



Revista de Políticas Públicas  
ISSN: 2178-2865  
revistapoliticaspublicas@ufma.com  
Universidade Federal do Maranhão  
Brasil

Marques Santos, Ana Maria; Rodrigues do Carmo Arcenio, Cláudia; Lino, Lucília Augusta; Calmon Arruda, Maria da Conceição; Bastos de Azevedo, Patrícia  
**DE QUE EDUCAÇÃO NECESSITAMOS?** Por uma educação pública e contra-hegemônica  
Revista de Políticas Públicas, vol. 24, 2020, pp. 262-276  
Universidade Federal do Maranhão  
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321165167015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UFMA [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto



## DE QUE EDUCAÇÃO NECESSITAMOS? Por uma educação pública e contra-hegemônica

Ana Maria Marques Santos<sup>1</sup>  
Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio<sup>2</sup>  
Lucília Augusta Lino<sup>3</sup>  
Maria da Conceição Calmon Arruda<sup>4</sup>  
Patrícia Bastos de Azevedo<sup>5</sup>

### Resumo

Este artigo propõe um diálogo entre especificidades da Formação de Professores, sob a ótica do PARFOR, e a proposta, encampada pelo governo federal, pela regulamentação da Educação Domiciliar. Busca-se compreender as relações entre o projeto governamental e seus impactos no espaço macro e micro da Educação brasileira. Partimos dos textos apresentados na JOINPP 2019, na mesa temática “De que educação precisamos?”, que problematizaram o desmonte das políticas educacionais marcado pela deslegitimação das conquistas históricas dos trabalhadores, perda de direitos e desconstrução da educação pública. Este texto articula as reflexões sobre o PARFOR, como política nacional de formação de professores, suas correlações formativas para a ação/trajetória de mulheres-professoras, suas práticas de letramento escolar e o projeto neoliberal de privatização e desfinanciamento da educação pública.

**Palavras-chave:** Direito a educação. Políticas Públicas. Formação de Professores. Trajetórias de vida.

### WHAT EDUCATION DO WE NEED? For a public and counter-hegemonic education

### Abstract

This article proposes a dialogue between the specificities of Teacher Education, from the perspective of PARFOR, and the proposal, encamped by the federal government, the regulation of Home Education. It seeks to understand the relationships between the government and its impacts on the macro and micro space of Brazilian Education. Its guiding thread is the texts presented at the coordinated thematic table of JOINPP 2019 - What education do we need?, which problematized the dismantling of educational policies marked by the delegitimization of workers' historical achievements, loss of rights and deconstruction of public education. This text articulates the reflections on PARFOR, as a national policy of teacher training, its formative correlations for the action/trajectory of women-teachers, their school literacy practices and the neoliberal project of privatization and defunding of public education.

**Keywords:** Right to education. Public policy. Teacher training. Life trajectories.

**Artigo recebido em: 11/11/2019. Aprovado em: 28/02/2020**

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia Social. Professora do Departamento de Educação e Sociedade da UFRRJ e do PPGGEduc e PPGGEO da UFRRJ. E-mail: anamarques.ufrrj@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda do PPGEduc/UFRRJ. Professora da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, Mestre em Educação/UFRRJ. E-mail: claudrodriguesmd@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da UERJ e do PPGEDU/FFP/UERJ. E-mail: lucilialinop@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Doutora em Educação. Tecnologista em Saúde Pública da FIOCRUZ. Professora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. E-mail: conceicaoarruda2010@hotmail.com

<sup>5</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e Sociedade da UFRRJ, do PPGGEduc e do PROFHist da UFRRJ. E-mail: patriciabazev@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como base a mesa temática coordenada “De que educação precisamos?”, apresentada na IX Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2019 – Civilização ou Barbárie: o futuro da humanidade (JOINPP 2019). Os trabalhos apresentados nessa mesa tiveram como norte a problematização – a partir da síntese de campos de pesquisas e reflexões da práxis de luta e formação docente –, do desmonte dos constitutivos educativos brasileiros, marcados por deslegitimações das conquistas históricas da classe trabalhadora, entre elas os professores e os profissionais da escola pública, da perda de direitos, e da busca em desconstruir a educação pública em sua gênese.

O governo atual, dando continuidade ao projeto de desmonte educacional dos arquitetos do golpe de 2016, afirma a desnecessidade de investimento no ensino superior, anuncia forte controle ideológico da universidade e da escola pública e de seus profissionais e defende o ensino domiciliar e a educação à distância, na faixa etária da escolaridade obrigatória, como alternativas ao padrão de escolarização presencial.

Vemos, assim, o abandono do projeto de escola pública da modernidade e de escolarização “adequada” das massas, que passa não só a ter sua eficácia questionada, mas também sua necessidade. Nessa proposição, bombasticamente alardeada pelo atual governo federal, minimiza-se a importância de o Estado ofertar uma escolarização mínima para a população, que, como defendia Hayek (1983), promoveria a difusão de valores comuns e materializaria a democracia.

Assim, *pari passu*, o governo federal vem sinalizando um movimento de privatização da educação básica pública de massa sem que esta tenha conseguido alcançar a totalidade da população: para a oferta da educação infantil, se propõe a distribuição de *vouchers* e para a educação básica – aparentemente – se encampa a educação domiciliar ou a alternativa das escolas militarizadas. Em paralelo, promove-se intenso ataque aos professores, suas entidades, aos programas de formação e às instituições formadoras, especialmente às Universidades públicas.

Diversos estudos e pesquisas mostram que a escola pública não opera no vácuo, mas no diálogo com o contexto sócio-histórico e cultural, e destacam a importância da formação dos profissionais de educação na elevação da qualidade do ensino.

Sabemos que uma das especificidades da Formação de Professores é que os licenciandos estão impregnados de vivências e experiências do cotidiano escolar, adquiridas em sua longa trajetória na escola. Frequentaram instituições escolares, foram alunos, se socializaram e foram socializados na escola. Dentro dessa dinâmica, guardadas as proporções, podemos dizer que, em

termos de socialização, a Educação Domiciliar se apresenta como o oposto da dinâmica escolar já que tem como foco o desenvolvimento individual.

Nosso objetivo, neste trabalho, é estabelecer um diálogo entre as especificidades da Formação de Professores, sob a ótica do PARFOR, contextualizando a atual situação dessa política nacional, com a equivocada demanda de alguns setores da sociedade, encampada pelo governo federal, pela regulamentação/previsão legal de Educação Domiciliar. O diálogo, de forma analítica e crítica, busca compreender as relações entre os caminhos e descaminhos do Estado, com seu atual repúdio ao direito à educação, e seus impactos no espaço macro e micro da Educação brasileira.

O fio condutor deste artigo são os três trabalhos apresentados na JOINPP 2019, em mesa temática coordenada sob o tema “De que educação precisamos?”, a saber: Mulheres-professoras e as políticas de formação docente do PARFOR (2010-2018): trajetórias, lutas e empoderamentos, em que buscamos contextualizar a atual situação dessa política nacional, em primeira licenciatura, e suas correlações formativas para a ação de mulheres-professoras nas escolas públicas de educação básica, da Baixada Fluminense e Cidade do Rio de Janeiro, RJ. O segundo – Nas trilhas da memória: Os caminhos do letramento na escola através das trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras do PARFOR/UFRRJ – em que pretendemos investigar as permanências e rupturas na trajetória do letramento escolar por intermédio das histórias de vida de professores que foram alfabetizados e alfabetizam na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. O terceiro e último texto – Inversão do fluxo histórico: ensino domiciliar como política de desescolarização e ameaça ao direito à educação – que examinou a proposta de regulamentação do ensino domiciliar inserida no projeto neoliberal de privatização e de financiamento da educação pública, com impactos sobre o direito à educação e obrigatoriedade escolar, e a formação e atuação dos professores.

## 2 FORMAÇÃO X (CON)FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As práticas pedagógicas no âmbito acadêmico nas Ciências Humanas são marcadas pela oralidade, leitura e escrita, isto é, práticas de letramento que ao longo do tempo se constituíram como legítimas e válidas na difusão do conhecimento produzido na Universidade e na formação por ela efetivada. Neste sentido, nossa pesquisa busca dialogar com os dois níveis da Educação brasileira, a Educação Básica e a Educação Superior. Partimos da compreensão de que a formação de professores se caracteriza como um lugar de transmissão e consolidação de práticas, difusão e manutenção que podem promover a emancipação de indivíduos e grupos sociais, ou agravar as concepções de letramento de caráter elitista e excludente, configurando-se como um instrumento de manutenção do status quo hegemônico.

A pesquisa em Educação possui uma especificidade interessante: qualquer professor que passou por uma educação formal possui no mínimo dez anos de experiência enquanto educando na Educação Básica. As formas de ensinar-aprender a que foram submetidos influenciam direta ou indiretamente o seu fazer pedagógico cotidiano. Independentemente se repetimos ou excluimos as práticas que presenciamos enquanto estudantes, seria um contrassenso supor que todo este período de nossas vidas não repercutiria de alguma forma no pensar a educação e a escola enquanto profissionais.

A análise complexa desse lugar de formação ajuda a dimensionar a ação dos professores formadores na licenciatura e o papel sócio-histórico que a universidade pública e de qualidade possui na constituição das relações de trabalho e na potencial redução da exclusão imputada a um número significativo de estudantes atendidos nas redes públicas da educação básica brasileira e, no caso específico em debate, na região metropolitana do Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense.

## **2.1 Do PARFOR na UFRRJ e suas Mulheres-Professoras**

Para compreender o eixo que elegemos para constituir nossa reflexão, julgamos ser necessário contextualizar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR<sup>1</sup>), assim como os referenciais teóricos que mobilizamos para pensar este campo de pesquisa e seus indícios. O foco principal trata de expressar como essa formação impacta nas relações da escola pública com a formação pessoal-profissional das mulheres-professoras do PARFOR-UFRRJ<sup>2</sup>, suas correlações de força e poder constituídas e constituintes, e nessa direção, as correlações de força e poder que constituem as práticas de oralidade e letramento desse processo formativo, pensando-se aqui, a tríade Universidade/Mulheres-Professoras-Escola, em virtude da predominância de mulheres-professoras (em torno de 95%) nas turmas PARFOR-UFRRJ.

Desde seu momento inicial, o PARFOR na UFRRJ, baseado nos princípios norteadores de seu Decreto de instituição, o 6.775/09, pautou e prosseguiu suas ações formativas, em busca do alcance de equidade, formação sólida, ético-democrática, emancipatória e socialmente referenciada, tendo por base as epistemes-científicas inerentes e necessárias à formação docente, mas também, sempre em busca de considerar as realidades pulsantes ao chão da escola, vividas pelas mulheres-professoras.

O PARFOR-UFRRJ, ao longo de sua trajetória formativa de 9 (nove) anos, vem possibilitando a entrada de um perfil de professores-alunos (mulheres-professoras) possuidores de marcas identitárias e saberes acumulados ao longo de seus percursos no mundo da vida e do trabalho sobre práticas de letramento diferenciadas dos alunos que tradicionalmente ingressam na universidade.

Esses professores-alunos (mulheres-professoras) carregam, portanto, saberes que possuem concepções sobre validade e pertinência relativas às práticas de oralidade, leitura e escrita.

No processo de formação na graduação, essas pretensões são questionadas e tensionam as tradições letradas constituídas na universidade, abalando as certezas cristalizadas em alguns segmentos acadêmicos. As tensões geram verdadeiras rachaduras epistêmicas-pedagógicas, mais evidenciadas em algumas licenciaturas que outras.

É importante salientar que as políticas ofertadas e comprometidas de forma tripartite<sup>3</sup>, como o PARFOR-UFRRJ, também oferecem obstáculos em outros âmbitos, extramuros da Universidade, como preconizado na fala de uma das mulheres-professoras que afirma dificuldade na liberação do trabalho para frequentar o curso na Universidade:

A análise complexa desse lugar de formação ajuda a dimensionar a ação dos professores formadores na licenciatura e o papel sócio histórico que a universidade pública e de qualidade possui na constituição das relações de trabalho e na potencial redução da exclusão imputada a um número significativo de estudantes atendidos nas redes públicas da educação básica brasileira e, no caso específico em debate, na região metropolitana do Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense.

Partindo do meu lugar de fala, eu percebo que essas moradoras vindas de uma periferia, no caso da Baixada Fluminense, que trazem diversos estigmas e oriunda da tradição familiar, isto é, estudar somente o ensino médio e a partir do ensino médio ter a tradição do casamento, em uma idade muito nova. Eu mesmo me casei com 18 anos, logo em seguida eu parei de estudar, eu parei o sonho que eu tinha, que era ter uma graduação. Eu me tornei mais uma Maria, eu parei por 4 anos, fiquei estagnada. Neste período eu engravidei tive minha primeira filha. Depois do nascimento dela eu retornei ao trabalho, pois a condição financeira influencia muito. (Mulher-Professora, Aluna 3, Pedagogia).

A ação político-formativa do PARFOR tem potencial para ir muito além do cumprimento de créditos e formalidade formativa, pois pode trazer a realidade de fato, reunindo o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, e o necessário alcance, entre o nível básico e superior dos processos formativos, necessariamente, indissociáveis em sua concepção, formulação e realização concreta, espaços constituídos e constituintes da possibilidade de uma educação encarnada e com sentido social de fato para seu lócus: as mulheres-professoras e o chão da escola pública.

Perceber a luta pela emancipação e empoderamento (FRASER, 2001), guarda em si o movimento de deixar de ser objeto, abolindo, com isso, a separação sujeito-objeto, tema clássico da ciência tradicional. “Neste sentido, o papel do teórico e da teoria, pode ser, e é crucial para a mudança social, pois é ele quem desvendará o fetiche que encobre as relações sociais possibilitando a emancipação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2000, p. 139). Isto é que esses autores denominaram de tentativa de “[...] compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e

transformadas”. E é isso, que a práxis encarnada dessas mulheres-estudantes, obriga a sociedade, e nela a Universidade e o Estado, a realizarem.

Cabe destacar que apenas em 1988, a educação passa a ser um direito público subjetivo do indivíduo e que a escolaridade obrigatória foi sendo paulatinamente alongada e atualmente se inicia aos 4 anos de idade e se entende até 17 anos e 11 meses, ampliando o acesso à escolarização dos historicamente excluídos pela expansão do sistema público de ensino. Entretanto, a adoção de políticas de cunho neoliberal na década seguinte, a par de não promover alterações significativas na estrutura socioeconômica e cultural, não logrou associar qualidade ao ensino ofertado, confirmando a histórica perversidade da dualidade do sistema de ensino no país, que apenas nas últimas décadas, se tornou acessível ao conjunto da população. Compreender as práticas de letramento que se materializam na formação das mulheres-professoras do PARFOR-UFRRJ, e quiçá, do Programa em âmbito nacional, é dialogar com esse espaço ideológico, que é a produção do letramento acadêmico e escolar.

Para garantir o direito à educação das camadas populares não basta a matrícula na escola, mas é necessária uma série de medidas que viabilizem que os filhos dos ‘de baixo’ permaneçam na escola, como transporte, material escolar, livro didático, alimentação etc. Assim, o financiamento da educação pública é uma questão central para assegurar sua expansão e garantir acesso e permanência das camadas populares.

A compreensão dessa realidade veio se construindo ao longo das últimas décadas, assim como os desafios financeiros e humanos na oferta de uma escola básica pública socialmente referenciada e de qualidade. Mudanças significativas na política governamental, no período de 2003-2015, asseguraram a ampliação do acesso à cidadania e o reconhecimento da dívida histórica com a população excluída dos mais básicos direitos sociais, com impactos positivos na efetivação do direito à educação.

A partir de 2016, identifica-se uma reorientação no Ministério da Educação (MEC) a diversos programas institucionalizados, inclusive o PARFOR, no sentido de reduzir a oferta e contingenciar os recursos. Contudo, a resistência e a luta nas bases de formação, nos estados e municípios, onde o Programa ocorre e se consolida, assim como o enfrentamento junto a DEB/CAPES empreendendo um debate público e aprofundado em audiências públicas ministeriais, em comissões na Câmara e Senado, resultaram na publicação do Edital nº 19/2018<sup>4</sup>. Em relação a esse edital, observamos indícios que apontam para cenário, ao menos contraditório, em relação às regulamentações, princípios e metas relativos à formação de professores, em especial, as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Perceber a luta pela emancipação e empoderamento (FRASER, 2001) guarda em si o movimento de deixar de ser objeto, abolindo, com isso, a separação sujeito-objeto, tema clássico da ciência tradicional. “Neste sentido, o papel do teórico e da teoria, pode ser, e é crucial para a mudança social, pois é ele quem desvendará o fetiche que encobre as relações sociais possibilitando a emancipação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2000, p. 139). Isto é que esses autores denominaram de tentativa de “[...] compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas.”. E é isso que a práxis, encarnada dessas mulheres-estudantes, obriga a sociedade, e nela a Universidade e o Estado, a realizarem.

## **2.2 Letramento e trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras do PARFOR/UFRRJ**

Ainda, e seguindo a necessidade para a compreensão do eixo que adotamos a essa reflexão, cabe-nos destacar a identidade dessas professoras/es que se constituem em uma identidade coletiva. Não é incomum nos citarmos em 3ª pessoa do singular: “O professor não é valorizado!” “O professor precisa se capacitar”. Para Pollak (1992), o que define uma identidade coletiva não é a exclusão da individualidade, mas o sentimento de unidade, continuidade e coerência, ou seja, a noção de pertencimento a um grupo específico.

Dentro desta perspectiva, quando refletimos sobre alfabetização e letramento (SOARES, 1999, 2011; STREET, 2014), estamos refletindo também sobre nossas vivências no cotidiano escolar e é neste contexto que as trilhas do letramento, da memória e da formação docente se entrecruzam (FREIRE, 2006).

Ao considerar e elucidar as práticas profissionais docentes, podemos estabelecer um fronte de resistência e proposições, que considerem esses profissionais como elemento fundante das práticas educativas significativas e transformadoras.

Em uma de nossas pesquisas em curso, procuramos investigar quais concepções de alfabetização e letramento são observáveis por meio da evocação da memória, a fim de identificar permanências e rupturas nas ações ou práticas educativas que pretendem promover a alfabetização enquanto prática de letramento escolar, que pretendem favorecer a visualização dos resultados obtidos a partir das histórias de vida de professores alfabetizadores, em confronto com os discursos oficiais e as estratégias de homogeneização das práticas educativas. Além disso, a pesquisa nos propiciou observar também os movimentos de resistência à institucionalização de uma ou outra vertente para o ensino da escrita representada, sobretudo, pelas permanências, adaptações e combinações entre os métodos ou concepções para se alfabetizar. Nesse sentido, a composição da mesa, que originou esta



reflexão coletiva, abarca a necessidade da formação, valorização e resistência docente como força da educação pública transformadora, revolucionária sobre os processos sociais excludentes.

Ao avaliarmos os discursos produzidos sobre as práticas profissionais que pretendem facilitar a apropriação da língua e escrita, queremos nos deter na investigação das trilhas deixadas por e nestes professores, de forma a observar as rupturas e permanências do letramento, através das trajetórias de vida destes profissionais (MORTTATI, 2010), compreendendo a leitura e escrita de si como parte essencial do processo autoformativo e, que estas escritas tornam-se elemento constitutivo da memória coletiva e social do Letramento no Rio de Janeiro.

Ao buscarmos visualizar as permanências e rupturas nas práticas educativas que visam facilitar a apropriação da leitura e da escrita, através das biografias de profissionais que atuam na área, buscamos compreender as trilhas que a alfabetização e o letramento impregnaram ao longo dos períodos de vida destes profissionais e desta forma percebemos o que se transformou nas práticas educativas que visam à apropriação da língua escrita, a partir do olhar de quem de fato executa a ação de ensinar a ler e a escrever.

Pode-se observar, a partir das narrativas destes profissionais, as práticas educativas a que foram submetidos enquanto alfabetizados, correlacionando estas práticas com suas atuais práticas em alfabetização, de forma a observar, por meio das narrativas produzidas, as rupturas e permanências nas práticas alfabetizadoras, tendo como eixo norteador as concepções de letramento em que permearam ambas as práticas educativas. Também é possível observar que há um quantitativo maior de rupturas. Acreditamos, entretanto, que estas rupturas não são abruptas. Ao mesmo tempo em que algumas delas se estabelecem através de imposições, entendemos que outras vão se construindo nas trajetórias, no cotidiano, na vivência. Pensamos que além do fator temporal, o quantitativo superior de rupturas pode caracterizar três realidades diferentes apesar de ser possível vinculá-las.

A primeira se refere aos avanços nas pesquisas em alfabetização e letramento, que vem norteando as formações, inicial e continuada, dos professores. Como vimos, a formação pode se estabelecer como travessia e motivar mudanças diretas nas práticas profissionais. A segunda se refere ao indício que encontramos na 2ª fase do ateliê, que diz respeito à intervenção das secretarias motivadas pelas avaliações externas que influencia diretamente o fazer pedagógico cotidiano. E por fim, podemos assinalar que as urgências que emergem do cotidiano escolar podem favorecer as rupturas. Além disso, podemos inferir que algumas destas urgências sofrem a influência das políticas de ampliação da universalização do acesso e da permanência ao ensino fundamental, à medida que exigem a reformulação de estratégias para atender diferentes públicos.

As permanências parecem apontar para duas perspectivas opostas: observamos que podem indicar tanto o diálogo com a experiência, com o que é necessário para que a alfabetização se

realize, com o reconhecimento de práticas que se constroem de forma exitosa, quanto com as implicações específicas do cotidiano escolar, ou a imposições que, por vezes, fogem ao fazer pedagógico. Isto é, pouco pode fazer o professor presencialmente para mudar a caracterização do espaço físico da sala de aula, além de colar cartazes e mudar a disposição das cadeiras, por exemplo. As estratégias de utilização de outros espaços da escola também se constroem como permanência, podendo ou não estar relacionada à revitalização do espaço da sala de aula, agregando outros espaços destinados à aprendizagem. Neste sentido, observamos que nem toda permanência é optativa, algumas permanências são literalmente impostas.

Depreendemos que as permanências e rupturas que encontramos através da memória destes professores integram de forma constitutiva Memória do Letramento Escolar na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. É evidente que estas memórias são apenas travessias: atravessamentos em uma jornada muito maior que configura a trajetória do letramento escolar. No entanto, gostamos de pensar que estes atravessamentos podem contribuir para a compreensão desta trajetória, tendo em vista que colaboram para fazer emergir a memória de parte de um grupo bastante específico: professores em formação e em exercício que foram alfabetizados e alfabetizam na Baixada Fluminense, estabelecendo vínculos colaborativos com a memória oficial do letramento escolar no Estado e na afirmação da escola pública como lócus privilegiado, para o enfrentamento e resistência ao que, muitas vezes, se torna homogeneizante às práticas educativas.

As rupturas epistemológicas acontecem gradativamente, não podendo ser estabelecidas apenas pela existência de uma legislação ou documento oficial que, apesar de criar um ambiente propício para que elas aconteçam através de mecanismos de intervenção e monitoramento, não tem a capacidade de impor rompimentos imediatos, eles vão se construindo no fazer pedagógico, no cotidiano escolar. Deste modo, ressaltamos que as permanências e as rupturas só existem na trajetória e a trajetória somente se realiza através das travessias que as histórias de vida das pessoas compõem.

Hoje, em cenário de amplo retrocesso promovido pelas contra-reformas trabalhista, previdenciária, fiscal e educacional, o Estado brasileiro se desresponsabiliza com a garantia dos direitos sociais. A EC 95/2016, mais do que estabelecer um novo regime fiscal, identifica direitos sociais como despesas, atendendo aos interesses do capital nacional e internacional em detrimento da maioria da população, promovendo processo de desfinanciamento que inviabiliza o cumprimento das metas do PNE 2014-2024 e a garantia de acesso e permanência das camadas populares no sistema público de ensino, ampliando os processos de exclusão. Assim, em meio a todos os desafios para o combate aos avanços ultra-neoliberais contra a educação pública e seus principais agentes professoras/es e estudantes, consideramos a resistência e fortalecimento docente via formação, e destacamos ainda, que a exemplo da proposta de regulamentação do ensino domiciliar, visando a sua

liberação, constitui uma inversão do fluxo histórico de ampliação da oferta de escolarização para segmentos da população historicamente excluídos.

### **3 INVERSÃO DO FLUXO HISTÓRICO?**

Em sua gênese, a Educação Domiciliar está relacionada a uma educação restrita, para poucos, como o modelo do preceptorado adotado pela aristocracia até o limiar do século XX. É o projeto de escolarização pública da modernidade que abre espaço para que as camadas populares tenham acesso ao conhecimento socialmente produzido ao atender a demanda, dos Estados Nação emergentes, de transmitir ao conjunto da população escolarização com objetivos e valores comuns, no intuito de inculcar os sentidos de cidadania e de pertencimento a determinada nação.

Apesar dos defensores da regulamentação do ensino domiciliar alegarem ser esta prática admitida em diversos países centrais, é importante salientar que não há uma regulamentação uniforme da modalidade e que a regulamentação estatal vai variar de acordo com o arcabouço legal de cada país. No Canadá e nos EUA, que possui o maior número de homeschoolers registrados, impera a descentralização, sendo que no caso canadense inexistente um órgão central responsável pela educação (BOSETTI; VAN PELT, 2017).

Andrade (2017), um dos defensores da regulamentação da Educação Domiciliar no Brasil, assevera que com o reconhecimento do direito dos pais educarem seus filhos em casa, haverá uma redução no número de alunos matriculados no sistema público de ensino, o que acarretará redução dos custos de manutenção e de desenvolvimento de ensino. Assim, ele pleiteia que o Estado brasileiro direcione os recursos advindos dessa suposta economia para “aperfeiçoamento e capacitação de professores, com vistas a programar um núcleo de estudo e capacitação para a educação domiciliar” (ANDRADE, 2017, p. 189).

Andrade defende, ainda, que os projetos pedagógicos das escolas passem a incorporar a educação domiciliar de maneira que as instituições de ensino se organizem administrativamente e pedagogicamente para apoiar e acompanhar alunos em situação de ensino domiciliar. Do mesmo modo, sustenta que os alunos em educação domiciliar devem ter uma avaliação de rendimento que se coadune com as especificidades desta modalidade de ensino, posto que “o modelo domiciliar não segue rigidamente o modelo idade-série e o currículo fundado no desenvolvimento de competências meramente cognitivas” (ANDRADE, 2017, p. 189).

É evidente que a suposta autonomia financeira do ensino domiciliar em relação ao financiamento público não se sustenta face aos pleitos elencados por Andrade (2017), que demandam que o Estado (1) reorganize a formação de professores para atender uma manifestação particular, a

opção pelo ensino domiciliar, e (2) adeque a gestão escolar à lógica das famílias que praticam o ensino domiciliar. Assim, a possibilidade de regulamentação do ensino domiciliar configura não só o abandono da responsabilização do Estado com a oferta da escolarização, em uma concepção elitista e retrógrada, como dialoga com processos de privatização e desfinanciamento, com consequências para a atuação e formação dos professores, além de ferir o direito à educação.

No Brasil, a proposta do ensino domiciliar carece de legislação regulatória, como explicitou o julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF) acerca da constitucionalidade ou não da Educação Domiciliar.

As associações que questionam o papel e a autoridade do Estado na educação e defendem a educação familiar propõem a adoção de regulamentação minimalista sobre o assunto que permita às famílias implementar um programa de ensino-aprendizagem com seus filhos. Seu entendimento é que cabe aos pais e responsáveis “o dever prioritário de prover e garantir a educação de cada criança e adolescente [...], e não sobre os poderes e as instituições de Estado, dever esse que consiste em ‘assistir, criar e educar os seus filhos menores’, conforme prescreve” a Constituição (ANDRADE, 2017, p. 187).

Andrade (2017) destaca que os defensores da Educação Domiciliar vêm provocando a manifestação do judiciário no sentido de verem reconhecido seu direito de educar os filhos em casa. Em paralelo, tramitam ou já foram submetidos ao Legislativo Federal projetos de leis que “visam a retirar da ilegalidade o crescente movimento internacional e nacional de pais que operam em favor da promoção da educação e do ensino, sob o seu protagonismo, de modo desescolarizado” (ANDRADE, 2017, p. 181).

Os defensores do direito ao ensino domiciliar questionam tanto a obrigatoriedade escolar quanto o controle da frequência escolar, propondo o reconhecimento da especificidade do ensino domiciliar quando da submissão de seus adeptos a avaliações escolares. Andrade (2017, p. 190) contra argumenta sobre a capacidade dos pais: O Estado não poderá presumir que o pai, a mãe, ou o responsável legal, que queiram praticar o modelo educacional domiciliar, não saibam fazê-lo porque não ostentam títulos acadêmicos de nível superior, independentemente do estágio de aprendizagem no qual se encontra a criança ou adolescente.

A contradição que se instala é que se para um contingente significativo da população brasileira uma trajetória escolar de longa duração ainda é um ‘vir a ser’, para alguns grupos sociais minoritários a instituição escolar, seja ela pública ou privada, parece não atender mais a suas particularidades, e por isso travam na justiça o direito de educarem seus filhos em casa. Não é objetivo deste texto, discorrer sobre o perfil desses grupos sociais, mas cabe destacar que a literatura sobre

Educação Domiciliar sinaliza que as famílias que optam por essa modalidade de educação têm renda e escolaridade acima da média brasileira.

Vale destacar que o Brasil, país de dimensões continentais e marcado por profundas assimetrias, parece viver hoje um anacrônico retrocesso em virtude de demandas específicas e particulares que, por conta da correlação de forças favorável, conseguem se apresentar como um pleito coletivo. Em nota assinada por 12 entidades nacionais do campo educacional, em resposta à notícia de que o Governo Federal encaminharia ao Congresso uma Medida Provisória (MP) para regulamentar o ensino domiciliar, argumenta-se que:

A escola é um lugar onde as crianças ampliam suas oportunidades de aprendizagem, experimentam a interdisciplinaridade e a realização de projetos de pesquisa e de inovação em contato com profissionais preparados para isso. É onde o conhecimento se constrói no diálogo. Lugar, também da socialização, solidariedade, autoconhecimento e conhecimento da própria comunidade, valores que se aliam aos valores das muitas e diferentes famílias brasileiras, lugar onde as crianças e jovens se tornam cidadãos, onde adquirem consciência dos limites necessários à vida social e que em sociedade todos têm direitos e deveres (ANPED et al, 2019).

Assim, a defesa da escola é o mote da nota das entidades nacionais que apontam para a necessidade “de ampliar o acesso à escolarização, de valorizar a escola pública e seus profissionais, assegurando condições adequadas de trabalho e de aprendizagem dos alunos, tendo em vista a construção de uma educação pública de qualidade para todos” (ANPED ET AL, 2019).

É um equívoco a negação da escola como espaço privilegiado de formação que não pode ser substituído pela família, da mesma forma em que o papel da família não pode ser desempenhado pela escola, pois “as iniciativas da família não se confundem e nem substituem aquelas da escola”, pois “nem a família substitui a escola, e nem a escola substitui a família, elas não são antagônicas, mas complementares”. (ANPED et al, 2019).

Além das questões explicitadas anteriormente, entendemos que o projeto de Educação Domiciliar traz um conjunto de ameaças para o direito a educação, apenas recentemente conquistado e já bastante ameaçado, e para a quebra da obrigatoriedade escolar, que prejudicaria a ampla maioria da população. O apoio governamental à proposta de ensino domiciliar é incompatível com seu dever constitucional, pois,

As sucessivas manifestações do atual governo, no sentido de desvalorizar a educação pública, criminalizar o trabalho dos educadores e desprestigiar a escola, desconsiderando sua importância, não condizem com a missão do Estado de assegurar a oferta de educação pública de qualidade (ANPED et al, 2019).

O que parece evidente na proposta do ensino domiciliar, e em sua adesão pelo governo atual, é que ela não conflita, ao contrário, dialoga com o ideário neoliberal, de redução da presença do

Estado na educação e com o ideário conservador, que atribui centralidade aos valores morais, ideológicos e religiosos das famílias que pleiteiam seu direito de escolha, em movimento marcado por um suposto resgate de um conjunto de valores que se perdeu e quiçá da própria família. Hobsbawm (1984, p. 10) nos alerta, em estudo sobre as tradições inventadas, que estas, ao exaltarem o passado, funcionam como um meio de rememorar um passado idealizado que é apresentado como concreto.

Consideramos que é na interseção entre o clamor irreal pelo retorno de um passado idealizado (valores morais) e pela negação do real (o social), que a educação domiciliar se corporifica como uma aparente demanda da sociedade brasileira, mas que na realidade busca atender a grupos e setores específicos e minoritários da sociedade. É neste contexto que processos de privatização, descentralização, mercantilização da educação se antenam com o direito à autonomia, à liberdade e à individualidade, entre outros, evocadas pelos defensores do homeschooling.

No projeto societário neoliberal e neoconservador extremado, não basta atomizar a escola, é necessário reduzir seu protagonismo social à instrução curricular. Um papel que qualquer um pode desempenhar, sem necessidade de formação adequada, já que não estamos falando de educação escolar, muito menos de processo de ensino aprendizagem, mas de instrução, de transmissão mecânica de conteúdo sem contextualização sociocultural e histórica, ou mesmo de aprofundamento teórico. Esse movimento nega a centralidade do professor no processo de ensino aprendizagem e no limite a própria formação de professores. Assim, vemos que os ataques infligidos às instituições formadoras, em especial às Universidades públicas, se coadunam com esse processo de desmonte, desqualificação e desresponsabilização com a educação pública e com a formação de professores.

Dentro dessa dinâmica, conceituar o que é eficácia escolar, formação de professores ou mesmo ambiente escolar perigoso é disfuncional à racionalidade que parece permear o debate acerca da Educação Domiciliar, já que em sua essência esta parece operar pelo estranhamento, pela negação do outro e das diferenças. Nesse sentido, a opção familiar pela Educação Domiciliar, pelo particular/privado, opera pela negação do coletivo/social, este último representado pela escola.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluindo este trabalho, depreendemos que as permanências e rupturas que encontramos através da memória destes professores integram de forma constitutiva a Memória do Letramento Escolar na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. É evidente que estas memórias são apenas travessias: atravessamentos em uma jornada muito maior que configura a trajetória do letramento escolar. No entanto, gostamos de pensar que estes atravessamentos podem contribuir para

a compreensão desta trajetória, tendo em vista que colaboram para fazer emergir a memória de parte de um grupo bastante específico: professores em formação e em exercício que foram alfabetizados e alfabetizam na Baixada Fluminense, estabelecendo vínculos colaborativos com a memória oficial do letramento escolar no Estado.

Consideramos a proposição da educação domiciliar não apenas um retrocesso histórico, pedagógico e social, mas principalmente um grave ataque ao direito a educação que se configura como (des)responsabilização do Estado em cumprir seu dever constitucional com a oferta da educação básica pública gratuita e de qualidade para o conjunto da população brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2000.

ANDRADE, E.P. de. Educação Domiciliar: encontrando o Direito. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 172-192, Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0062>.

ANPED, ANFOPE *et al.* Nota das entidades nacionais - A educação doméstica fere os direitos de crianças e jovens. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/02/Nota-entidades-ensino-domiciliar-04fevereiro-2019.pdf>. Acesso em: 6 de fev. de 2019.

BOSETTI, Lynn; VAN PELT, Deani. Provisions for Homeschooling in Canada: Parental Rights and the Role of the State. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-56, ago. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 10 de maio de 2016. BRASIL. Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 jun. 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Portaria CAPES nº 82 de 17 de abril de 2017.

BRASIL. CAPES. **Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. EDITAL Nº 19/2018 PROCESSO Nº 23038.007092/2018-6. 25/05/2018, Brasília. DF.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilema da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé. **Democracia hoje: noções desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasil: Ed. UNB, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006.

HAYEK, Friedrich August. Educação e pesquisa. *In*: \_\_\_\_\_. **Os Fundamentos da liberdade**. São Paulo: Visão, 1983. 446-465.

HOBBSBAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. *In*: HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terence, (orgs.). **A Invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9- 23. 316p.

MORTATTI, M.R.L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n.44 maio/ ago. 2010.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5 n.10,1992.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

STREET. B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

## Notas

<sup>1</sup> O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR foi criado pelo Governo Federal para atender o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), Estados, Municípios, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior.

<sup>2</sup> No ano de 2010, na UFRRJ, foi aberto pela primeira vez o processo de inscrição pela Plataforma Freire para os professores da Educação Básica participarem do processo seletivo e ingressarem na universidade pelo UFRRJ/PARFOR. O primeiro processo de inscrição apresentou um número significativo de professores interessados em ingressar na UFRRJ nos cursos de licenciatura. Diante do elevado número de candidatos o MEC procurou a reitoria e solicitou que a UFRRJ abrisse turmas específica para os professores/alunos. Em 2010.1 foi iniciada a primeira turma exclusivamente composta por mulheres professoras de ingressos pelo PARFOR no curso de Pedagogia, no Instituto Multidisciplinar. Os cursos de Matemática, História, Geografia e Letras receberam 5 alunos em suas turmas regulares neste mesmo período. Subsequentemente, as outras licenciaturas oferecidas no Instituto Multidisciplinar abriram suas turmas PARFOR: 1) 2011.1 - Letras; 2) 2011.1 - Matemática; e 3) 2012.2 - História.

<sup>3</sup> Envolvendo, em regime de colaboração, o Governo Federal – a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) –, os governos estaduais/distrital e/ou municipais, que são os empregadores dos professores/alunos, e as Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação e certificação das/os professores cursistas, a quem gostamos de chamar por aqui de mulheres-professoras, uma vez que a marca do feminino é o grande mote deste Programa na UFRRJ, e em muitas das demais realidades nacionais onde ele se dá.

<sup>4</sup> Este Edital é uma vitória do movimento, dado que mantém a oferta do PARFOR, ameaçado de extinção, mas descaracteriza a formação ofertada, a vincula a BNCC e reduz significativamente as vagas. Cabe destacar que as instituições formadoras fizeram a resistência a descaracterização “por dentro” dos cursos. Além disso, houve a redução gigantesca de turmas ofertadas nacionalmente, o Estado do Rio de Janeiro, a exemplo, teve apenas uma (01) turma ofertada. Estados como o Pará e Piauí, que tinham número elevado de turmas em formação, em diversas áreas, sofreram corte abrupto.