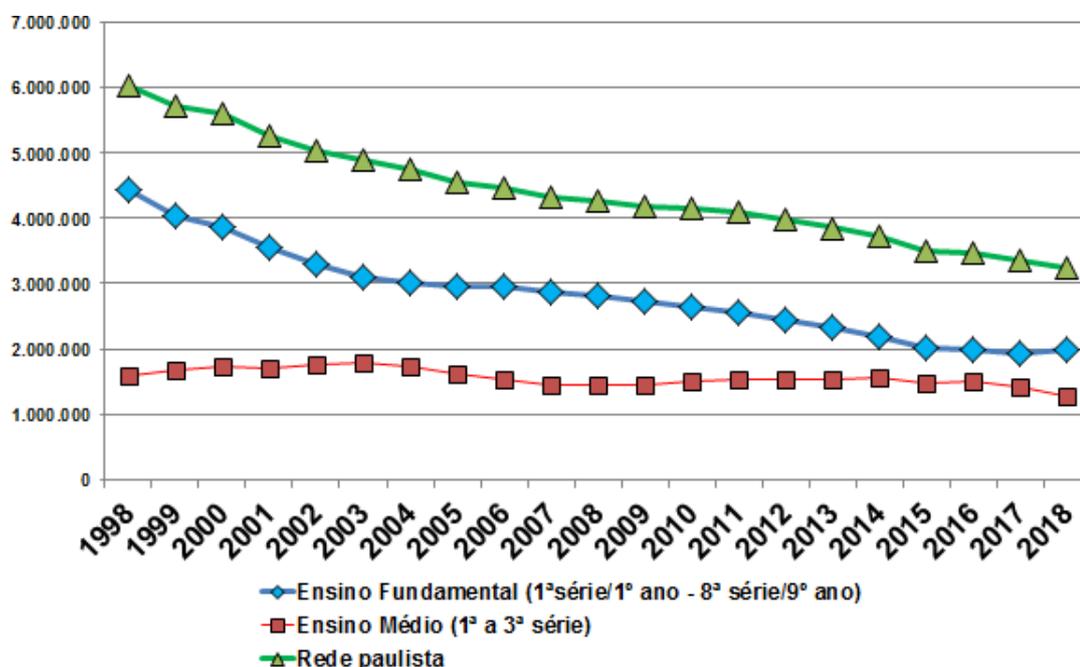
21	2021	1.973.929	1.273.037	3.246.966
----	------	-----------	-----------	-----------

Fonte: São Paulo (SE), 2020a; São Paulo (FDE), 2021a.

A partir do gráfico observa-se que as matrículas da rede paulista apresenta decréscimo. A rede parte de cerca de seis milhões de alunos em 1998 para cerca de três milhões de alunos em 2018, muito se deve a pirâmide etária brasileira, mas o que chamamos a atenção é a saturação da escolarização já na primeira década pós Constituição de 1988.

O gráfico a seguir é mais significativo pois se considerarmos a demanda reprimida pelas universidades no mesmo período notaremos que a educação para a classe trabalhadora ou os 'excluídos do parque' se mostrou deficitária.

**Gráfico 01** - Histórico de matrículas na rede pública paulista – escolas estaduais (1998- 2018)



Fonte: São Paulo (SE), 2014a; São Paulo (FDE), 2019a.

**MEC – Número de matrículas no Ensino Superior em curso de graduação presencial e à distância nas instituições Ensino Superior – 2008-2020**

<b>MATRÍCULAS</b>		
<b>Ano</b>	<b>Nº de matrículas</b>	<b>Percentual de aumento em relação ao ano anterior</b>
2008	615.542	-----
2009	643.101	4,5%
2010	752.847	17,1%
2011	833.934	10,8%
2012	927.086	11,2%
2013	985.202	6,3%
2014	1.137.851	15,5%
2015	1.180.068	3,7%
2016	1.214.635	2,9%
2017	1.249.324	2,9%
2018	1.306.351	4,6%
2019	1.324.984	1,4%
2020	1.284.948	-3,0%

Fone: Inep (2020).

Ao analisarmos as taxas de matrículas de dois níveis de ensino notamos que abre um vale de demandas reprimidas e nos perguntamos: Qual o objetivo da escolarização em massa? Pergunta retórica que é facilmente repondida ao rever as metas para educação neoliberal, que desconsidera o ensino superior. Ainda neste lastro, a Resolução Seduc 31/2022, cursos de formação alinhados ao modelo pedagógico, nem mesmo tangencia o assunto para que se estabeleça um propósito/compromisso com os discentes que tem na educação e esperança de mudança econômica pela via acadêmica.

### **7.3 Taxa demográfica de crianças, adolescentes e jovens: mais um motivo para o fim da estratificação**

Caso a explicação da meritocracia ou exclusão pura e simples dos discentes do

mundo institucional, com suas diversas expressões, fosse a ‘balança comercial favorável, esses índices demonstrariam que é possível investir em uma democracia de fato, logo, não precisamos de muito esforço para perceber as mazelas da administração educacional no Estado de São Paulo.

Seguindo a análise sobre a queda nas matrículas a hipótese inicial estaria relacionada à taxa demográfica da faixa etária que compõe o Ensino Médio, como dito, somamos ainda a expansão da oferta para esse nível escolar:

Composição demográfica Brasil: Faixa etária de 05 a 19 anos  
(2000, 2005, 2010 e 2020)

A	B	C	D	E	F	G
	<b>Ensino Fundamental</b>		<b>Ensino Médio</b>			
	<b>5 a 9 anos / 10 a 14 anos</b>		<b>15 a 19 anos</b>			<b>TOTAL</b>
<b>Ano</b>	<b>9ºano</b>		<b>1ª a 3ª séries</b>			
	<b>Quantidade</b>		<b>Quantidade</b>		<b>Quantidade</b>	
<b>1 2000</b>	33.325.534		17.294.242		50.619.776	
<b>2 2005</b>	32.821.015		17.041.999		49.863.014	
<b>3 2010</b>	33.760.814		16.158.691		49.919.505	
<b>4 2020</b>	34.258.140		17.101.688		51.359.828	

**Fonte:** Brasil (IBGE), 2020.

O Ensino Médio tem uma queda nos anos de 2005 e 2010, porém quando o IBGE faz uma projeção para 2020, a quantidade de adolescentes e jovens que irão compor a faixa etária do Ensino Médio está na casa dos dezessete milhões. Com uma taxa de conclusão de seis milhões. Precisamos dizer que esses concluintes não terão onde prosseguir seus estudos? Mais ainda, não terão proficiência para tal! Na Resolução Seduc 29/2022, correção do ano letivo onde ocorrerá reorganização do ensino colaborativo, ficará “escancarado” a urgência para que os discentes concluam o ensino médio, desconsiderando a pandemia. Na análise por período, a última correção letiva ocorrerá em 2022, com a re-vitimização dos jovens que vivenciaram a pandemia do covid-19 em 2020/2021.

Os dados a seguir são referentes ao estado de São Paulo:

Composição demográfica estado de São Paulo: Faixa etária de 05 a 19 anos (2011 e 2020)

A	B	C	D	E	F	G
	<b>Ensino Fundamental</b>		<b>Ensino Médio</b>			
	<b>5 a 9 anos 10 a 14 anos</b>		<b>15 a 19 anos</b>			<b>TOTAL</b>
<b>Ano</b>	<b>9ºano</b>		<b>1ª a 3ª séries</b>			
	<b>Quantidade</b>		<b>Quantidade</b>			<b>Quantidade</b>
<b>1 2011</b>	6.045.074		3.317.578			9.362.652
<b>2 2020</b>	5.576.876		2.903.045			8.479.921

**Fonte:** São Paulo (SEADE), 2020a.

Mesmo demonstrando ligeira queda demográfica, pelas especificidades do Estado, o resultado é equivalente à média nacional, que será acentuada pela propaganda do MEC/2021 que mostrava que o jovem brasileiro se encontrava desalentado pela pandemia. Não foi a pandemia que trouxe desalento para os jovens, mas a estrutura educacional excludente que grassa no estado de São Paulo, que encontra equivalência em todo território nacional.

#### 7.4 Compreensões a partir dos elementos estatísticos

Segundo a LBD é possível evidenciar algumas compreensões. A partir da promulgação da LDB/1996 (BRASIL, SF, 2013) e outras legislações, sabemos que o processo de municipalização do Ensino Fundamental se avolumou, em especial no início dos anos 2000, amparada, pelo Inciso VI do Artigo 10 e inciso V do Artigo 11 da LDB/1996. Desta forma, se a primeira explicação foi a questão etária, a segunda hipótese se confirma quando investigamos a queda de taxa de matrículas na rede paulista de ensino, a partir da transferência da esfera estadual para o município, o mesmo não ocorre com o Ensino Médio. Os trabalhos acadêmicos consultados apresentaram essas explicações aparentes, sem, no entanto, considerar a quantidade total de matriculados e seu recorte socioeconômico, o que fez a diferença ao pesarmos os discentes que não tiveram a oportunidade de estudar devido a falta recursos. Como resposta às dificuldade enfrentadas temos o Decreto nº 65.635/21, medidas transitórias para enfrentamento da pandemia, que determina:

**Artigo 1º** - Observados os termos e condições estabelecidos no Decreto nº 64.994, de 28 de maio de 2020, fica estendida, até 30 de abril de 2021, a vigência:

I - da medida de quarentena instituída pelo Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020;

II - da suspensão de atividades não essenciais no âmbito da Administração Pública estadual, nos termos do Decreto nº 64.879, de 20 de março de 2020, independentemente do disposto no artigo 1º deste último.

(Decreto nº 65.635/21)

Acima e em quinhentos documentos analisados num recorte de dois anos, entendemos enfrentamento à pandemia como: “não dá para fazer muita coisa, até a pandemia passa”! No gráficos e dados anteriores, constatamos que a proporção/porcentagem de alunos do Ensino Médio na rede paulista se mantém com leve queda. Logo, não há explicação razoável para desconsiderar esse nível de ensino a partir do discurso orçamentário. Como mostra no gráfico a seguir, não houve uma política de fortalecimento educacional, quando a pandemia trouxe as transformações, próprias do período, encontrou uma rede de ensino desarticulada, as respostas para as demandas foram observadas a partir Decreto nº 64.879, de 20 de março de 2020, complementada pela Lei 17.268/20 - Medidas emergenciais de combate à pandemia do coronavírus, que não considerou os milhões de envolvido na educação escolar.

Ainda pensando nas possibilidades nas medidas para educação, que numericamente é a maior secretaria do Estado temos:

**Artigo 10** - Durante o período de suspensão das aulas presenciais na rede estadual de ensino, em decorrência da pandemia do Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), deverão ser adotadas as providências necessárias para assegurar a disponibilização dos conteúdos educacionais aos alunos, para continuidade dos estudos.

**Parágrafo único** - Para as finalidades previstas no “caput” deste artigo, poderão ser disponibilizados recursos tecnológicos de forma gratuita aos alunos da rede estadual de ensino, segundo critérios e condições a serem disciplinados pelo Poder Executivo.

(BRASIL. Decreto nº 64.879, de 20 de março de 2020, complementada pela Lei 17.268/20 - Medidas emergenciais de combate à pandemia do coronavírus)

A disponibilização dos recursos tecnológicos para educação foi feita de forma desproporcional e desmedida ao desconsiderar as questões socioculturais dos discentes, que não possuem um local de aprendizagem no ambiente domiciliar; não domina as linguagens tecnológicas para efeito da organização pedagógica, e, mais importante para essa dissertação, não pertence ao ambiente educacional, de repente

se encontra em posição de protagonismo, a resposta como veremos é sintomática.

### **7.5 O que muda na educação com a pandemia, nada! Taxa de aprovação e reprovação**

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/2021) demonstram que a evasão escolar na rede pública mais do que dobrou no ano passado, temos como referência o ano de 2019. Em 2020, o percentual de estudantes que evadiram foi de 2,3%, enquanto que, em 2021, ainda na pandemia, a taxa foi de 5,6%.

Já segundo pesquisa C6 Bank/Datafolha (2021) a falta de medidas educacionais para o enfrentamento da pandemia fez com que 4 milhões de estudantes brasileiros, com idades entre 6 e 34 anos, abandonassem os estudos no ano passado, como sabemos a estruturação cultural da educação para as crianças, escola enquanto local de permanência, não é essa faixa etária que abandonará os estudos. Já para jovens e adultos a instituição pouco ou nada ofereceu ou se adequou. Com isso, a taxa de abandono escolar chegou a 8,4% em 2020, não considerando os discentes que, por algum motivo, se descobriram aprovados para o ano seguinte da escolarização, caso isso não fosse realidade os números seriam mais expressivos.

Segundo o CNE, as decisões sobre critérios de promoção são de competência dos sistemas de ensino, das redes e instituições. “No entanto, recomenda fortemente a adoção de medidas que minimizem a evasão e a retenção escolar neste ano de 2020.” Pesquisas indicam que a repetência é um dos principais fatores para a evasão de jovens. O documento destaca que vários países, entre eles a Itália, e Estados americanos aprovaram leis que impedem a reprovação de alunos no ano de 2020. Também houve flexibilização de testes e exames. (BRASIL, CNE/2020) DIRCEU PORTUGAL /FOTOARENA/FOLHAPRESS – 06.05.2020.

Mais uma vez, a recomendação é orçamentária e não centrada na função pedagógica da instituição escolar. Entre os discentes que evadiram, 17,4% não têm intenção de voltar em 2021. Em oposição, contrastando com o exposto até aqui, temos a criação do Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP) que data de 16 de maio de 2020:

Considerando que, em razão do distanciamento social imposto pelo Estado de São Paulo no enfrentamento à pandemia da COVID-19, faz-se

necessário implantar novas metodologias e ferramentas educacionais complementares ao ensino presencial, Decreta:

**Artigo 1º** - Este decreto institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo – CMSP, no âmbito da Secretaria da Educação, tendo por objetivo implementar a educação mediada por tecnologia para gerar conhecimentos educacionais e oportunidades de aprendizado.

**Artigo 2º** - O Programa CMSP observará as seguintes diretrizes:

I – equidade;

II - igualdade de condições para o acesso ao ensino;

III - permanência na escola;

IV – liberdade de aprender;

V - pluralismo de ideias;

VI - autonomia dos professores na adoção da tecnologia para a educação.

(Diário Oficial de 16 de maio de 2020, na Seção I, página 1)

A tônica do CMSP será o único enfrentamento pedagógico durante a pandemia, os mais otimistas dirão que o mais importante não é ter várias medidas de enfrentamento, mas uma que seja bem estruturada, eficiente e eficaz. Concordo em número, gênero e grau. Mais uma vez insistimos, o que estruturamos aqui não é uma ode as medidas de enfrentamento, pois concordamos que o centro de mídias foi e é suficiente para enfrentar as demandas pandêmicas. O que não houve em nenhum documento foi a consideração do interlocutor (discente) das medidas posta pelo CMSP em toda pandemia, portanto esse ‘maravilhoso mundo novo’ propalado pelo centro difusor de aulas não chegou até seu destino, exponenciando a estratificação educacional.

**Artigo 4º** - A fim de alcançar os objetivos de que trata o artigo 3º deste decreto, o Programa CMSP desenvolverá, dentre outras, as seguintes ações:

I - exibição de videoaulas síncronas, preferencialmente com interatividade em tempo real;

II - exibição de video aulas assíncronas;

III - exibição de palestras e de programas complementares;

- A implementação das ações a que alude o “caput” deste artigo observará as diretrizes curriculares nacionais e as deliberações do Conselho Estadual no que couber.

(Diário Oficial de 16 de maio de 2020, na Seção I, página 1)

O artigo quarto do Decreto nº 64.982, de 15/5/2020 expõe os objetivos a serem alcançados com a ação apreendida, nós na academia apreciamos muito esse quesito pois demonstra a intencionalidade do autor, mas essa não deverá sobrepor ou desconsiderar o objeto. Aqui percebemos que a ação vai no sentido da culpabilização daqueles que não “aproveitaram” a chance de estudar em casa. Não devemos esquecer da fábula do lobo e do cordeiro. As ações desconsiderando o interlocutor do discurso podem materializar a culpa no cordeiro e não a responsabilidade do lobo,

mesmo que seja devorar o cordeiro. Importante salientar algumas constatações até então que envolvem o Ensino Médio em meio a pandemia no período de 2020/2021 dessa dissertação: desconsideração da evasão; manutenção da proporção de alunos na rede paulista (dados que não fecham); e por fim crescimento na taxa de aprovação automática (educação enquanto direito, nada mais).

Alguma coisa aconteceu na educação durante a pandemia, só que esqueceram de avisar para os discentes! A estratificação educacional pode ser uma das explicações plausíveis para o cordeiro.

A estratificação educacional foi anteriormente apresentada e discutida nessa dissertação, com raízes históricas. Porém, temos que considerar, como a capacidade de adaptação que os alunos têm para “sobreviver” ao cotidiano escolar, mais ainda, vislumbrá-lo como lugar de emancipação – nem os dados, nem a experiência possibilita tal interpretação.

Como segue, notaremos que o Ensino Médio é um ciclo que se fecha como direito e não como efetivação dos objetivos prometidos. Enfim diplomados!

Taxa de abandono no ensino médio: escolas estaduais

		1ª série	2ª série	3ª série	Ensino Médio
<b>1</b>	<b>2001</b>	3,0	2,3	1,7	7,0
<b>2</b>	<b>2002</b>	3,7	2,8	2,0	8,6
<b>3</b>	<b>2003</b>	3,9	2,9	2,0	8,7
<b>4</b>	<b>2004</b>	3,9	2,8	1,9	8,6
<b>5</b>	<b>2005</b>	4,1	2,9	1,8	8,8
<b>6</b>	<b>2006</b>	5,8	3,7	2,3	11,9
<b>7</b>	<b>2007</b>	5,4	3,2	1,8	10,6
<b>8</b>	<b>2008</b>	5,2	3,4	1,5	10,2
<b>9</b>	<b>2009</b>	6,2	3,0	1,2	10,5
<b>10</b>	<b>2010</b>	6,4	5,9	5,4	17,7
<b>11</b>	<b>2011</b>	5,6	5,0	4,4	15,0
<b>12</b>	<b>2012</b>	5,3	4,4	3,6	13,3
<b>13</b>	<b>2013</b>	6,0	5,1	4,0	16,9
<b>14</b>	<b>2014</b>	6,2	5,2	3,9	15,3
<b>15</b>	<b>2015</b>	6,4	5,5	3,8	15,7
<b>16</b>	<b>2016</b>	5,7	3,9	--	10,3
<b>17</b>	<b>2017</b>	6,0	4,9	3,5	14,4
<b>18</b>	<b>2018</b>	4,7	3,6	2,5	10,8

<b>19 2019</b>	4,5	5,7	4,4	17,5
<b>20 2020</b>	5,1	4,1	2,5	11,7
<b>21 2021</b>	5,3	3,8	2,5	11,6

**Fonte:** Brasil (INEP) 2020n; 2021o; 2020p; 2021q; 2020r; 2021s; 202t; 2021u; 2020v; 2021x; 2020y; 2021w; 2020z; 2021aa; 2021ab; 2020ac; 2021ad; 2020ae; 2021af; 2020ag; 2021ah.

A tabela evidencia a porcentagem de alunos que abandonaram a escola em meio a seu curso e não sugere as medidas para evitar. Não é escopo dessa dissertação discutir as razões pelas quais os alunos deixaram o Ensino Médio, mas sim as políticas públicas que são unidirecionais. A presença estrutural da estratificação pedagógica é quando observamos os resultados da escolarização brasileira, quando retiramos os discentes dos espaços escolares os comandos educacionais mais simples como, leia e responda, não foi compreendido – aqui a função da escola ficou restrita ao espaço geográfico. Nota-se que a porcentagem de alunos que abandonam a escola vai caindo com o avanço das séries no Ensino Médio, mais pela finitude da etapa (adaptação) do que pelas medidas de enfrentamento. Isso ocorre em todos os anos que compõem o recorte temporal dessa dissertação, inclusive nos dados mais questionados nesse trabalho: onde o abandono/reprovação se mantém mesmo na pandemia (2020/2021).

Antes da pandemia, a 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do Ensino Médio tiveram um aumento na taxa de abandono de 79,4%, 63,8% e 45,4%, respectivamente, esses dados não foram considerados na análise dos dois anos de pandemia, onde os discentes foram considerados desalentados pelo Conselho Nacional de Educação, quando não realizaram as tarefas propostas pelas redes estaduais de ensino. Aqui é o ponto central da análise, a pandemia é tão somente um sintoma no corpo doente do Ensino Médio da rede pública paulista.

Eis porque o discurso centra-se no lobo e não no cordeiro! A queda de matrículas, o abandono, o desalento no Ensino Médio não se dão em função apenas taxa demográfica no estado, apresentado anteriormente, tampouco por conta da taxa de aprovação/reprovação, porque no estado de São Paulo ainda se constitui um ‘misto mal analisado’. Podemos então afirmar que uma das causas da queda na taxa de matrículas do Ensino Médio na rede pública paulista se deve a taxa de abandono, que tem em suas entrelinhas, dentre outros fatores, na estratificação educacional. Cabe ainda retomar que a sociedade atual, sob influência e estruturação da cultura

neoliberal, imprime continuamente características e traços que não permitem que a classe trabalhadora se sinta pertencente ao estrato educacional.

### **7.6 Investimentos educacionais**

Como gostaríamos de constatar que o problema da educação fosse orçamentário. Mudaríamos a base de arrecadação e teríamos o problema resolvido. Sofreria menos o cordeiro se sua carne fosse a única opção para o lobo! Para além de todas as análises já realizadas, índices e taxas, o dinheiro investido na educação também é um fator a ser pesquisado. O sitio do Tesouro Nacional (BRASIL, MFTN, 2022) na internet disponibiliza informações públicas, sobre os recursos enviados à educação. Esses recursos foram disponibilizados e transferidos à rede estadual, primeiramente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e posteriormente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído em 1996 e implantado em 1º de janeiro de 1998, com principal objetivo de sistematizar e redistribuir recursos destinados à educação fundamental. Este fundo estabelece a relação educação/recursos a alteração na estrutura orçamentária no País, pela subvinculação de uma parcela dos recursos destinados a esse nível de ensino (BRASIL, MEC, 2020). Já o FUNDEB, de 2007 com vigência até 2020, em meio à pandemia. Esse fundo amplia seu campo de atuação e passa a atender toda a educação básica, da creche ao ensino médio. O principal objetivo é o aumento no repasse de recursos e promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação (BRASIL, MEC, 2020). A destinação dos recursos está diretamente relacionada a quantidade de alunos por unidade executora (escola), sempre tendo o censo escolar como referência. (BRASIL, MEC, 2020). Daí entendemos a compulsão dos gestores públicos por alunos matriculados, o aluno custa caro para os cofres públicos.

Esses gastos guardam uma relação íntima entre o neoliberalismo e os recursos e investimentos como vimos nas explicações anteriores. Pablo Gentili, nossa referência nesse recorte, reforça tal essa correlação. As obras consultadas reforçam a ideia de que os termos recursos, financiamento. Os investimentos são utilizados

pelos neoliberais/gestores ou até mesmo pelo estado neoliberal conforme for de sua orientação. Essa pesquisa analisou e constatou a quantidade de recursos disponibilizados a rede pública paulista e desvinculou a falácia dos investimentos, ao longo de duas, recorte escolhido por compor uma estrutura ou projeto de educação neoliberal.

Transferências de recursos FUNDEF-FUNDEB: estado de São Paulo (2001-2021)

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
	<b>Ano</b>	<b>Fundo</b>	<b>Valor consolidado (R\$)</b>
<b>1</b>	<b>2001</b>		R\$ 3.046.857.618,69
<b>2</b>	<b>2002</b>		R\$ 3.462.181.174,42
<b>3</b>	<b>2003</b>		R\$ 3.721.523.788,75
<b>4</b>	<b>2004</b>		R\$ 4.002.783.668,90
<b>5</b>	<b>2005</b>		R\$ 4.239.840.124,90
<b>6</b>	<b>2006</b>	<b>FUNDEF</b>	R\$ 4.250.233.245,49
<b>7</b>	<b>2007</b>		R\$ 4.637.329.225,96
<b>8</b>	<b>2008</b>		R\$ 5.054.790.996,17
<b>9</b>	<b>2009</b>		R\$ 5.566.875.607,43
<b>10</b>	<b>2010</b>		R\$ 7.104.411.605,53
<b>11</b>	<b>2011</b>		R\$ 9.487.591.470,99
<b>12</b>	<b>2012</b>		R\$ 10.331.157.550,30
<b>13</b>	<b>2013</b>		R\$ 12.145.830.040,10
<b>14</b>	<b>2014</b>		R\$ 13.189.099.045,19
<b>15</b>	<b>2015</b>		R\$ 14.149.713.132,44
<b>16</b>	<b>2016</b>	<b>FUNDEB</b>	R\$ 15.387.982.865,89
<b>17</b>	<b>2017</b>		R\$ 15.658.437.229,89
<b>18</b>	<b>2018</b>		R\$ 15.802.436.416,87
<b>19</b>	<b>2019</b>		R\$ 15.593.878.083,67
<b>20</b>	<b>2020</b>		R\$ 16.002.630.806,21
<b>21</b>	<b>2021</b>		R\$ 16.558.668.862,75
<b>22</b>	<b>Total de recursos 2001-2021</b>		<b>R\$ 199.394.252.560,54</b>

**Fonte:** Brasil (MFTN), 2021a).

Como justificar o aumento no investimento contrastando com o leve decréscimo nas matrículas e resultados? A rede parte de cerca de 3 bilhões de reais em 1998 chegando a cerca de 16,5 bilhões de reais duas décadas depois. No período de duas décadas (1998-2018) a rede pública recebeu: cento e noventa e nove bilhões, trezentos e noventa e quatro milhões, duzentos e cinquenta e dois mil, quinhentos e sessenta reais e cinquenta e quatro centavos. Cerca de duzentos bilhões de reais! Não há nenhum índice que comprove a efetividade destes gastos. Logo, os mesmos são justificados como política de direitos, mais uma vez, apoiados na concessão os gestores públicos se resguardam do mal uso dos recursos públicos. Esta política neoliberal nas duas décadas finais do século XX, invadindo o século XXI traz consigo o fetiche das métricas econômicas e da políticas de concessão. O neoliberalismo conseguiu enxertar a cultura estatística no cotidiano escolar, afastando do projeto educacional, restando para instituição comprovar que possui discentes. Tanto o Ministério da Educação quanto a Secretaria de Educação do estado de São Paulo estruturam avaliações externas e vinculam tais avaliações a índices educacionais, mesmo sem uma vinculação direta entre investimento e resultado. A tabela que segue apresenta os índices do IDEB da rede pública paulista entre os anos de 2005 e 2017.

Resultado IDEB da rede pública paulista (2015 - 2021)				
		5º ano	9º ano	3ª série
1	2015	4,5	3,8	3,3
2	2016	4,7	4	3,4
3	2017	5,4	4,3	3,6
4	2018	5,4	4,3	3,9
5	2019	5,7	4,4	3,7
6	2020	6,4	4,7	3,9
7	2021	6,5	4,8	3,8

**Fonte:** Brasil (INEP) 2021m.

Resultado IDEB da rede pública paulista (2016- 2021)				
		5º ano	9º ano	3ª série

<b>2016</b>	4,5	3,8	3,3
<b>2017</b>	4,7	4	3,4
<b>2018</b>	6,5	4,8	3,8
<b>2019</b>	5,4	4,3	3,9
<b>2020</b>	5,7	4,4	3,7
<b>2021</b>	6,4	4,9	4,1

**Fonte:** Brasil (INEP) 2021m.

Quando analisamos e comparamos os índices do IDEB da rede pública paulista de 2016 e 2021 e extendemos para os anos subsequentes percebemos que as mudanças imprimidas pela pandemia não trouxe mudanças para os índices, caso emblemático ao comparar com os índices de abandono, reprovação e proficiência. Transportando as análises para a escala estadual, da mesma forma que o IDEB que tem como parâmetro resultados da Prova Brasil e fluxo escolar e taxa de aprovação, a rede pública paulista tem o seu índice particular, o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado de São Paulo (IDESP).

As taxas de variação se dão pela proficiência ou pelo treinamento dos agentes administrativos dos testes, seja como for, os índices são irrelevantes para um projeto educacional abrangente. Podemos afirmar, sem sombra de dúvidas, que saímos da exclusão educacional antes da Constituição de 1988 assegurar o direito a educação (já que os níveis são baixos no período inicial da pesquisa) e chegamos a estratificação educacional exponenciada na pandemia!

## 7 MEDIDAS EDUCACIONAIS PARA ENFRENTAMENTO DA COVID-19

Para além e aquém das críticas educacionais essa seção propõe vislumbrar mais que uma prescrição da empiria, busca um plano para efetivação da equidade educacional, muito preconizada pela democracia legislativa. Nessa seção objetivamos adentrar a estratificação via justificação do *statuo quo* e do *modus operandi*, que grassa no ambiente institucional. Acreditando que a construção científica é processual e não um jogo de regras a ser reveladas no *gran finale*. Para tanto, trabalharemos os autores Meyers e Thomasson (2017); Belot e Webbink, 2010; Sacerdote, 2012; Atteberry; Mceachin, 2020; Kuhfeld, 2019; Kuhfeld; Soland, 2020.

### 8.1 A classe trabalhadora está no ambiente escolar, e aí?

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) muitos serão os prejuízos da Pandemia, pois cerca de 186 países fecharam as escolas para conter a Covid-19, no entanto os dados devem ser melhores trabalhados: Por que 80% dos discentes foram prejudicados? Qual classe pertence os 20% menos prejudicados pela Pandemia? As diferenças no rigor do isolamento no período pandêmico, as estratégias de algumas escolas, acompanhamento familiar são fatores que influenciam a trajetória dos alunos. A ciência, há muito cultuada, em meio a pandemia atual, passa a ganhar status irrefutável, nessa perspectiva, compreender a educação a partir de evidências científicas é relevante para a sociedade e como procedimento metodológico para refinar os conceitos e direcionamentos educacionais. A educação do tempo presente, de maneira imperativa, deve buscar responder em que medida as intervenções de curto prazo podem diminuir as consequências da pandemia, mas não só, pensar na educação e seus sujeitos é operar uma outra possibilidade societária para a classe que vive do trabalho. Uma aproximação possível foi vislumbrada a partir da análise da literatura produzida, trabalhos recentes com revisão por pares, privilegiando o rigor científico.

Ao pensarmos na trajetória escolar, em média 20 anos, diferentes variáveis interferem no percurso estudantil, mesmo que não a magnitude que a pandemia da covid-19 apresentou nos anos de 2020/2021. Meyers e Thomasson (2017),

apresentaram um estudo sobre as consequências da quarentena provocada pela epidemia de poliomielite nos Estados Unidos em 1916, os autores concluíram que 2 meses com as escolas fechadas causaram evasão e a diminuição na proficiência dos discentes dos anos finais. Em outro estudo, mais contemporâneo, apresenta que em uma greve dos professores na Bélgica em 1990, com duração de 6 meses, afetou a escolarização média dos alunos em relação aos alunos não afetados (BELOT e WEBBINK, 2010). São inúmeras as situações que podem afetar a continuidade do ensino escolar, nos Estados Unidos, em 2005, os furacões Katrina e Rita fecharam e realocaram estudantes, nesse estudo foi percebido a queda no desempenho em matemática especialmente (SACERDOTE, 2012). Logo, os estudos apresentados, certificam que a regularidade nos estudos é uma variável importante, conseqüentemente, os rompimentos súbitos trazem, ainda mais prejuízos, dito assim pois as férias também constituem interrupções a serem consideradas. Esses eventos trazem algumas dificuldades de análise por não serem planejados, legando aos resultados o material explicativo. Por analogia podemos pensar a respeito do fechamento planejado das escolas no período de férias escolares, assim podemos nos aproximar dos efeitos gerados pelo distanciamento da instituição escolar, por isso as semanas de revisão e retomadas são tão necessárias. Esse objeto de estudo é chamado de *Summer Learning Loss* ou *Summer Slide* tem buscado minimizar os efeitos dos afastamentos, mesmo que planejados, do ambiente escolar. Guardadas as devidas proporções sabemos que as férias escolares deferem do que foi vivenciado em escala global motivado pela pandemia da covid-19.

Sendo assim, os estudos apontam para a diminuição da proficiência em matemática e linguagem, mesmo que ainda inconclusivos, as primeiras sondagens dão conta que os prejuízos são inúmeros (ATTEBERRY; MCEACHIN, 2020; KUHFIELD, 2019; KUHFIELD; SOLAND, 2020). Um outro ponto, muito importante, é a desigualdade de desempenho entre os grupos: negros e brancos, alto e baixo nível socioeconômico. Comparativamente podemos perceber que as variáveis se acumulam legando aos excluídos mais dificuldades para a continuidade dos estudos, exponencializada em tempo de pandemia. Para tanto, devemos considerar a desigualdade de partida, de processo e de momentos excepcionais dizem os especialistas educacionais (HIPPEL; HAMROCK, 2019; HIPPEL; WORKMAN; DOWNEY, 2018; QUINN; LE, 2018). Todos os estudos sugerem que as diferenças de proficiência tendem a desaparecer no processo de escolarização, o que nos

parece obvio, mas que no processo posto, tende a acentuar as diferenças no ambiente escolar, se as perdas não são permanentes, seja por qual variável for, a escolarização ainda não rompeu com o exclusivismo e a preferência pela classe dominante.

Um outro dado importante na aferição dos testes é que a aprendizagem não aumenta em período de férias escolares, com algumas exceções de discentes que se matriculam em cursos de férias, há uma tendência de não envolvimento com os estudos fora do ambiente escolar. Em contrapartida, as evidências não refutam, nem confirmam a hipótese que o *locus* escolar é exclusivista, ao preterir a partir de raça/etnia, gênero, grupo social, etário e etc.

É certo que houveram muitas perdas em 2 anos de fechamento das escolas, mesmo que a magnitude seja desconhecida, as perdas e os efeitos da pandemia no percurso escolar precisam ganhar a agenda de intervenções no ambiente escolar. Em princípio, temos que aqueles que estão na linha de vulnerabilidade perderam mais. Em face das incertezas, seria muito importante o aumento qualitativo do tempo dedicado aos estudos pós-pandemia o que, por consequência oportunizaria o cumprimento dos conteúdos esperados para os anos/séries, sabemos que isso não é uma realidade para cultura escolar em nosso país. Se temos em média 2 anos de fechamento das escolas, em maior ou menor grau, a equalização da carga horária perdida será diluída, na melhor das hipóteses em uma década.

Para a afirmação anterior, foi analisada a literatura sobre a duração do ano escolar que compara o tempo de instrução e o desempenho escolar entre os países que mostram, de maneira geral, que há uma correlação positiva no quantitativo de horas dedicada a instrução escolar, nos estudos de Long (2013), Lopes-Agudo e Marcenaro-Gutierrez (2020) e Wu (2020). Mais ainda, dados do PISA inferem que o efeito, no desempenho do aluno, com uma hora adicional de aula por semana tende a ser maior nos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Europa Oriental que nos países de capitalismo dependente, devido às diferenças de produtividade do uso do tempo (LAVI, 2015). Se estas variáveis são relacionáveis, as medidas educacionais para aumento da proficiência devem, inevitavelmente, levar em consideração ao organizar o currículo e a execução do mesmo.

Os trabalhos de Cattaneo (2017) que analisam países que não precisam lidar com as realidades regionais, ainda reportam que as variáveis em pauta têm

interferência modesta, como na Suíça, Dinamarca, Alemanha (WOLTER, 2017; BINGLEY *et al*, 2018; MANDEL; SUNDER, 2019). Em contrapartida para a América Latina variam para alta correlação nos estudos de países como Colômbia e Brasil, chegando até apresentar resultados negativos, ou seja, quanto mais tempo de escolarização menor é a aprendizagem, como se ao sair do ensino médio a proficiência fosse menor do que quando entrou (ALFARO; HOLLAND; EVANS, 2020).

Muitos são os estudos que comprovam a validade do aumento da carga horária na escolarização, na Alemanha os estudos de Huebener, Kuger e Marcus (2017), apresentaram resultados dúbios sobre o aumento do tempo escola, a partir de uma reforma educacional, pois aumentaram a repetência e afetaram o desempenho escolar, no entanto, o desempenho do Pisa aumentou. Andersen; Humlum; Nandrup (2016) a partir de estudos controlados na Dinamarca, no qual foram adicionados 3 horas na rotina escolar houve aumento significativo na proficiência em linguagem e matemática. Já na Itália o foco do estudo foram escolas que apresentavam baixo índice de proficiência, onde o aumento da carga horária foi de 25% e que consequentemente melhorou o desempenho escolar (BATTISTIN; MERONI, 2016). Quando analisado países de dimensões continentais e com diferenças regionais, também temos resultados semelhantes, como é o caso dos Estados Unidos, onde escolas de Chicago que tiveram aumento na carga horária apresentaram resultados positivos no desempenho dos alunos (CORTES; GOODMAN, 2014).

Aqui o empenho não é para fazer a ode em favor de aumento horário da escolarização, mas perceber como a diminuição da carga horária afeta sobremaneira a proficiência. Em países de economia dependente como Chile (BELLEI, 2009), México (CABRERA-HERNÁNDEZ, 2020) nos apresentam que o mero aumento da carga horária não traz aumento significativo na proficiência, pois os resultados não são diretamente proporcionais como nos apresentam Agüero (2016), Barrio Fernandes e Bovini (2019), Hincapié (2016), e Padilla-Romo (2017) demonstrando que as intervenções devem ser multidirecionais.

No Brasil, mesmo que ainda não tenhamos estudos específicos sobre os impactos da pandemia no desempenho escolar, vale ressaltar os estudos e os impactos positivos na reformulação do Ensino Médio em Pernambuco (ROSA *et al*, 2020) e outro estudo no Rio de Janeiro no Ensino Fundamental que implementou um turno único de sete horas diárias aumentando quantitativamente o tempo escolar (CRUZ; LOUREIRO; SA, 2019). Nesses estudos retomamos a importância da

reformulação curricular aliada ao aumento da carga horária. Para Aquino e Kassouf (2020), tomando a realidade do Estado de São Paulo, a escola de tempo integral não surtiu efeito, na mesma direção o programa Mais Educação, que amplia as atividades extracurriculares, não ampliou proporcionalmente o desempenho escolar, no entanto, temos que salientar que a evasão foi uma variável importante trabalhada no estudo (PRADO, 2016).

Em síntese, o que a literatura indica, em condições cotidianas, é que a simples complementação horária não é uma variável de causa e consequência, mais ainda, relacionada ao custo da ampliação, se torna injustificável. Os efeitos positivos são encontrados quando cruzamos outras variáveis, como currículo e condição socioeconômica.

Ao buscar estudos sobre os custos educacionais alinhados com os programas de transferência de renda notamos que são incipientes e pouco conclusivos, por exemplo, no Uruguai os estudos sugerem que o investimento em transferência de renda é mais efetivo que o investimento educacional, porque ainda temos agendas políticas pontuais e setORIZADAS, o mais próximo de uma análise educacional ligada a transferência de renda foi a concessão de bolsas de estudos por mérito, no país referido (EVANS, 2015). No Brasil, estudos mostram que a adoção do Ensino Integral em  $\frac{1}{2}$  das escolas custariam 2% do Produto Interno Bruto cerca de R\$ 117 bilhões de reais por ano, em comparação com o destinado para o Bolsa Família em 2020 temos R\$ 19 bilhões de reais (IDADOS, 2021). Não é excessivo salientar que no Brasil um aluno passa, em média, 4,5 horas na escola por dia e 200 dias letivos totalizando 8.100 horas para concluir o Ensino Fundamental de 9 anos, enquanto os países da OCDE totalizam o equivalente em 7.600 horas, logo a quantidade de horas destinadas ao estudo, isoladamente, pouco ou nada diz sobre a qualidade na educação.

O que parece intuitivo, apesar das evidências apresentadas no início da seção, não a indícios que a ampliação horária garanta ganhos na aprendizagem, mas a pandemia demonstrou que o contrário não se aplica, logo, temos que garantir tempo escolar de qualidade. É inegável que não há mensuração do tempo necessário para o aprendizado, jornada e dias são indicativos de garantia de oportunidades, e não inclusão e equidade. O que é possível depreender nos poucos estudos destinados a esse fim, é que o engajamento nos estudos é preponderante para o sucesso da aprendizagem, ou seja, alunos aprendem mais quando os professores realizam atividades e não reproduzem conteúdos em sala de aula, quando o docente e

discente estão presentes nas atividades propostas, assim o velho novo se manifesta, os atores devem assumir o protagonismo educacional (BRUNS *et al*, 2019; KANE *et al* 2020).

Mais ainda, estudos mostram que a sedimentação do conhecimento requer tempo e apresentação de informações em tempos maiores. Como hipótese, Sawyer (2003) apresenta que o sujeito da aprendizagem teria tempo para “digerir” e associar as informações adquiridas com as antigas. Por isso, aumentar indiscriminadamente o tempo de exposição à conteúdos não é a estratégia mais viável para compensar as perdas ocorridas na pandemia, porque podem não apresentar os efeitos desejados e, como vimos anteriormente, dispendem grandes somas de dinheiro público. Contrariamente, temos observado nos estudos recentes que a sedimentação das informações não tem lugar na educação escolar por não haver prática (CEPEDA *et al.*,2020). Em países desenvolvidos, como a Alemanha, apresentam estudos sobre ampliação da jornada escolar, onde aumentaram os casos de adoecimento discente, nesses estudos temos atenção para uma única variável, o tempo. Mas, quando a análise envolve outras variáveis, o tempo destinado a educação ganha status de cura (HOFMANN, 2018; MARCUS *et al.*,2020). Um estudo que merece destaque é a educação na Coreia do Sul, onde a jornada estudantil ultrapassa 13 horas diárias, uma linha associa a educação aos sintomas de depressão, enquanto outra, associada ao crescimento econômico, atribui o desenvolvimento dos últimos 50 anos a educação (LARSON, 2020). Não são estudos que se contradizem, são variáveis que são incluídas ou excluídas no momento da análise, por isso, não podemos desconsiderar nenhuma evidência.

Com a pandemia iniciada em março de 2020 o papel da tecnologia foi central, tanto para retomada do contato entre docente e discente, como para potencializar o diagnóstico, individualização, personalização, interatividade, entre outras capacidades. Foram acionados autores e práticas que estavam em curso, o que depreende dos estudos é que esse contato via tecnologia não superou a condição de contato, não houveram planejamentos e propostas para as demandas postas, como se houvesse uma expectativa para o término da pandemia e para que a educação voltasse ao “normal” (SOSA; MANZUOLI, 2019; LLORENTE CEJUDO, 2019). Mais uma vez, a aplicabilidade descontextualizada apresentam resultados nulos tanto de *hardware* (BARRERA-OSORIO, 2009), como o uso *software* (OVERMAN, 2009; GANIMIAN, 2017). A garantia do aprendizado não está relacionada ao insumo, para

Robinson (2015) a aprendizagem não está relacionada ou associada aos computadores, pelo contrário, em alguns casos é um dificultador.

Pelo apresentado podemos afirmar que não existem saídas fáceis, mais ainda, modelos para recuperar o que foi perdido com a pandemia, seja na ampliação da carga horária, aumento de conteúdo, adoção da tecnologia, entre outras saídas pontuais e descontextualizadas aumentam o vale de exclusão na educação formal. Em ciência não se trabalha com incertezas, precisamos ideias testadas e de decisões baseadas em evidência para que, se não pudermos recuperar o percurso escolar prejudicado pela pandemia, pelo menos que nos empenhemos em fazer do espaço escolar um *lócus* de aprendizagens significativas. Até mesmo porque, como se anuncia, poderemos ter outras ondas pandêmicas.

Coleman, em 1966, produziu um relatório com as conclusões de inúmeros artigos sobre o que estava relacionado ao desempenho dos alunos, poderia ser externo à escola ou não. Como base nesse relatório as pesquisas posteriores têm aprofundado na análise de desempenho escolar, encontrando meios para que os sujeitos de aprendizagem sejam considerados e partícipes do processo, aqui as variáveis externas não apareceram, mas estarão implícitas (COLEMAN *et al.*, 1966). Mesmo que o estudo apresente uma grande janela temporal, ainda apresenta validade para a proposta aqui analisada.

Primeiramente, em todos os estudos encontrados sobre as estratégias de ensino e que possuem efeitos positivos e boa documentação na literatura centra-se no professor. Os indicadores apontam para a clareza na comunicação, ou seja, ministração de forma organizada e com objetivos explícitos. A respeito desse tema foi encontrado dois estudos denominados: *teacher clarity* e *conceptual change* (TITSWORTH *et al.*, 2015) e (ARMAGAN; AKIN, 2010). Notadamente a comunicação é central no processo de ensino e aprendizagem, outros estudos também elencam a capacidade cognitiva e socioemocional para o sucesso e ampliação de repertório discente. Um estudo que chamou atenção relata que os melhores alunos não são atraídos para a docência por não mesurar os resultados a curto prazo, que conseqüentemente, instala um elemento corruptor na educação para as próximas gerações (LOUZANO, 2010). Confirmando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Indicador de diferença entre desempenho o (IDD), e a média no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dos

docentes formados mais recentemente está muito abaixo da média geral dos docentes formados a mais de 15 anos (LOUZANO *et al.*, 2019).

A centralidade do professor é algo inquestionável na história da educação, as mudanças nas plataformas não mudaram essa assertiva, desde que tivesse familiaridade com o instrumento e superfície da escrita das tecnologias que possibilitam o ensino a distância. Caso contrário, a educação será uma fábrica de exclusão e meio para aprofundar as desigualdades, tendo em vista que não há alternativa a curto prazo, assistimos a violência educacional imperar nas plataformas educacionais digitais, pois as carências são múltiplas e complexas – passam pela técnica e pelo insumo.

Paralelamente a isso, os pais, com capacidade limitada, principalmente nas especificidades das séries mais avançadas, não compõem com a extensão da educação fora do ambiente escolar. Dito isso, não podemos desconsiderar que a residência participa ativamente (ou deveria) do processo de ensino/aprendizagem (AVVISATI *et al.*, 2014). Para justificar, temos estudos realizados com crianças, na primeira escolarização, quando muito se faz pelos pais, justificando que a casa é uma extensão importante para o sucesso escolar. Na pandemia, assistida nos últimos anos, as pressões sobre as famílias aumentaram e as mesmas desenvolveram habilidades que podem ser melhores exploradas, como rotinas de estudos e resiliência, aqui a variável socioeconômica tem fator preponderante (POWELL-SMITH *et al.*, 2020).

Outros estudos, apontam para os tutores como possibilidade de suprimir as lacunas deixadas pelos pais, mesmo antes da pandemia os estudos eram vastos sobre a tutoria, que, nas férias, apresentavam resultados positivos (FRYER, 2014). Como a tutoria não está disponível para algumas realidades financeiras a opção encontrada é a leitura, que é acessível a todos e produz efeito positivo para aprendizagem. Ter livros à disposição em casa e a distribuição de livros pela escola durante a pandemia minimizaram as perdas educacionais para White, 2020. Mais ainda, na faixa etária abaixo dos 6 anos de idade a leitura com os pais aumentam o vocabulário da criança, a frequência das boas interações entre pais e filhos e até mesmo reduz a violência doméstica, segundo um estudo feito na última década por Weisleder e outros, 2020.

Mesmo que a maioria dos estudos não se concentram na desigualdade estrutural brasileira, a literatura internacional tem mostrado que as desigualdades

entre os grupos de alunos tendem a permanecerem ao longo das séries escolares, contradizendo a crença comum que é a partir da educação que as desigualdades podem ser superadas (HAMROCK, 2019). Para Hart e Hisley (1995) a diferença vocabular é substancial aos dois anos de idade, ao adentrar a educação formal, a depender do país, a diferença tende a aumentar (HIPPEL, 2019). É inegável as limitações escolares para diminuir as desigualdades, qual quer crença contrária para por uma falácia maldosa, embora haja alternativas de equidade de acesso ou tutoria intensiva e comunitária, para auxiliar nas dificuldades mais latentes, a escola ainda é um ambiente de exclusão e não o contrário.

A heterogeneidade das intervenções impacta mais um grupo escolar que outro, na cidade de Nova York a tutoria comunitária impactou mais os negros e latinos que os pobres e brancos (JUNIOR, 2020). Quando foi proposto incentivo para os pais que acompanhassem seus filhos nas tarefas escolares, na cidade de Chicago, houveram mais resultados para os brancos e hispânicos que para os negros (LEVITT, 2015). O que depreende desses estudos é que as intervenções tem alcance diverso, qualquer programa, elaborado para quem precisa, certamente beneficiará mais um grupo que o outro, mas o que é fato em todos os estudos é a desaprovação de moldes educacionais que desconsiderem as diferenças.

Para Bernard *et al.*, 2021 pandemia da covid-19 trouxe à tona as carências do ensino remoto, a partir de diferentes formas, nas aulas *on line*, por material impresso, televisão ou videoconferência, estudos que comparam o ensino presencial e o remoto apresentam heterogeneidade, mas a intenção aqui é salientar que o ensino remoto deve ser melhor explorado dado a urgência educacional (MORGAN, 2019). Acresce que um estudo que combine a presencialidade com o ensino remoto pode produzir, se bem estruturado, bons resultados (YU, 2008). Portanto, as evidências são contundentes e imperativas a disponibilidade de insumos tem causado uma falsa sensação de processo de aprendizagem, a do porvir, as discussões sobre como a tecnologia é inserida deve fazer pauta no planejamento das ações escolares.

Sendo assim, a utilização efetiva das tecnologias da informação para ampliação das potencialidades educacionais não é um ato deliberado da vontade docente, pressupõe um conjunto de condições que estão longe da maioria das realidades educacionais, mas o que mais salta aos olhos é que nem essas condições são consideradas nos planejamentos anuais. Para que essa limitação não cristalize a

situação vigente, há que examinar propostas que estão à disposição dos docentes e gestores escolares e que poderiam ser eficazes em tempo de pandemia, mas não só.

A partir dos mesmos critérios de revisão anteriores podemos vislumbrar possibilidades efetivas para educação e para minimizar os danos pós pandemia: 1) método fônico; 2) leitura estruturada; 3) diagnóstico; 4) ensino estruturado; 5) programas de tutorias; 6) acompanhamento em tarefas de casa; e 7) combate à evasão ou absenteísmo.

Com base nas informações que datam da abertura democrática da educação brasileira, temos resultados comprovados na utilização do método fônico. A partir dos estudos de Adams (1994) e das experiências relevantes depois do ingresso de milhares de estudantes na rede pública de ensino pós constituição de 1988 o método fônico acompanhado de tutoria adequada e a leitura interativa para as crianças mostraram-se muito eficientes, em todos os níveis de escolaridade, mas a maioria dos sistemas educacionais o aplicam apenas na alfabetização de crianças (WEISLEDER *et al.*, 2016; ZUCKERMAN; AUGUSTYN, 2019). Ao nos referirmos às avaliações diagnósticas sugerimos que a instituição não só afira os conhecimentos, mas associe os resultados a estratégias sistematizadas, seja no sistema educacional ou no currículo (FRYER; HOWARD-NOVECK, 2020). Isso posto, Murnane, Sharkey e Boudett (2015) asseveram que o diagnóstico está atrelado a capacidade de implementar estratégias para superar a demanda encontrada, por isso o diagnóstico deve considerar, para suas ações o número do grupo para intervenção, bem como a experiência do tutor/docente, logo o ato de educar não é uma ação aritmética, mas um projeto que calibra as intervenções às necessidades discentes.

Há uma vasta literatura sobre o Ensino Estruturado alinhando duas ações que se complementam: didática mais eficiente e compensação das deficiências docentes com materiais de apoio. Ao analisar uma meta-análise com 300 propostas de estruturação nos últimos 50 anos, apresentaram resultados positivos em todas as disciplinas escolares (STOCKARD *et al.*, 2018). Em 2020, em meio a pandemia, foi observado no Quênia, uma alternativa para acelerar as perdas escolares decorrente do fechamento das escolas, os resultados foram extremamente positivos, mesmo em condições adversas como carência socioeconômica e analfabetismo dos pais (WILICHOWSKI *et al.*, 2020). Em educação não devemos estruturar modelos, mas métodos, o Ensino Estruturado não funciona em si, mas a partir de seus elementos como materiais e sujeitos envolvidos, o material, por melhor que seja não é capaz de

ensinar o sujeito, por outro lado o sujeito não se insere ao ser desconsiderado no processo, culminando na adequação de materiais e sujeitos para o processo educativo.

A formação de grupos produtivos tem suscitado grandes debates, alguns programas de tutoria em contraturno, com grupos homogêneos, foram intensamente estudados durante a pandemia e se mostrou muito eficaz, principalmente para alunos com mais dificuldades. Mais ainda, os estudos demonstraram a viabilidade econômica para tais proposições, além dos benefícios a médio prazo nas aulas regulares. Esses estudos só foram possíveis porque contava com o tempo de contraturno vago para crianças e adolescentes, pois em algumas escolas apareceram, como impedimento, a ocupação do tempo da criança e do adolescente com outras atividades no contraturno. Nessas condições, outras intervenções deveriam ser projetadas, caso não, teríamos um grupo de excluídos dentro do ambiente educacional (FRYER JUNIOR; HOWARD-NOVECK, 2020).

A mais comum das atividades escolares é a “lição de casa” uma alternativa sem custo, mas que deve ser articulada com a tutoria, permite ao aluno fixar e avançar no conhecimento. No entanto, as evidências mostram a baixa efetividade do “dever de casa”, pois a grande parte das ações são extensão da aula em sala, como se a atividade, por “sí só”, fosse cumprir o papel prometido. Um estudo controlado aliou o controle dos professores e o suporte dos pais, impactando na qualidade das atividades esperadas pelos professores e a motivação dos pais no ambiente doméstico, como resultado as crianças, antes com dificuldades, em um curto período, aprenderam mais que seus pares. Mais ainda, foi possível traçar um perfil dos pais que obtiveram melhores resultados: os mais apoiadores conseguiram resultados superiores aos pais controladores (ROSCHELLE *et al.*, 2016; FAN *et al.*, 2017; DETTMERS *et al.*, 2018). Como situação interveniente temos o tempo gasto com as “tarefas escolares”, que variam de acordo com o nível de ensino e que, para o momento de transformação societária que estamos vivendo, tornando um elemento corruptor na dinâmica escolar, a escola deve se restringir ao seu ambiente geográfico. Para Castro *et al.* (2015), se o tempo é escasso, não devemos abrir mão da atividade domiciliar, pois é ela que está dotado de vantagens como baixo custo, hábitos de estudos, responsabilização/co-responsabilização, autonomia, além da ativação da memorização, por estas e outras devemos insistir, no tempo que temos nessa atividade tão comum e tão mal compreendida (COOPER *et al.*, 2006).

Por fim, mesmo que garantida por lei, a frequência escolar de discentes com alta vulnerabilidade está associada à evasão, seja por não acompanhar o currículo, seja por assumir outras obrigações além das escolares. O Fórum Nacional sobre as Estatísticas Educacionais (AR2009), tem empenhado esforços para que seja preservado o direito e a efetivação da escolarização de crianças e jovens e que essa escolarização seja efetiva e fortaleça os vínculos comunitários com a educação.

Desta forma, devemos insistir no que os dados científicos nos apontam e orientam: políticas e práticas de intervenção escolar, no caso mais recente, relacionado as perdas que se manifestam pós-pandemia, mesmo que em alguns níveis não temos estudos conclusivos, para outros temos que garantir a minimização das perdas ao longo da escolarização, mediante intervenções corretas que se orientem na diminuição das diferenças entre grupos sociais que podem ser abrandadas com práticas e estratégias adequadas.

Como dito anteriormente, o que está sendo debatido como alternativa para os danos pós-pandemia, o aumento da carga horária, o ensino remoto e o uso de tecnologias não se apresentam como alternativa viável, social e economicamente, mesmo que já incorporadas, em menor ou maior grau, essas medidas, pouco ou nada fazem, para os discentes mais prejudicados pela pandemia.

Por outro lado, insinuam-se outras possibilidades como estruturação diagnóstica, intervenções pedagogicamente alinhadas ao diagnóstico, o Ensino Estruturado, alfabetização adequada, programa de leitura dirigida e uso estratégico da “lição de casa”. Para otimizar o tempo, ampliar as condições de frequência escolar, e para alunos com mais dificuldades urgência e intensidade nas tutorias em pequenos grupos.

O que observamos em dois anos de pandemia é que as desigualdades imperam nos ambientes escolares, cuja equalização não está na educação, mas nas políticas públicas. Dentre elas, uma que poderia ter grande expansão é o Programa Escola da Família que atende a comunidade no espaço escolar aos finais de semana, acompanhamos a legislação e os projetos realizados, bem como o registro de participantes do programa.

O Programa Escola da Família atende mensalmente em média 800 (oitocentos) alunos na faixa etária de 12 a 18 anos de idade, divididos entre Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Pública Estadual em cada unidade escolar.

Na Unidade Escolar, o professor articulador do programa trabalha juntamente com a equipe das disciplinas semanais regulares, inclusive no trabalho remoto. A equipe escolar é comprometida com as atividades desenvolvidas nos finais de semana, articulando e propagando as ações. O antigo formato de ensino tradicional, deu lugar à colaboração aos alunos ajudando professores a usarem plataformas e gravar aulas. Protagonismo Juvenil é presente nas ações de alunos ajudando seus pares que estão em condições menos favoráveis ao ensino a distância e também os professores a encarar uma nova realidade de ensino.

Apesar nos pontos positivos, a nova realidade proporcionou problemas como alunos com defasagem escolar em virtude da falta de acompanhamento profissional presencial e muitas vezes da família e falta de investimento em tecnologia; alunos infrequentes e evadidos. Segundo os dados obtidos na Diretoria de Ensino De Franca as escolas tiveram em torno de 60% dos alunos infrequentes e 20% dos alunos evadidos em virtude da realidade pandêmica e apenas 20% acompanharam regularmente a proposta escolar: grande parte dos motivos da evasão escolar está relacionada a falta dos recursos tecnológicos das famílias para o acompanhamento das aulas remotas; problemas de convivência fortemente relacionados por relações depreciativas, relações inconsistentes e o afastamento social; problemas de agressividade, estresse, sobrecarga, crises de ansiedade, intolerância, violência e depressão; e desmotivação. O problema parece ser que o distanciamento durante a pandemia levou boa parte dos estudantes para longe da aprendizagem e afastados da rotina diária de atividades escolares, muitos não estavam tendo acesso ao Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP), plataforma digital para o acompanhamento do currículo.

A relação entre escola, professores e família é creditado como um aliado fundamental com momentos de mudanças significativas e muitas adaptações, seja no campo educacional, das relações ou dos espaços de convivência entre pais e filhos. Será preciso englobar um conjunto variado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, como pensamento crítico, resolução de problemas, conhecimentos e habilidades tecnológicos (programação, mídias digitais, etc.), criatividade e curiosidade para aprender (abertura ao novo), comunicação, colaboração e empatia (engajamento com os outros e amabilidade), flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa, proatividade, autocontrole, liderança e responsabilidade (autogestão). Foco nas habilidades de leitura e escrita, interpretação de textos com interdisciplinaridade em

todas as matérias. Muitas dessas habilidades são socioemocionais e contribuem, tanto isoladamente quanto em conjunto, com habilidades cognitivas, para o alcance de diversos resultados imediatamente observados na vida escolar (desempenho acadêmico e relacionamento interpessoal na escola) e também futuros (empregabilidade, qualidade de vida, saúde e bem-estar se relacionam à percepção dos sujeitos sobre o sucesso na vida e à inserção qualificada em um mercado de trabalho. Como apontado na referência bibliográfica selecionada no início da seção.

Além do atendimento regular, a Unidade Escolar (EU) promove e desenvolve alguns projetos e programas, entre eles, o Programa Escola da Família, que oferece aos finais de semana (sábados e domingos) espaço de participação ativa da comunidade escolar e extraescolar, buscando pelo protagonismo juvenil e maior participação dos pais e alunos, priorizando uma cultura de formação de leitores e o desenvolvimento de projetos que atendam as expectativas dos participantes nos cinco eixos norteadores: aprendizagem, cultura, esporte, trabalho e saúde. Ainda, parece ações curriculares, mas é um espaço que acolhe a demanda da classe trabalhadora, por isso, dotado de potencialidades.

Tendo em vista colaborar para o auxílio nesse período de pós pandemia, no processo educativo da semana letiva, o Programa Escola da Família desenvolve ações que dão vazão à criatividade, expressão artística, com uso de linguagem escrita, visual, dramatizada, plástica e outras que promovam reforço de complementaridade com o compromisso de desenvolver aprendizagem e intensificar sua contribuição para o desenvolvimento de atividades articuladas ao eixo aprendizagem visando: Formar comunidade cada vez mais ouvintes e leitoras.

O trabalho é dividido em eixos, mesmo que estes sejam de desenvolvimento obrigatório, em certa medida, formatados pela Secretaria de Educação, há uma potencialidade que insinua no espaço escolar, por ser mais flexível.

## 8 CONCLUSÃO

Les yeux du père disaient : « Que c'est beau ! que c'est beau ! on dirait que tout l'or du pauvre monde est venu se porter sur ces murs. » — Les yeux du petit garçon : « Que c'est beau ! que c'est beau ! mais c'est une maison où peuvent seuls entrer les gens qui ne sont pas comme nous. » — Quant aux yeux du plus petit, ils étaient trop fascinés pour exprimer autre chose qu'une joie stupide et profonde.<sup>12</sup>

Muitos são os trabalhos que apontam inúmeras possibilidades de conclusão, nada mais enganoso. Um trabalho científico possui única possibilidade conclusiva, manifesta no método, portando ao decidir pela conclusão que mais apraz, é, sem dúvida, sacrificar o método, invalidando todo trabalho. Certamente, as análises institucionais necessitam contar com critérios para determinar se a qualidade das forças contidas nos discursos constitui ou não exclusão/estratificação/distinção, como ponto de partida, o domínio da fala, a partir de uma forma autorizada, rompe com a possibilidade da convivência justa e amistosa com o múltiplo, salientando que a diversidade tão desejada pela democracia educacional existe enquanto proposta de estratificação. Para escamotear temos o culto do esforço, ou seja, a subida no sistema escolar, desde a educação básica até à educação dita “superior”, tem como preço a *renúncia* do sujeito: este deve renunciar à preguiça, à vadiagem, às relações improdutivas. É esta renúncia que caracteriza a disciplina escolar: para obter uma coisa, é necessário abrir mão de várias. Deve-se sentir vergonha pela ausência de esforço, pelo uso improdutivo do tempo.

Em primeiro lugar, o discurso escolar é monológico e não dialógico, dado o poder de silenciamento. O sistema vocífera, como um lobo para o cordeiro, e não interessa o que diz o discente/cordeiro. Por isso, o monólogo transvestido de diálogo não é percebido pois o enunciado desconsidera seu ouvinte como interlocutor válido, como alguém dotado de direito para entrar no diálogo, por isso aparece como objeto que não merece respeito, mesmo o desrespeitado justifica dizendo: “O sistema é assim, eu ou pessoas como eu não conseguimos entender!” O profissional (o autorizado) que sabe muito seu ofício deve realizá-lo.

Em consequência, temos aqui um modo de atuar que não é lícito nem sequer do ponto de vista mais elementar – porque ao se dirigir ao interlocutor, está supondo

---

<sup>12</sup> . [Œuvres complètes de Charles Baudelaire, Michel Lévy frères, 1869, IV. Petits Poèmes en prose, Les Paradis artificiels (pp. 75-77)

um vínculo, que o ouvinte é capaz de compreender e produzir uma interação – respondendo para expressar acordo ou desacordo que é autônomo e não autômato. Diz o sistema escolar: “Se não foi para aprender o que vou ensinar, porque veio!”

Desta maneira, podemos afirmar, que em qualquer ação comunicativa, assim como aparentemente se produz nos discursos/monólogos educacionais, há um pressuposto pragmático indiscutível, que é o que fortalece o silenciamento no ambiente escolar, a partir do reconhecimento mútuo entre os interlocutores – vínculo lógico-pragmático, que permite inferir discurso entre o “lobo e o cordeiro”. Ao negar o ouvinte a capacidade de interlocução, tratando como objeto amorfo, e não como sujeito, rompe o vínculo de intersubjetividade que torna possível a linguagem humana, admitindo assim que o discurso careça de sentido; visto como contradição performática, quando o interlocutor, através do discurso, é tratado como objeto ou é assujeitado pelo sujeito que fala<sup>13</sup>. O “lobo” rompe o nível semântico da vinculação que existe no nível pragmático.

Assim sendo, as políticas educacionais, necessárias, a “democracia educacional”, o esforço individual exemplifica o silenciamento dos ingressantes do espaço antes exclusivo, visto como benesse porque há mudança no acesso e não na permanência, o incluído irá aprender a excluir a distinção. Santos et al. (2008) demonstram que a inserção daqueles excluídos historicamente contribui para amenizar a estratificação no acesso à educação, o que não deixa de ser verdade, no entanto, oculta os desafios discentes ao afirmar que a abertura do espaço possibilita a convivência entre estudantes de classes sociais diferentes, que, por fim, reduz o abismo entre as classes, a partir de novas referências sociais. Os autores até consideram que há uma resistência de partida, sob o argumento do privilégio, mas, segundo eles, à medida que a participação no ambiente institucional se torne rotina, o argumento perda significado. Lócus educacional produzindo novo *ethos*. Ademais, Gomes e Moraes afirmam “o ingresso de um contingente maior da população na Educação Superior fortalece os movimentos para alterar os mecanismos de acesso e seleção, autorizando excluídos pelo sistema educacional adentrar o espaço de exclusão. Face a superação da concepção de Educação Superior como privilégio de classe, que cede lugar à ancoragem social de educação como direito”. Essas abordagens tomam o acontecimento pelo acontecido, não é possível pensar a

---

<sup>13</sup> Teoria da ação comunicativa

educação brasileira a partir do acesso, primeiro porque temos três décadas da democracia escolar na escolarização obrigatória, assegurando que as classes sociais não necessitam do *locus* institucional, elas já se relacionam e é por essa relação que a estratificação ocorre.

Seja pelo recorte social ou por outro qualquer os autores como Daflon, Fere Júnior e Campos (2013), nem tangenciam o problema educacional no Brasil, pelo contrário, ao trazer um misto mal analisado corrobora para a permanência estrutural/conjuntural. Mais ainda, se o problema se concentrasse no acesso, como muitos asseveram, dado o baixo nível seletivo dos mecanismos, resolveríamos facilmente o problema estrutural brasileiro – de acordo com o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa a partir do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), em 2016 apenas 22% dos brasileiros que chegam à universidade são plenamente alfabetizados, logo, se o acesso é um problema, ele é o menor, e, ainda, não estaríamos vivenciando as mesmas situações em outros níveis de escolaridade.

Ao analisarmos quantitativamente os “educados” no país, como aqueles que frequentaram qualquer nível de ensino, e as desigualdades sociais, percebemos que o sistema educacional é um mecanismo que opera como instrumento de reprodução de hierarquias no país, já que o que é decisivo no desempenho, não é a proficiência, mas sim, o capital econômico, chancelando não só o acesso, como muitos destacam, mas principalmente a estrutura educacional. O mecanismo de distribuir recompensa a partir do mérito, elegendo como recompensa a inclusão da sociabilidade dominante, ou seja, para combater as mazelas sociais é oferecido como recompensa um lugar no seletivo grupo de poder.

Ao desconsiderar qual a recompensa dada ao mérito, a análise educacional fica centrada na qualidade do ensino, dito de outro modo, como todos, em idade escolar, podem se parecer como o grupo dominante. Quanto mais se acessa, quanto mais se permanece nesse ambiente estratificado mais se produz estratificação.

A instrução criou o mito do lutador. Esforce muito, batalhe com as armas que tens. Para os recém-chegados, disseram que não havia outra via de salvação que não aprovação. 'Prova-te, prova-te todos os dias, todas as horas, todos os minutos, e então terá mostrado a todos que pertence aos poucos, aos melhores, e que teu destino difere daqueles que te rodeiam, ainda que esteja misturado a eles, coma com eles e até mesmo caminhe ao seu lado. Prova! Prova que não é um 'deles'.

Desta forma compreendemos a protoforma da distinção: empregue suas forças para distinguir-se dos seus. Vencerá algumas batalhas porque não é raro estudar mais do que quem não estuda, será elogiado – se não pela inteligência, ao menos pelo esforço. E em pouco tempo estará posta a moeda de troca do mundo educacional. Contanto que seja demonstrado todo o esforço, obterá a distinção. A partir da expiação classista, será elogiado, aplaudido e condecorado. Poderá andar entre vocês, os melhores.

Tudo irá bem desde que a educação fique circunscrita à promessa. O vazio da esperança de um porvir que não se cumpriu antes e que não há possibilidade de se efetivar socialmente, nada mais paradoxal: lutar como todo mundo, mas se distinguir de todos. Não raro nos deparamos com uma fábrica de ressentimentos e nós operando máquinas de tristezas, mas isso também é esperado ao guerreiro “quem quiser passar além da dor deve atravessar o Bojador”, retomando Fernando Pessoa. Não que isso fosse nenhum segredo, isso sempre esteve estampado. Mas em relação a essa condição é necessário inverter o valor da força, aquela força inerte que se tem do destino que nos é imputado por algum Deus maligno. Mas, não raro, as linhas de intensidade estabelecem uma outra coisa: fuga do extrato, desprezo aos podres poderes, segundo Caetano Veloso. Desprezo ao amor que tinham à fatalidade, a recusa cínica de toda possibilidade outra, o cansaço que tinham de viver, o seu humor tão triste.

A pele do guerreiro rápido se desgasta! E o valor não é estabelecido no acontecimento/batalha, o valor é confirmado por quem não está no front, por quem não sabe lutar, por quem tem no niilismo a palavra de ordem, pelos tristes? De modo algum. Mesmo a razão instrumental acessa esse misto mal analisado, mas como devir? Fundar um novo mundo? Não há tempo para isso. Para os excluídos, poder fundar algo é coisa rara. Na maior parte das vezes, estamos jogando os jogos dos outros: no espaço deles, no tempo deles, com as regras deles, com os valores deles, com as armas deles – ainda que digam que tudo tenha sido feito para nós! Para Freire (2008, p. 32), “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Tomamos então mundo dos “exclusivos” por aquilo que ele é: um jogo. O problema do guerreiro é que ele acredita por demais em suas batalhas! E nós, estamos cansados de sangrar por e para a vocês/melhores. Observe bem o jogo, com

os olhos banhados na crueza (a coragem de se permitir ver o que se vê). Perceber então que melhores não exigem transformações, mas só que aparentasse como num espelho. Jogo das aparências! Criamos personagens com o maior carinho, incorporando no vocabulário todas as palavras que o grupo, seletivo, gosta de ouvir, o tom respeitoso, a servidão voluntária<sup>14</sup> permite até mesmo a lisonja! Claro que é possível adicionar alguns excessos, alguns estranhamentos, tirar algum sarro com a cara séria do ressentimento, ah! A intensidade não resiste à sátira. Também há fugas, trapaças, macetes, e atalhos – mas nada de novo aqui, já que os “melhores” também fazem isso, só não o admitem, pois mancha o ‘eu’ ressentido.

A aproximação da promessa de inclusão traz em seu bojo um incômodo. Os melhores estão obrigados a admitirem os “outros” em seu espaço geográfico, pois foi feito tudo o que queriam – isto é, aparentar/espelhar. O mal-estar da civilização é estabelecido quando os recém-chegados desnudam o jogo. Encolerizados pelos excluídos saberem jogar e jogar bem. O rei está nu! Ele precisa revestir-se com um manto sagrado, mantê-lo alto, divino, inacessível. Justificação do próprio sofrimento, fábrica imunda da dor, é necessário um componente de distinção entre os jogadores, não só a regras, saber jogar não é tão difícil assim. Se a dor do poder que exclui não fosse necessária, também deixariam de ser.

Um corpo intenso não precisa abandonar os infames para jogar com os “melhores”. Ali está o marginal, o “qualquer um”, entre os poderosos, meritosos, fazendo um gesto delinquente aqui, uma gíria de drogado ali, um bocejo de vagabundo acolá... E o ressentimento com sua dor exponenciada, pois pela primeira vez as armas foram elaboradas por cada um, recusando as armas sem munição doadas pelos “melhores”, tática de abaixar a cabeça quando era oportuno e desaparecer quando preciso. Abandono do confessionalismo daqueles cães raivosos exterminados todos os dias.

A alegria é a de criar, ainda que dentro do jogo educacional. A intensidade estabelece brechas, frestas, contornos, das gretas, das trincas. Onde as instituições dizem estar abarrotadas, encontramos vazamentos. Sabotagem continua do sonho maldito de exclusão: a ocupação plena do espaço, o império da necessidade. Quem é o recém-chegado à educação formal? Um qualquer um, um vadio, uma lira bêbada, um colecionador de vazios.

---

<sup>14</sup> Conceito cunhado por Étienne de La Boétie

Ao pensar na instituição escolar a primeira aproximação que temos é que esta é um lugar de conteúdo, mas isso é menos importante quando consideramos a episteme e seu exercício: aprender a pensar, a partir da resposta de quem pensa em nós. Há uma dificuldade em relação ao pensamento, entender por que que é tão difícil pensar. Demarcamos que a educação parte da capacidade de 'afetar'<sup>15</sup> e ser 'afetado', ou seja, fábrica de afetos. É esse aumento da capacidade de ser afetado que buscamos na educação, acessar as realidades a partir da sensibilidade do cotidiano, tão desvalorizado até sombreadas ou escondidas. Desta forma destacamos um outro elemento da força, que é extremamente importante é a força de não se deixar afetar, portanto o contrário. Há necessidade de fazer frente às demandas do presente, suas coações, mais ainda, fazer frente às suas seduções, assim demarcamos o problema. Somos seduzidos pela trapaça da impotência!

Por cumplicidade, na medida em que nos é ofertada uma compensação, sentimos um desejo de preenchimento de nós mesmos que é um preenchimento fraudulento é uma espécie de fraude porque é o preenchimento de uma falta fictícia. Uma falta inventada pela classe dominante! Na verdade, há todo um campo social político e econômico e até cultural de produção da falta em nós e essa produção de falta é feita de modo quase que "mágico" quase que como um fetiche do real. Inoculando uma espécie de interrupção, de vácuo ou de abismo nas continuidades intensivas dos nossos movimentos assim como cortes instantâneos na duração contínua dos nossos acontecimentos, e nós de alguma maneira somos interrompidos, o nosso desejo é quebrado e quando o nosso desejo é quebrado, ao mesmo tempo, criam-se buracos nesse desejo, falta, hiatos que de alguma maneira nos lançam em zonas escuras que acabam por desejar salvação ou resgates mais claros mais iluminados, mecanismo eficiente para instituição escolar que se apresenta como salvação, preenchimento, perspectiva. Somos lançados num buraco para buscarmos uma altura, lançados na queda em busca de um resgate ideal, celeste algo que nos salve, nada mais enganoso, tudo, menos educação.

A quebra das forças funcionam de uma dupla maneira: primeiro nós somos quebrados imperceptivelmente, distanciando do que o corpo pode, nesse caso, da

---

<sup>15</sup> *Ética demonstrada à maneira dos geômetras (Ethica Ordine Geometrico Demonstrata)* - iniciado em Rijnsburg e finalizado em Haia em 1675;

capacidade de pensar, separamos do modo contínuo de desejar (o modo intensivo) e nos ofertado, ao mesmo tempo do rebaixamento, de alguma maneira, por alguma coisa que acontece em nós, e pelo mau uso que fazemos do que acontece em nós, recebemos uma espécie de contra oferta uma espécie de compensação uma espécie de recompensa e aí está o campo da sedução.

Destarte, não há simplesmente um aspecto negativo opressor ou mesmo repressor do nosso desejo que explicaria a nossa queda, o nosso sofrimento, as nossas dores, o nosso mal a nossa impotência, há principalmente um segundo aspecto como que se fosse uma pinça daquilo que nos captura, somos capturados por uma dupla pinça: uma que nos rebaixa uma que nos eleva uma que nos deixa impotentes e outra que nos empodera e essa outra característica da segunda pinça, essa segunda captura, produz empoderamento por sedução, por oferta de recompensa. Converte-se a perda em ganho: o rebaixamento inicial é tomado como necessário e até mesmo desejável uma vez que o sujeito se promove dentro do sistema que o domina, ou seja, perda do reconhecimento de classe. Nesse momento tornamos adeptos do sistema que nos escraviza/aliena e não adianta combater extrinsecamente ou exteriormente um suposto inimigo quando nós estamos dando a deixa, nós estamos oferecendo o nosso corpo, nós estamos de joelhos rendidos esperando as recompensas desse sistema educacional investindo até para conquistar essas recompensas que podem ser identificadas como determinações: tanto do corpo (que não sabe o que pode), quanto do pensamento (escravidão voluntária, segundo o conceito anteriormente exposto), quanto do nosso modo de organização do corpo a partir das habilidades e competência racionais a partir de um mau uso da ordem discursiva e uma responsabilidade moral de um uso moralizado das paixões.

Dito isso, compreendemos quais são os aspectos que nos recompensa ao estabelecer uma determinação de verdade, uma determinação de deficiência física, uma determinação do uso das paixões desde que seja moral, que, por sua vez, nos dá recompensa autoridade e empoderamento é por isso que não há saída desse loop, pensar a partir da potência do pensamento inserido em relações imediatas dos encontros. Onde estão os cúmplices naquilo que nos escraviza? Como chegamos a essa coisa curiosa, estranha e assombrosa que é desejar a própria repressão? Como um fascista se torna fascista? Essas indagações colocam o sistema educacional dominante em cheque.

As insinuações mais significativas para educação escolar foram datadas no final do século passado no Brasil, tanto no ensino médio como no fundamental ocuparam um espaço bastante representativo na agenda das preocupações políticas e acadêmicas: preparando o espaço para a tão propalada democracia escolar, ou respondendo algumas demandas de reestruturação social, inserindo novos modelos didáticos e reorganizando o trabalho escolar com foco nos estudantes ou pelo menos deixando a centralidade de cátedra, como aponta os autores trabalhados.

É inegável que as mudanças educacionais, mais que pedagógicas assentam-se em racionalidades políticas que, em meio a paradoxos, são construídas a partir de demandas que se quer formatar. Esse movimento de transformação da juventude por meio da escola ganhou uma velocidade imperativa a partir da década de 1990 por ocasião das pressões do Consenso de Washington que modificou a macroeconomia a partir das agendas Neoliberais, imperativo que desconsiderou a negociação e interlocução com professores e alunos. Essas transformações à revelia traduziram-se reacionária, condenando as mudanças que na aparência respondiam politicamente às demandas dos movimentos sociais e os desafios para a escola do século XXI. Comumente encarado como uma incógnita o Ensino Médio tem sido alvo das maiores transformações, por representar um grupo social estratégico para a condução política, o que leva ao efeito em cadeia para outras modalidades de ensino.

Por isso, o texto aqui apresentado reconhece que as mudanças respondem às demandas postas na realidade, inclusive na pandemia 2020/2021, mas a direção das transformações não sintoniza a organização escolar e pedagógica com as demandas do século XXI, discentes cada vez mais distantes das novas disposições formativas, dos arranjos de pensamento que delineiam as teorizações sobre a educação contemporânea, funcionando como molduras que formam e informam nossa percepção sobre o trabalho escolar, necessitamos mais que um formato/moldura, precisamos mudar o pano de fundo educacional. Para que o conceito de mudança/transformação é auto explicativo dotado de positividade, logo não necessita de conceituação, nada mais enganador. As mudanças educacionais estão cada vez mais reacionárias e unilaterais, denominadas de padrões da modernidade, ou seja, estereotípia pedagógica. Vemos intensificarem-se novos dispositivos de estética pedagógica, demarcados pela personalização, pela customização dos fazeres escolares, tomadas enquanto estratégias de gestão das aprendizagens.

Dito isso, mesmo antes da pandemia do covid-19 assistíamos a compulsão tecnológica nas unidades escolares, num movimento de personificação das máquinas em detrimento de uma objetificação dos atores escolares, nomeadamente educação para ou do século XXI. O lugar da classe trabalhadora no ambiente escolar ainda é desafiador, sem reconhecimento nas práticas pedagógicas e cada vez mais distantes do “maravilhoso mundo novo da tecnologia”, uma educação que se intitula horizontal e que se manifesta vertical e unilateral nas relações com os seus integrantes. A efetivação de uma escrita que se orientasse pela dualidade aparência e essência a partir da racionalidade moderna e pelas transformações escolares em curso foi a hipótese condutora para esse trabalho emergindo uma agenda de pesquisa que não fosse centrada na transformação, entendendo que esse conceito não é autoexplicativo, mas que as considerações educacionais fossem mediadas por interlocuções com a classe trabalhadora que espera da educação acesso aos bens culturais e sociais da modernidade.

Esta dissertação objetivou demonstrar os mecanismos de estratificação escolar partir da reflexão crítica do contexto educacional da rede pública do Estado de São Paulo no período de 2020 a 2021, período de agravamento da pandemia do covid-19. Nela procuramos responder em que medida as ações em meio à pandemia serviu para a inclusão educacional dos discentes que compõe a classe que vive do trabalho, através dos documentos editados no período citado. Por isso, buscamos contextualizar a concepção educacional crítica, a estrutura educacional vigente, bem como o movimento pela transformação da estrutura posta, não como alternativa, mas como via.

Não obstante, como exposto, apresenta-se como desafio a compreensão sobre o papel dos discentes recém-chegados no “ambiente” escolar como interlocutores de uma educação que insiste em ser exclusivista e formalista. Todavia, não havendo consideração para estes atores, que agora acessam a educação por via legal, escamoteia uma gama de violências que acabam por legar aos recém-chegados uma saída precoce do ambiente escolar. Por isso, urge compreender o ofício transformado em saber, para que mais que tempo de escola tenhamos discentes educados por ela. A partir da análise dos documentos e confrontação com os autores da teoria crítica, tem sido possível apontar para a construção de outros processos inclusivos, para além e aquém do legalismo. As apreensões mostram que existem várias lacunas na apreensão da realidade educacional. De acordo com os

documentos pesquisados, em sua totalidade, fica evidente a conservação estrutural da educação brasileira, mesmo em momentos excepcionais como a pandemia vivenciada em todo mundo. Muitas linhas de interpretação apontam para o acesso, legando a responsabilidade para o indivíduo, ocultando as possibilidades de construções outras. Como meio de avançar na discussão, faz necessário, não só a apreensão crítica da realidade, mas proposições considerando a parte integrante da educação, os discentes. Todavia, mesmo os recém-chegados passaram a ser recém-expulsos, pelos mesmos mecanismos que os “incluiram”.

A hipótese inicial, sobre a inclusão em meio a pandemia, é respondida enquanto estrutura: não há medidas de inclusão educacional na pandemia porque a função da escolarização brasileira não é incluir, mas dividir, individualizar, “meritocratizar”. Uma instituição que seleciona os mais capazes entre os incapazes, dado o nível de proficiência nacional<sup>16</sup>. Nesse sentido, nos ancoramos em ilhas de boas práticas, em alguns profissionais que aglutinam, em espaços populares, discentes que insistem em continuar o processo educativo. Práticas que remontam os autores críticos, quando recoremos a educação libertadora/emancipadora, ao até mesmo a educação em sentido amplo, pois o que percebemos comumente é um processo de escolarização. Dito isso, como base no que apresentamos enquanto demanda e possibilidades, salienta a necessidade de replicar a teoria crítica na educação escolar, bem como exigir dos poderes públicos: mais que acesso, permanência; mais que permanência, pertencimento.

Mais do que uma constatação este trabalho presta a pensar uma visão de instituição (escolar), a partir de uma visão de mundo, de homem e de sociedade. Sendo assim, a estratificação é uma ponte para pensar a instituição escolar hoje, no entanto, só chegaremos à construção de outra possibilidade a partir desta constatação, dito isso, acreditamos que a estratificação é o primeiro passo para que o objeto ganhe extensão e profundidade, entendendo a essência do processo de escolarização social e histórico. A educação que está posta é ideológica e serve à um propósito, estamos nessa empreitada porque não concordamos com esse *status quo*. Mais uma vez, não basta entender cognitivamente, temos que superar a descrição e caminha para a construção de outros pressupostos

---

<sup>16</sup> MEC

## 9 REFERENCIAS

ALMEIDA JR, E. B. D., OLIVO, M. A., ARAÚJO, E. D. L., & ZICKEL, C. S. (2009). CARACTERIZAÇÃO DA VEGETAÇÃO DE RESTINGA DA RPPN DE MARACAÍPE, PE, BRASIL, COM BASE NA FISIONOMIA, FLORA, NUTRIENTES DO SOLO E LENÇOL FREÁTICO. *ACTA BOTANICA BRASILICA*, 23, 36-48.

ANDRÉ, MARLI. ESTUDO DE CASO EM PESQUISA E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. BRASÍLIA: LÍBER LIVRO, 2005.

ARAPIRACA, JOSÉ OLIVEIRA. A USAID E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM ESTUDO A PARTIR DE UMA ABORDAGEM CRÍTICA DO CAPITAL HUMANO. RIO DE JANEIRO: IESAE/FGV, 1979. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO/FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS.

ARAÚJO, MARIA. AMÉLIA. MÁXIMO.; ALMEIDA, LORIZA. LACERDA.; LOURO, DANIEL. WAYNE.; DEL-MASSO, MARIA. CANDIDO. SOARES. O IMPACTO DA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNESP: A PERCEPÇÃO DO ALUNO BOLSISTA. *REVISTA CIÊNCIA E EXTENSÃO*, v. 7, n. 2, p. 16-28, JUL./DEZ. 2020.

AZEVEDO, JANETE M. LINS DE. O ESTADO, A POLÍTICA EDUCACIONAL E A REGULAÇÃO DO SETOR EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA. IN: FERREIRA, NAURA S. CARAPETO; AGUIAR, MÁRCIA ANGELA DA S. GESTÃO DA EDUCAÇÃO: IMPASSES, PERSPECTIVAS E COMPROMISSOS. 7. ED.

BELOT, MICHÈLE; WEBBINK, DINAND. DO TEACHER STRIKES HARM EDUCATIONAL ATTAINMENT OF STUDENTS?. *LABOUR*, v. 24, n. 4, p. 391-406, 2010.

BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES. O QUE É EDUCAÇÃO. SÃO PAULO, SP, 2020.

BRASIL. CASA CIVIL. DECRETO-LEI Nº 574, DE 08 DE MAIO DE 1969. DISPÕE SOBRE O AUMENTO DE MATRÍCULAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 9 MAI. 1969.

BRASIL. CASA CIVIL. DECRETO-LEI Nº 63341 DE 01 DE OUTUBRO DE 1968. ESTABELECE CRITÉRIOS PARA A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 2 OUT. 1968.

BRASIL. CASA CIVIL. DECRETOS-LEI 252, DE 28 DE FEVEREIRO DE 1967. ESTABELECE NORMAS COMPLEMENTARES AO DECRETO-LEI Nº 53, DE 18 DE NOVEMBRO DE 1966, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 28 FEV. 1967.

BRASIL. CASA CIVIL. LEI Nº 4440 DE 27 DE OUTUBRO DE 1964. INSTITUI O SALÁRIO EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 29 OUT. 1964.

BRASIL. CASA CIVIL. LEI Nº 53, DE 18 DE NOVEMBRO DE 1966. FIXA PRINCÍPIOS E NORMAS DE ORGANIZAÇÃO PARA AS UNIVERSIDADES FEDERAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 21 NOV. 1966.

BRASIL. CASA CIVIL. LEI Nº 5537, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1968. CRIA O INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E PESQUISA (INDEP), E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 21 NOV. 1968.

BRASIL. CASA CIVIL. RESOLUÇÃO Nº 08, 1 DE DEZEMBRO DE 1971. FIXA O NÚCLEO-COMUM PARA OS CURRÍCULOS DO ENSINO DE 1.º E 2.º GRAUS, DEFERINDO-LHE OS OBJETIVOS E A AMPLITUDE. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 1 DEZ. 1971.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. PARECER CFE Nº 977, 3 DEZEMBRO DE 1965.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988), DE 05 DE OUTUBRO DE 1988.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). RELATÓRIO DO 1º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PNE: BIÊNIO 2014-2016. BRASÍLIA: INEP, 2016. DISPONÍVEL EM: . ACESSO EM: 23 SET. 2021.

BRASIL. LEI N. 4024 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. FIXA AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 27 DEZ. 1961. REVOGADA PELA LEI N. 9.394, DE 1996, EXCETO OS ARTIGOS 6.º E 9.º.

BRASIL. LEI N. 5.540 DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968. FIXA NORMAS DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ENSINO SUPERIOR E SUA ARTICULAÇÃO COM A ESCOLA MÉDIA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 23 NOV. 1968 E RETIFICADO EM 3 DEZ. 1968. REVOGADA PELA LEI N. 9.394, DE 1996.

BRASIL. LEI N. 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. FIXA DIRETRIZES E BASES PARA O ENSINO DE 1º E 2º GRAUS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 12 AGO. 1971.

BRASIL. LEI Nº 14.040, DE 18 DE AGOSTO DE 2020C. ESTABELECE NORMAS EDUCACIONAIS EXCEPCIONAIS A SEREM ADOTADAS DURANTE O ESTADO DE CALAMIDADE PÚBLICA RECONHECIDO PELO DECRETO LEGISLATIVO Nº 6, DE 20 DE MARÇO DE 2020; E ALTERA A LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA-DF. SEÇÃO 1 - 19/8/2020.  
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. LEI 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 23 DEZ. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DECRETO Nº 5622 DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005. REGULAMENTA O ART. 80 DA LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 20 DEZ. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DECRETO-LEI Nº 65814 DE 08 DE DEZEMBRO DE 1969. PROMULGA A CONVENÇÃO SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 10 DEZ. 1969.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DO MINISTRO. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. DISPÕE SOBRE A SUBSTITUIÇÃO DAS AULAS PRESENCIAIS POR AULAS EM MEIOS DIGITAIS ENQUANTO DURAR A SITUAÇÃO DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS - COVID-19. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, DF, ED. 53, 18 MAR. 2020. DISPONÍVEL EM: < [HTTPS://WWW.IN.GOV.BR/EN/WEB/DOU/- /PORTARIA-N-343-DE-17-DE-MARCO-DE-2020-248564376](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376)>. ACESSO EM: 11 MAIO. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PARECER Nº 492, 3 DE ABRIL DE 2001. ESTABELECE AS: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE FILOSOFIA, HISTÓRIA, GEOGRAFIA, SERVIÇO SOCIAL, COMUNICAÇÃO SOCIAL, CIÊNCIAS SOCIAIS, LETRAS, BIBLIOTECONOMIA, ARQUIVOLOGIA E MUSEOLOGIA. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 9 JUL. 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO Nº 02, 01 DE JULHO DE 2015. DEFINE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR (CURSOS DE LICENCIATURA, CURSOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS E CURSOS DE SEGUNDA LICENCIATURA) E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 2 JUL. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. 2016. RESOLUÇÃO Nº 510/2016. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://CONSELHO.SAUDE.GOV.BR/RESOLUCOES/2016/RESO510.PDF](http://CONSELHO.SAUDE.GOV.BR/RESOLUCOES/2016/RESO510.PDF)> . ACESSO EM: 30 OUT. 2019.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS: HISTÓRIA. BRASÍLIA: MECSEF, 1998.

BRASIL. RESOLUÇÃO N.º 06/1986 DO CFE E MEC, QUE ALTERA O NÚCLEO COMUM DO ENSINO DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS, A PARTIR DO ANO LETIVO DE 1987. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA, 1 DEZ. 1986.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CRISE COVID - 19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT, V. 9, N. 6, E 180963699, 2021.

CASTELO, R. B. O NOVO-DESENVOLVIMENTISMO E A DECADÊNCIA IDEOLÓGICA DO ESTRUTURALISMO LATINO-AMERICANO. REVISTA OIKOS, RIO DE JANEIRO, V. 8, N. 1, P. 71-91, 2009. DISPONÍVEL EM: <[WWW.REVISTAOIKOS.ORG](http://WWW.REVISTAOIKOS.ORG)>. ACESSO EM: 26 JUL. 2017.

CELLARD, ANDRÉ. ANÁLISE DOCUMENTAL. IN: POUPART. J. ET AL. A PESQUISA QUANTITATIVA: ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS, 2. ED. PETRÓPOLIS, VOZES, 2010.

CHAUÍ, Marilena. A ideologia da competência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2014

CHIZZOTTI, ANTONIO. PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. CORTEZ EDITORA, 2018.

DARDOT, PIERRE & LAVAL, CHRISTIAN. (2015), "PROPRIEDADE, APROPRIAÇÃO SOCIAL E INSTITUIÇÃO DO COMUM". TEMPO SOCIAL, 27 (1): 261-273.

DARDOT, PIERRE & LAVAL, CHRISTIAN. (2016), A NOVA RAZÃO DO MUNDO: ENSAIO SOBRE A SOCIEDADE NEOLIBERAL. SÃO PAULO, BOITEMPO.

DARDOT, PIERRE & LAVAL, CHRISTIAN. (2017), COMUM: ENSAIO SOBRE A REVOLUÇÃO NO SÉCULO XXI. SÃO PAULO, BOITEMPO .

DARDOT, PIERRE; LAVAL, CHRISTIAN. A NOVA RAZÃO DO MUNDO. BOITEMPO EDITORIAL, 2017.  
DE OLIVEIRA, JOÃO FERREIRA; LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS; TOSCHI, MIRZA  
SEABRA. EDUCAÇÃO ESCOLAR: POLÍTICAS, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO. CORTEZ EDITORA, 2017.

DEMerval; LOMBARDI, JOSÉ; SANFELICE, JOSÉ (ORGS.). HISTÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 3. ED. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 2006.

DEMO, PEDRO. PESQUISA: PRINCÍPIO CIENTÍFICO E EDUCATIVO. 14. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2011. DESAFIOS. REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO-PERÍODICO

CIENTÍFICO EDITADO PELA ANPAE, V. 28, N. 1, 2012.

DESLANDES, SUELY. A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA. IN: MINAYO, MARIA CECÍLIA DE SOUZA. PESQUISA SOCIAL: TEORIA, MÉTODO E CRIATIVIDADE. 21. ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 2002.

DUARTE, SÉRGIO GUERRA. DICIONÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. RIO DE JANEIRO: EDIÇÕES ANTARES NOBEL, 1986.

EVANGELISTA, OLINDA. APONTAMENTOS PARA O TRABALHO COM DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL. IN: ARAUJO, R. M. DE L., RODRIGUES, D. S. A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAIS. CAMPINAS: ALÍNEA, 2012.

FERNANDES, FLORESTAN. O QUE É REVOLUÇÃO. IN: FERNANDES, FLORESTAN; COELHO, TEIXEIRA; COSTA, CAIO TÚLIO. O QUE É REVOLUÇÃO, UTOPIA, ANARQUISMO. 1º ED. SÃO PAULO: CÍRCULO DO LIVRO, 1990.

FERRARI, ALFONSO TRUJILLO. "INCIDENCIAS TEÓRICAS EN EL ESTUDIO DE LAS CLASES SOCIALES EN LATINOAMÉRICA." REVISTA MEXICANA DE SOCIOLOGÍA (1960): 543-558.

FISCHER, R. M. B., DEC, D. E. M., GANDIN, L. A., BARBOSA, A. M. T., MOREIRA, A. F. B., NÓVOA, A., ... & GLIESE, V. L. EDUCAÇÃO & REALIDADE. FONTES, VIRGÍNIA. ENTREVISTA: CORONAVÍRUS E A CRISE DO CAPITAL. ANDES-SN, BRASÍLIA, ABR. 2020. DISPONÍVEL EM:<[HTTPS://WWW.ANDES.ORG.BR/CONTEUDOS/NOTICIA/CORONAVIRUS-E-A-CRISE-DO-CAPITAL1](https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/coronavirus-e-a-crise-do-capital1)>. ACESSO EM: 15 MAIO 2020.

FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 2008.

GATTI, BERNADETE A. IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS DA PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL COTEMPORÂNEO. CADERNOS DE PESQUISA, P. 65-81, 2001.

GATTI, BERNADETE ANGELINA. A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CAMPINAS: ALÍNEA, 2012.

GATTI, BERNADETE ANGELINA. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. V. 31 N. 131, P. 1355-1379, 2010.

GIL, ANTONIO CARLOS, AND SYLVIA CONSTANT VERGARA. "TIPO DE PESQUISA." UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. RIO GRANDE DO SUL (2015).

GIL, ANTONIO CARLOS. COMO ELABORAR PROJETOS DE PESQUISA. VOL. 4. SÃO PAULO: ATLAS, 2002.

HARVEY, DAVID. POLÍTICA ANTICAPITALISTA EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS. CARTA MAIOR, SÃO PAULO, JUL. 2020. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://WWW.CARTAMAIOR.COM.BR/?/EDITORIA/POLITICA/POLITICA-ANTICAPITALISTA-EM-TEMPOS-DE-CORONAVIRUS/4/47997](https://www.cartamaior.com.br/?/EDITORIA/POLITICA/POLITICA-ANTICAPITALISTA-EM-TEMPOS-DE-CORONAVIRUS/4/47997)>. ACESSO: 14 JUL. 2020.

HODGES, CHARLES ET AL. THE DIFFERENCE BETWEEN EMERGENCY REMOTE TEACHING AND ONLINE LEARNING. *EDUCAUSE REVIEW*. 27 MAR. 2020. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://ER.EDUCAUSE.EDU/ARTICLES/2020/3/THE-DIFFERENCE-BETWEEN-EMERGENCY-REMOTE-TEACHINGAND-ONLINE-LEARNING](https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning), 2020. ACESSO EM: 10 MAIO 2021.

IAMAMOTO, MARILDA. OS DESAFIOS DA PROFISSÃO NO ATUAL CONTEXTO DE RETROCESSOS DAS CONQUISTAS DAS CLASSES TRABALHADORAS, CITADO POR CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. CADERNO BROCHURA - DIÁLOGOS DO COTIDIANO - ASSISTENTE SOCIAL. IN: REFLEXÕES SOBRE COTIDIANO PROFISSIONAL 2020/2021. 1 EDIÇÃO DO CADERNO (1). BRASÍLIA: CFESS, 2021.

KLINK, CARLOS A., AND RICARDO B. MACHADO. "A CONSERVAÇÃO DO CERRADO BRASILEIRO." *MEGADIVERSIDADE* 1.1 (2005): 147-155.

KUHFELD, MEGAN ET AL. PROJECTING THE POTENTIAL IMPACT OF COVID-19 SCHOOL CLOSURES ON ACADEMIC ACHIEVEMENT. *EDUCATIONAL RESEARCHER*, V. 49, N. 8, P. 549-565, 2020.

KUHFELD, MEGAN ET AL. PROJECTING THE POTENTIAL IMPACT OF COVID-19 SCHOOL CLOSURES ON ACADEMIC ACHIEVEMENT. *EDUCATIONAL RESEARCHER*, V. 49, N. 8, P. 549-565, 2020.

LA FONTAINE, JEAN DE. FABLES. PARIS: FLAMMARION, 1965.

LAVILLE, C; DIONNE, J. A CONSTRUÇÃO DO SABER: MANUAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS. 1999.

LÖWY, MICHAEL. NEOFASCISMO: UM FENÔMENO PLANETÁRIO. O CASO BOLSONARO. *REVISTA FORUM*, OUT. 2019. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.NODAL.AM/2019/10/NEOFASCISMO-UM-FENOMENO-PLANETARIO-O-CASO-BOLSONARO- -POR-MICHAEL-LOWY/](https://www.nodal.am/2019/10/neofascismo-um-fenomeno-planetario-o-caso-bolsonaro--por-michael-lowy/). ACESSO EM: 10 SET. 2020.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ABORDAGENS QUALITATIVAS. SÃO PAULO: EPU, 1986.

MARX, KARL. & ENGELS, FRIEDRICH. (1993). A IDEOLOGIA ALEMÃ. 9. ED. SÃO PAULO: HUCITEC. (TEXTO ORIGINAL ESCRITO EM 1846).

MARX, KARL. (2013), O CAPITAL: CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA. LIVRO I. SÃO PAULO, BOITEMPO .

MARX, KARL. O CAPITAL: CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA. SÃO PAULO: NOVA CULTURAL, 1983. (OS ECONOMISTAS, VOL. I).

MCEACHIN, ANDREW; ATTEBERRY, ALLISON. THE IMPACT OF SUMMER LEARNING LOSS ON MEASURES OF SCHOOL PERFORMANCE. *EDUCATION FINANCE AND POLICY*, V. 12, N. 4, P. 468-491, 2017.

MEYERS, KEITH; THOMASSON, MELISSA A. PARALYZED BY PANIC: MEASURING THE EFFECT OF SCHOOL CLOSURES DURING THE 1916 POLIO PANDEMIC ON EDUCATIONAL ATTAINMENT. NATIONAL BUREAU OF ECONOMIC RESEARCH, 2017.

MIGNOLO, WALTER D. (2008), "DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: A OPÇÃO DESCOLONIAL E O SIGNIFICADO DE IDENTIDADE EM POLÍTICA". *CADERNOS DE LETRAS DA UFF*, 34: 287-324.

MIGNOLO, WALTER D. (2017), "COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE". REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 32 (94): 1-18.

NASCIMENTO, PAULO MEYER; RAMOS, DANIEL LIMA; MELO, ADRIANA ALMEIDA SALES E CASTIONI, REMI. 3. NOTA TÉCNICA - 2020 - AGOSTO - NÚMERO 88 - DISOC - ACESSO DOMICILIAR À INTERNET E ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA. DISPONÍVEL <NOTA TÉCNICA - 2020 - AGOSTO - NÚMERO 88 - DISOC - ACESSO DOMICILIAR À INTERNET E ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA (IPEA.GOV.BR)> EM: ACESSO: 24 SET 2021.

NETTO, JOSÉ PAULO. RELENDO A TEORIA MARXISTA DA HISTÓRIA. IN: SAVIANI, DEMERVAL; LOMBARDI, JOSÉ; SANFELICE, JOSÉ (ORGS.). HISTÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 3. ED. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 2006.

OLIVEIRA, GRACIELA, AND NELIO BIZZO. "EVOLUÇÃO BIOLÓGICA E OS ESTUDANTES BRASILEIROS: CONHECIMENTO E ACEITAÇÃO." INVESTIGAÇÕES EM ENSINO DE CIÊNCIAS 20.2 (2015).

PIGOZZI, MARY JOY. QUALITY EDUCATION: A UNESCO PERSPECTIVE. IN: INTERNATIONAL PERSPECTIVES ON THE GOALS OF UNIVERSAL BASIC AND SECONDARY EDUCATION. ROUTLEDGE, 2009. P. 249-259.

PIMENTEL, ALESSANDRA. O MÉTODO DA ANÁLISE DOCUMENTAL: SEU USO NUMA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA. CADERNOS DE PESQUISA, N. 114, P. 179-195, 2001.

PRACIANO, DANIEL. TIC DOMICÍLIOS 2020: MAIS DOMICÍLIOS TÊM ACESSO À INTERNET; PREÇO DA CONEXÃO É MAIOR BARREIRA. DANPNOBRE. 18 DE AGOSTO DE 2021. DISPONÍVEL EM:<[HTTPS://DANPNOBRE.COM.BR/2021/08/18/TIC-DOMICILIOS-2020-MAIS-DOMICILIOS-TEM-ACESSO-A-INTERNET-PRECO-DA-CONEXAO-E-MAIOR-BARREIRA/](https://danpnoBRE.com.br/2021/08/18/tic-domicilios-2020-mais-domicilios-tem-acesso-a-internet-preco-da-conexao-e-maior-barreira/)>ACESSADO EM: 07 DE DEZEMBRO DE 2021.

RANCIERE, JACQUES. A PARTILHA DO SENSÍVEL. REVISTA BRASILEIRA DE BIOÉTICA, V. 10, N. 1-4, P. 106-109, 2014.

RAVITCH, DIANE. VIDA E MORTE DO GRANDE SISTEMA ESCOLAR AMERICANO: COMO OS TESTES PADRONIZADOS E O MODELO DE MERCADO AMEAÇAM A EDUCAÇÃO. PORTO ALEGRE: SULINA, 2011.

ROMANELLI, OTAÍZA DE OLIVEIRA. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. 10. ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 1989. SÃO PAULO: CORTEZ, 2009.

ROPÉ, FRANÇOISE; TANGUY, LUCIE. SABERES E COMPETÊNCIAS. O USO DE TAIS NOÇÕES NA ESCOLA E NA EMPRESA. TRABALHO & EDUCAÇÃO, V. 4, P. 207-208, 1998.

RUSE, MICHAEL. THE DARWINIAN REVOLUTION. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 2019.

SACERDOTE, IRANI SOUZA. ANTROPONÍMIA PORTUGUESA: UM BREVE ESTUDO ACERCA DOS SOBRENOMES NO PERÍODO MEDIEVAL. VOOS REVISTA POLIDISCIPLINAR, V. 4, N. 1, 2012.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. "A GRAMÁTICA DO TEMPO." (2006).

SANTOS, MILTON. MILTON SANTOS: TESTAMENTO INTELECTUAL. UNESP, 2004.

SAVIANI, DEMERVAL. O DEBATE TEÓRICO E METODOLÓGICO NO CAMPO DA HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PESQUISA EDUCACIONAL. IN: SAVIANI, SAVIANI, DERMEVAL. ESCOLA E DEMOCRACIA. 41. ED. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 2009.

SAVIANI, DERMEVAL. HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL. 3. ED. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 2011.

SAVIANI, DERMEVAL. O LEGADO EDUCACIONAL DO SÉCULO XX NO BRASIL. 2. ED. CAMPINAS, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2006.

SEVERINO, ANTÔNIO JOAQUIM. METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO. CORTEZ EDITORA, 2017.

SGUISSARDI, V. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CRESCENTE DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL EM TEMPOS NEOLIBERAIS 2020. PUBLICAÇÃO ONLINE EDITORA NAVEGANDO .UBERLANDIA - MINAS GERAIS<[WWW.EDITORANAVEGANDO.COM](http://WWW.EDITORANAVEGANDO.COM)> ACESSO EM: 27/10/2021.

SILVA, AMANDA GONÇALVES. A IMPORTÂNCIA DE REVISITAR O PASSADO EM TEMPOS DE CRISE: A CONCEPÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE NO BRASIL. EDUCAÇÃO EM DEBATE EM NOVOS TEMPOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS/ ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES (ORGANIZADORA). 1º EDIÇÃO. FOZ DO IGUAÇU: CLAECE-BOOKS, 2021.

TONIAL, FELIPE AUGUSTO LEQUES; MAHEIRIE, KÁTIA; COSTA, CLAUDIA JUNQUEIRA DE LIMA. COLONIALIDADE, ESTÉTICA E PARTILHA DO SENSÍVEL: DEBATES EM TORNO DA ARKHÉ DO MUNDO MODERNO/COLONIAL. ATHENEA DIGITAL: REVISTA DE PENSAMIENTO E INVESTIGACIÓN SOCIAL, V. 20, N. 3, P. 2492, 2020.