

MERCANTILIZAÇÃO E FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A PROPOSTA NEOLIBERAL, O APAGÃO PEDAGÓGICO GLOBAL (APG) E AS R-EXISTÊNCIAS¹

Ângela Massumi KATUTA²

RESUMO

O artigo aborda a mercantilização e financeirização da educação brasileira no contexto do neoliberalismo mostrando as origens de tais processos e seus desdobramentos no tocante à produção do currículo no Brasil. A produção curricular no processo de abertura política do país, momento no qual emergiram experiências desde as teorias críticas e do campo popular elaboradas por grupos e movimentos sociais organizados, procurando verificar pontos em comum entre as mesmas e refletir sobre a sua relevância para a educação pública, também é problematizada. Verificamos que, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais até o momento, com a Base Nacional Comum Curricular, do ponto de vista ontológico e epistemológico não ocorreram mudanças significativas entre estes documentos, produzindo-se mais do mesmo, o que oculta os parcos investimentos em condições materiais de trabalho e salário docente, elementos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. Verificamos também um campo de tensões e disputas entre o currículo imposto pelos governos e os produzidos coletivamente desde a teoria crítica e o campo popular, estes últimos expressando a diversidade curricular necessária para o trabalho educativo no chão da sala de aula, dado que desentranhado das condições materiais de cada escola.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Currículo. Propostas pedagógicas. Políticas educacionais.

MERCANTILIZATION AND FINANCIALIZATION OF BRAZILIAN EDUCATION: THE NEOLIBERAL PROPOSAL, THE GLOBAL PEDAGOGICAL BLACKOUT (APG) AND R-EXISTENCES

ABSTRACT

The article addresses the mercantilization and financialization of Brazilian education in the context of neoliberalism, showing the origins of such processes

¹ Texto apresentado em palestra realizada no II Congresso Brasileiro de Organização do Espaço e XIV Seminário do Programa de Pós-Graduação (II CBOE), realizado na cidade de Rio Claro/SP, entre os dias 24 a 28 de março de 2019, intitulado "Soberania e Ciência no século XXI: a decolonialidade do saber como novo paradigma geografia?", alterado para apresentação no IX Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala Professor(a)!, realizado em Belo Horizonte/MG, entre os dias 17 a 21 de julho de 2019.

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral – E-mail: angela.katuta@gmail.com

and their consequences regarding the production of curriculum in Brazil. The Curriculum production in the political opening process of the country, at which time experiences emerged from the critical and popular field theories elaborated by organized social groups and movements, seeking to verify commonalities between them and to reflect on their relevance to public education, is also problematized. We found that from the National Curriculum Parameters to date, with the Common National Curriculum Base, from an ontological and epistemological point of view, there were no significant changes between these documents, producing more of it, which hides the scarce investments in material conditions, and teacher salary, key elements for improving the quality of education. We have also verified a field of tensions and disputes between the curriculum imposed by governments and those produced collectively from critical theory and the popular field, the latter expressing the curriculum diversity needed for educational work on the classroom floor, as it is detached from the conditions materials from each school.

Keywords: Neoliberalism. Curriculum. Pedagogical proposals. Educational policies.

COMERCIALIZACIÓN Y FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: LA PROPUESTA NEOLIBERAL, EL APAGÓN PEDAGÓGICO GLOBAL (APG) Y LAS R-EXISTENCIAS

RESUMEN

El artículo aborda la mercantilización y financiarización de la educación brasileña en el contexto del neoliberalismo, mostrando los orígenes de esos procesos y sus consecuencias con respecto a la producción del currículum en Brasil. La producción curricular en el proceso de apertura política del país, en ese momento surgieron experiencias de las teorías del campo críticas y populares elaboradas por grupos y movimientos sociales organizados, buscando verificar los puntos en común entre ellos y reflexionar sobre su relevancia para la educación pública, también está problematizado. Verificamos que desde los Parámetros Curriculares Nacionales hasta la fecha, con la Base Curricular Nacional Común, desde un punto de vista ontológico y epistemológico, no hubo cambios significativos entre estos documentos, produciendo más de lo mismo, lo que oculta las escasas inversiones en condiciones materiales y el salario de los docentes, elementos clave para mejorar la calidad de la educación. También hemos verificado un campo de tensiones y disputas entre el plan de estudios impuesto por los gobiernos y aquellos producidos colectivamente a partir de la teoría crítica y el campo popular, este último expresa la diversidad del plan de estudios necesaria para el trabajo educativo en el aula, una vez que no está separado de las condiciones materiales de cada escuela.

Palabras clave: Neoliberalismo. Currículum. Propuestas pedagógicas. Políticas educativas.

INTRODUÇÃO

No presente texto, abordamos as reformas curriculares neoliberais que ocorreram no Brasil entre os anos 1990 (Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no dia 03 de agosto de 1998 e homologado pelo ministro da educação em 03 de novembro de 1998) a 2017 (Base Nacional Comum Curricular/BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação no dia 15 de dezembro de 2017 e homologada pelo ministro da educação no dia 20 de dezembro de 2017), suas lógicas de elaboração e fortalecimento pelo mercado e desdobramentos na interdição do trabalho autônomo em sala de aula, na formação de professores e na educação básica, evidenciando o quanto esta política foi estratégica para a interdição da educação desde o campo popular nas escolas, portanto, de projetos emancipatórios construídos histórica e coletivamente. O objetivo do mesmo é evidenciar as disputas curriculares e tensões instaladas desde o processo de abertura política do Brasil, evidenciando dois projetos distintos de país, um ligado à subordinação dos de baixo e seus filhos e outro, que se constituiu historicamente numa perspectiva de emancipação dos mesmos e, portanto, da construção da democracia participativa ou profunda.

Dividimos nossa reflexão nos seguintes itens: 20 anos de lógica mercantil e financeira das reformas curriculares no Brasil (1998-2018): o mais do mesmo; A emergência de propostas pedagógicas desde o campo popular e democrático e sua interdição pelos mecanismos de controle; À guisa de conclusão: o Brasil já tem currículos – por ontologias e epistemologias relacionais como contraposição ao apagão pedagógico global (APG).

No primeiro item do trabalho, abordamos a lógica mercantil e financeira das reformas curriculares efetivadas entre os anos 1998 a 2018 demonstrando a intensificação de tais processos e também problematizamos que ambas as propostas curriculares são prescritivas e possuem, do ponto de vista ontológico e epistemológico, as mesmas proposições. Assim, não houve mudança substancial nas mesmas pois não romperam com o que historicamente foi tecido desde as perspectivas e narrativas das classes sociais hegemônicas, produzindo-se o mais do mesmo, ou seja: propostas curriculares focadas nos modos de

existência das elites; em modos de produzi-las e executá-las centralizadoras e hierarquizadoras por meio das quais um corpo técnico propõe e as educadoras e educadores executam sem ter participado ativa e efetivamente de sua construção. Em seguida, focamos a emergência de propostas curriculares desde o campo popular ou desde a participação do coletivo de educadoras e educadores das redes estaduais e municipais, demonstrando que muitas apontavam para mudanças de referenciais teórico metodológicos, proposições e temáticas voltadas à educação emancipatória, construída desde a perspectiva dos de baixo e com as bases, expressão do momento de abertura política do país que acabaram sendo inviabilizadas e/ou esvaziadas em função das políticas nacionais de imposição curricular nos anos 1990 (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs), atualmente materializadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Finalizamos o trabalho fortalecendo a tese da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que afirma que o Brasil já tem currículos. Estes, elaborados desde os de baixo ou desde o chão da sala de aula, na perspectiva dos explorados e oprimidos que tem sido interditados, sabotados ou ocultados em favor de propostas curriculares elaboradas desde a perspectiva tecnocrática, viabilizando a intensificação dos processos de mercantilização e financeirização da educação brasileira. Concluímos o trabalho reafirmando a necessidade da assunção de ontologias e epistemologias relacionais nos currículos do país em função da diversidade e pluralidade que lhe é inerente. Somado a isso, entendemos que a produção do currículo deve ser coletivamente pensada, debatida e sistematizada na medida em que tal ato político também se constitui como processo formativo de coletivos voltados à constituição de políticas públicas e práticas pedagógicas vinculadas à educação emancipatória e participativa, fundamental para a construção da gestão democrática da educação.

20 ANOS DE LÓGICA MERCANTIL E FINANCEIRA DAS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL (1998-2018): O MAIS DO MESMO

O final dos anos 1990 foi caracterizado pelo fortalecimento de políticas neoliberais sob o comando de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira/PDS), então presidente da república federativa do Brasil

de 1995 a 2003. No Ministério da Educação atuou Paulo Renato Souza, período no qual ocorreu uma intensa implementação das agendas do Banco Mundial (BM) para a educação brasileira de acordo com estudos efetivados por vários pesquisadores da área (ALTMANN, 2002; HADDAD; TOMMASI e WARDE, 2007; RABELO; SEGUNDO e JIMENEZ, 2009; LIBÂNEO, 2012, entre outros). A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira nº 9394/1996 possui este espírito, a despeito das lutas dos setores progressistas da esquerda da educação que congregava entidades acadêmico-científicas, sindicais e estudantis que integravam o Fórum Nacional em Defesa da Escola pública (FNDEP), cujas demandas e proposições foram vencidas pelo substitutivo organizado por Darcy Ribeiro que rapidamente foi aprovado pois atendia os preceitos neoliberais defendidos pela presidência da república, o setor empresarial e financeiro (BOLLMANN e AGUIAR, 2016).

Assim, neste período ocorreram várias transformações das políticas e programas educacionais que se desdobraram nas escolas, dentre as quais podemos destacar a implementação e intensificação de processos de controle externo denominados de avaliações externas, municipalização da educação, sobretudo das séries iniciais e educação infantil, implementação de currículo prescritivo com os PCNs, entre outros.

É importante destacar que tais transformações seguem a lógica do Projeto Educação para Todos, elaborado e implementado no contexto do capitalismo contemporâneo voltado ao fortalecimento das relações metabólicas do capital, cujos princípios e diretrizes foram amplamente divulgados, fortalecidos e acatados pelos países de economia periférica desde as conferências e fóruns mundiais e Ibero-Americanos como os que ocorreram em Jomtien na Tailândia em 1990, marco fundante das transformações educacionais que se desdobraram na Declaração de Nova Delhi, ocorrida na Índia em 1993, no Marco de Ação de Dakar (Senegal) de 2000 e no Fórum de Incheon, na Coreia do Sul, em maio de 2015. Assim, foram e são dezenas de eventos nacionais e internacionais patrocinados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento) e Banco Mundial (BM) que vem ocorrendo há mais de duas décadas e que têm como objetivo a criação de sistemas de ensino altamente regulados com a participação de empresas de educação, de setores empresariais e financeiros com atuação em escala mundial. Esta pauta está sendo denominada planetariamente por muitos educadores de vários países como *Apagão pedagógico global* (APG), processo que interdita a constituição de propostas desde os diretamente envolvidos com o trabalho em sala de aula: educadoras, educadores, educandas e educandos e suas respectivas comunidades.

Em contraposição a este processo de mercantilização³, privatização e financeirização⁴ da educação mais de 225 educadores, acadêmicos e pesquisadores da área educacional de aproximadamente 30 países, elaboraram e assinaram uma carta⁵ à então diretora geral da UNESCO (2009/2017), Irina Bokova. Neste documento denunciam vários processos que tem contribuído para o APG. Dada a sua relevância, pedimos desculpas ao leitor para apresentar uma longa transcrição deste importante documento que emana de coletivos que denunciam este processo, além do que, sintetiza a lógica mundial em curso na área educacional:

As fortes pressões de determinados organismos economicistas e financeiros transnacionais, promotores de políticas e economias neoliberais, estão contribuindo para um notável abandono de concepções educativas destinadas ao desenvolvimento integral e à felicidade da população. Com isso, dificulta-se uma educação promotora do desenvolvimento científico, humanístico, social e artístico para uma vida livre, justa, solidária e feliz. [...] o mercado, a produtividade do trabalho e o desenvolvimento tecnológico emergiram como grandes condicionantes para o fortalecimento dos sistemas educativos; aspectos que de maneira alguma garantem uma educação de qualidade para

³ Processo que transforma a educação, direito de todos, em mercadoria, direito dos que podem por ela pagar. Além do que transforma em produtos vários de seus elementos que lhes são inerentes: livros didáticos, aulas, formação inicial e continuada de professores, entre outros.

⁴ Fenômeno que intensifica o processo de mercantilização da educação e refere-se à participação de conglomerados financeiros que vislumbram altos lucros no setor e supõe: aquisições e fusões que concentram capitais formando oligopólios; abertura de capital na bolsa de valores, formando fundos de investimento, o que pressupõe administrar as instituições educacionais como empresas utilizando sua lógica de custos mínimos e educação em grande escala; investimento em tecnologia e financiamento público, a exemplo do PROUNI (Programa Universidade para todos) e FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior).

⁵ Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/07/20/educadores-de-todo-mundo-denunciam-a-unesco-a-mercantilizacao-da-educacao.html>>.

todos e todas. [...] com preocupação evidenciamos em boa parte dos discursos feitos nos painéis centrais do Fórum de Incheon uma proeminência das perspectivas economicistas e reducionistas da educação, em detrimento da perspectiva pedagógica que contempla o ser humano em todas as suas dimensões, não exclusivamente aquelas relacionadas às necessidades da economia neoliberal. Palavras como mercado, economia, desenvolvimento industrial, eclipsaram os discursos e chaves pedagógicas cujos argumentos promovem reformas e inovações educativas destinadas a empoderar as gerações mais jovens. A partir das ideias expostas, é urgente e impostergável que a UNESCO retome o papel orientador da educação a partir dos campos de conhecimento que lhe são próprios: as ciências da educação. Só assim se poderá falar de uma boa associação para a agenda 2015-2030, na qual organismos como o Banco Mundial, a OCDE, o FMI e o BID, não determinem o rumo dos sistemas educacionais.

As denúncias transcritas corroboram com o que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) debateu em seu último seminário ocorrido entre os dias 20 e 21 de junho de 2017, cujo tema foi *Privatização e Mercantilização da Educação*, no qual também se lançou a Conape (Conferência Nacional Popular de Educação), criada após a imposição pelo governo federal da Portaria nº 577/17 e do Decreto de 27 de abril de 2017 que estabelecem nova composição do Fórum Nacional de Educação (FNE). Assim, algumas entidades⁶ que foram excluídas do mesmo e outras que decidiram sair da sua organização criaram este Fórum Nacional Popular de Educação, o que demonstra que o campo educacional brasileiro está vivenciando um período de tensões e disputas contra a privatização, mercantilização e internacionalização da Educação brasileira.

Estas duas décadas de mercantilização e financeirização do campo educacional brasileiro produziram políticas curriculares que intensificam e fortalecem tais processos. Assim, do ponto de vista das mesmas temos pouco

⁶ São elas Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Cedes – Centro de Estudos de Direito Econômico e Social; Forumdir- Fórum Nacional de Diretores de Faculdades; CNC – Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do tamanho do Brasil. ANEC- Associação Nacional dos Exportadores de Cereais; Contee – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino; Abmes – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior; Fasubra – Federação dos Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos de Ensino Superior e Públicas do Brasil; Proifes – Federação de Sindicato de Professores e Professores de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Destas entidades, apenas algumas se mobilizaram em torno das lutas educacionais.

mais de duas décadas de mais do mesmo, ou seja, mais de uma mesma lógica tecnicista e centralizadora que produziram propostas curriculares sem articulação com a dimensão popular e em detrimento de currículos que já estavam sendo materializados em sala de aula com a participação das educadoras e educadores, grupos e movimentos sociais organizados. Como contraponto ao atual documento imposto à rede pública, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED) lançou em março de 2016 a Campanha intitulada *Aqui já tem currículo* (ver em: <<http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>>). A mesma foi organizada porque a associação compreende que os educadores e educadoras já praticam currículos os mais variados por meio do trabalho com conteúdos plurais e que não foram devidamente consultados, dado que os espaços criados (consulta pública *online* e audiências públicas com número limitado de participantes) eram, na compreensão da entidade, frios e pouco interativos.

Tendo em vista o exposto, podemos afirmar que ao longo de mais de duas décadas de currículos prescritivos e tecnicistas, poucas mudanças se verificaram no tocante às políticas públicas voltadas ao fortalecimento da gestão democrática e da educação emancipatória, bem como da qualidade da educação. Ao longo deste período, os processos de controle se tornaram mais efetivos dado que as avaliações externas e livros didáticos devem estar de acordo com as propostas impostas (PCNs e BNCC). Atualmente, há também debates, propostas e encaminhamento de instrumentos reguladores pelo Ministério da Educação para adequação e alinhamento da formação de professores à BNCC, tais encaminhamentos rompem com os processos democráticos e com o princípio da autonomia universitária.

É importante destacar que o Ministério da Educação, desde a elaboração dos PCNs passando pela BNCC, parece entender por currículo um conjunto de prescrições de objetivos, conteúdos ou unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e critérios de avaliação. Os documentos citados indicam a adoção de uma compreensão tecnicista de currículo e, mais grave, que rompem com os trabalhos realizados pelas educadoras e educadores no chão da sala de aula, portanto, com o currículo real das escolas brasileiras pois

entendemos que, enquanto práxis docente, currículo é território-fronteira de trabalho e de avanços na formação de autonomias, de culturas e de identidades profissionais (ARROYO, 2015), por isso, é processo que exige investigação ação constante, postura crítica frente aos processos educativos, que demanda um conjunto de opções e escolhas relativas à formação dos sujeitos para uma dada sociedade. Para Girotto (2017, p. 422), o currículo

É diálogo contínuo entre educação e sociedade, em diferentes escalas de realização. O currículo (GOODSON, 2008 e APPLE, 2002) não pode ser compreendido como um mero instrumento racional de planejamento e organização. É, antes, campo de lutas e disputas que envolvem concepções (políticas, filosóficas, ética, estética, etc.). Pressupõe, essencialmente, uma discussão sobre os fundamentos e os objetivos de uma determinada formação. Sem esta discussão, a escolha dos conteúdos, saberes, práticas que passarão a compor um currículo se tornarão vazias, desarticuladas, reproduzoras de conflitos e de ideologias.

É neste contexto que podemos afirmar também que o *modus operandi* na elaboração de ambos os documentos foram os mesmos. Fundados em uma concepção tecnocrática, historicamente utilizada na elaboração de currículos desde a época da ditadura, respaldaram e fortaleceram uma divisão intelectual do trabalho por meio da qual uns pensaram e pesam os processos educativos a serem executados pelos profissionais da educação básica. Rompe-se desta forma com o fazer cotidiano docente que implica em refletir, debater com os pares e sistematizar os fundamentos e objetivos da formação escolar para, a partir dos mesmos, pensar e propor propostas curriculares, conteúdos, conceitos, metodologias de ensino, processos avaliativos e outras políticas públicas para a melhoria da educação, bem como demandar por pautas de formação continuada.

Somado a isso, verificamos que não foram discutidos os paradigmas e as cosmogonias desde os quais se construiu o conhecimento científico moderno, o que significa que não houve transformação do que se concebe por conhecimento, tampouco conhecimento escolar. Em outras palavras, parte-se do pressuposto de que existe um ser humano universal, que não possui localização (territorialidade) e nem modos de existir. Este ser, situa-se em uma plataforma neutra de observação, a partir da qual o mundo pode ser conhecido

em sua essência, perspectiva essa de epistemologias essencialistas que acreditam em uma única verdade e, portanto, na existência da essência de um conhecimento universal. Este conhecimento não é produzido desde a cotidianidade, mas do ponto zero de observação, foi dessa maneira que a ciência europeia e sua linguagem foram alçadas ao lugar da perfeição, justificando a universalização desta racionalidade em detrimento de outras, consideradas como fontes de erros e confusões, dado que seus sistemas linguísticos e de conhecimento eram outros (CASTRO GÓMEZ, 2005).

Assim, um único conhecimento étnico, desde uma tradição de pensamento foi imposto como único possível:

[...] ao acreditarem-se de posse de uma linguagem capaz de revelar a essência das coisas, os pensadores ilustrados (tanto na Europa como na América) assumem que a ciência pode traduzir e documentar com fidelidade as características de uma natureza e cultura exótica. O discurso ilustrado adquire deste modo um caráter etnográfico. As ciências humanas se convertem assim em uma espécie de “Nova Crônica” do mundo americano, e o cientista ilustrado assume um papel similar ao dos cronistas do século XVI. [...] América foi lida e traduzida desde a hegemonia geopolítica e cultural adquirida pela França, Holanda, Inglaterra e Prússia, que neste momento eram os centros produtores e irradiadores do conhecimento. (CASTRO GÓMEZ, 2005, p. 14-15).

Para entender esta perspectiva de pensamento único, é fundamental compreender o conceito de ponto zero:

Com ele me refiro ao imaginário segundo o qual, um observador do mundo social pode colocar-se uma plataforma neutra de observação que, por sua vez, não pode ser observada desde nenhum ponto. Nosso observador hipotético estaria com a capacidade de adotar uma visão soberana sobre o mundo, cujo poder estaria precisamente em que não pode ser observada e nem representada. Os habitantes do ponto zero (cientistas e filósofos ilustrados) estão convencidos de que podem adquirir um ponto de vista sobre o qual não é possível adotar nenhum ponto de vista. Esta pretensão, remete à imagem teológica do Deus onisciente (que observa sem ser observado), mas também ao panóptico foucaultiano, exemplifica com clareza a hybris do pensamento ilustrado. A hybris supõe então o desconhecimento da espacialidade e é por isso, um sinônimo de arrogância e desmesura. Ao pretender carecer de um lugar de enunciação e tradução, os pensadores privilegiados da Nova Granada seriam culpados do pecado da hybris. Um pecado que logo, no século XIX, seria institucionalizado no projeto de Estado nação dos grupos hegemônicos. (Idem, p. 18-19).

Este conceito nos auxilia a compreender que, do ponto de vista epistemológico e ontológico os documentos mantêm inalterada a relação de conhecimento entre sujeito e objeto, sendo a realidade a ser conhecida e compreendida uma única, desde a perspectiva da ciência moderna. Oculta-se desde esta compreensão, a grande diversidade de conhecimentos sobre, nos e dos territórios derivada também da localização social de uma parte significativa da população brasileira que r-existe⁷ mas não se vê nos currículos prescritivos. Para exemplificar, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 274 línguas indígenas são faladas no país por 37,4% dos índios com mais de cinco anos de idade. Os estudos de linguística indicam que cada uma das línguas traz um universo distinto, ligado a modos de compreender, ver, perceber, viver e estar no mundo, o que historicamente foi ocultado e desconsiderado nas propostas curriculares oficiais.

De acordo com o Relatório do 1º Encontro Regional dos Povos e Comunidades Tradicionais, em 2008, havia cerca de

[...] 4,5 milhões de pessoas integrando comunidades tradicionais no Brasil, ocupando aproximadamente 25% do território nacional (APUD Souza e Silva, 2009, p. 129). São considerados povos ou comunidades tradicionais os Povos Indígenas [povos originários⁸], Quilombolas, Seringueiros, Castanheiros, Quebradeiras de coco-de-babaçu, Comunidades de Fundo de Pasto, Catadoras de mangaba, Faxinalenses, Pescadores Artesanais, Marisqueiras, Ribeirinhos, Varjeiros, Caiçaras, Povos de terreiro, Praieiros, Sertanejos, Jangadeiros, Ciganos, Pomeranos, Açorianos, Campeiros, Varzanteiros, Pantaneiros, Geraizeiros, Veredeiros, Caatingueiros, Retireiros do Araguaia, entre outros. (MORIM, 2014, s.p.).

Promove-se por meio de uma única narrativa eurocentrada, a eliminação, ocultamento e/ou desconhecimento de um conjunto de outras formas de estar, viver e ser no mundo, de “geo-grafias” que possuem outras racionalidades, cujos territórios estão sendo ameaçadas pelo funcionamento metabólico do capital.

⁷ Termo utilizado por Carlos Walter Porto Gonçalves (2002) que indica que estes sujeitos existem atualmente porque foram capazes de reinventarem a sua existência ao longo do tempo. Ver em: PORTO-GONÇALVES, C. W. O latifúndio genético e a r-existência indígena campesina. *Geographia*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 8, p. 39-60, 2002.

⁸ Importante destacar que os indígenas são considerados povos originários mas também participam dos fóruns dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs).

É neste sentido que também afirmamos que são 20 anos de mais do mesmo que historicamente sempre esteve posto nas instituições escolares brasileiras do ponto de vista epistemológico e ontológico. A diferença nas últimas duas décadas é que os documentos (PCNs e BNCC) foram instituídos como os norteadores do trabalho em sala de aula, favorecendo a criação de um sistema altamente hierarquizado, controlado e homogeneizado, condição para a mercantilização e financeirização da educação e dos processos educativos em curso neste período e denunciados por entidades e grupos como na carta contra o apagão pedagógico global cujo trecho transcrevemos anteriormente.

Em função deste apagão, é importante destacar a existência de propostas pedagógicas elaboradas desde o campo popular e da gestão democrática da educação que foram desconsideradas pelas políticas públicas ligadas ao currículo no Brasil, a fim de evidenciar as lutas e tensionamentos constituídos pelos trabalhadores e trabalhadoras da educação engajados na defesa por uma educação emancipatória e democrática. Importante destacar que não basta que se diga em documentos que a educação é democrática, os processos que as constituem também devem sê-lo sob o risco de fortalecer o fosso entre o dito e o realizado, inerentes às políticas educacionais do campo neoliberal. Por isso, no item que segue, abordamos a emergência de propostas pedagógicas desde o campo popular e democrático e os processos de interdição das mesmas pelos mecanismos de controle instalados pelos governos alinhados às políticas educacionais neoliberais.

A EMERGÊNCIA DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DESDE O CAMPO POPULAR E DEMOCRÁTICO E SUA INTERDIÇÃO PELOS MECANISMOS DE CONTROLE

O final dos anos 1980 no Brasil e os 1990, podem ser caracterizados como de abertura política, de ruptura com a ditadura, fortalecimento dos movimentos e grupos sociais organizados, de participação popular, de debates, de construção coletiva de documentos⁹ voltados à educação brasileira, dos processos

⁹ Um deles que merece ser evidenciado é o Plano Decenal de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, consolidado na plenária de encerramento do II CONED (Congresso Nacional de Educação), em 9 de novembro de 1997. É um documento que problematiza e sistematiza as

educativos fundados na justiça social e também de uma compreensão do currículo como processo coletivo baseado na defesa da gestão democrática da escola e da educação popular. Certamente um dos inspiradores deste processo foi o trabalho conduzido por Paulo Freire quando este esteve secretário da educação da cidade de São Paulo entre os anos de 1989 a 1991. Em sua gestão foram efetivadas transformações em uma perspectiva da educação popular, cujas experiências ainda reverberam na rede municipal. Os documentos criados neste contexto constituem marcos na história da educação brasileira e inspiraram muitos outros municípios e unidades da federação a se organizarem coletivamente em torno das questões educacionais. Entendo que são referências para tais processos os documentos que seguem, pois expressam outros fazeres e posturas políticas e teórico-metodológicas sobre a questão da construção curricular:

- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento: Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/Construindo a Educação Pública Popular. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/ 1989.

- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Regimento Comum das Escolas Municipais. São Paulo, 1992.

- SÃO PAULO (Cidade). Estatuto do Magistério Público de São Paulo. Lei nº 11.229/92. São Paulo: PMSP, 1992.

Observa-se que os encaminhamentos, antes da elaboração de uma proposta curricular foram a criação de condições materiais para que o currículo pudesse ser tecido: a instalação do debate acerca da educação que se almejava para, na sequência, coletivamente e desde as bases elaborar e transformar o regimento das escolas e o estatuto do magistério público do município de São Paulo. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de São Paulo e seus desdobramentos expressam outro paradigma curricular em curso no país,

demandas educacionais em todas as modalidades do ensino “Tendo como horizonte a democracia e a inclusão social, as propostas [...] buscam, em síntese, fazer cumprir a Constituição Federal e, assim, dar curso às transformações necessárias para melhorar a qualidade de vida da maioria da população, a conquista da justiça e da igualdade social”. (SOCIEDADE BRASILEIRA, 1997, p. 3).

desde o campo popular e progressista que tem em comum o princípio da elaboração coletiva desde os que atuam no chão da sala de aula¹⁰.

Podemos dizer que o movimento de abertura, no qual se constituíram a construção paulistana que passa a ser referência para outros lugares, repercutiu em vários municípios e estados, nos quais propostas coletivas foram elaboradas, dentre elas podemos citar: Proposta curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do estado de São Paulo (1986-1988), conhecida como a vermelhinha; o Programa Escola Plural, implantado na rede municipal de Belo Horizonte/MG (1994); o Projeto político pedagógico Escola Cabana do município de Belém/PA (1997-2003); o Projeto Político Pedagógico das Ilhas marítimas do Paraná em 2008; Proposta pedagógica da escola quilombola Diogo Ramos de 2008 (Adrianópolis/PR), Proposta Pedagógica do Município de Cascavel (PR) para educação infantil e séries iniciais de 2008 (PR), entre tantas outras.

As propostas curriculares elencadas têm em comum o debate público, a elaboração coletiva, muitas envolvendo educadoras e educadores, pais, mães, educandas e educandos, portanto, comunidades. A elaboração das mesmas auxiliou a compreender que construir, debater e sistematizar currículos compõe processo educativo fundamental para toda a sociedade brasileira e que é uma das ações centrais na formação continuada de educadoras e educadores, lhes garantindo a compreensão e controle da totalidade do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, demonstrou que este ato de produção supõe necessariamente pensar a educação como totalidade e, assim, criar pautas reivindicatórias para a melhoria das condições materiais de trabalho de educadoras e educadores, sem as quais o currículo pensado e escrito não se efetiva. Nesta época, se constituíram expertises docentes que debatiam, pensavam e propunham currículos que demandavam políticas públicas de formação continuada, de investimentos, de transformações das escolas de

¹⁰ Os princípios orientadores da Secretaria gerida por Freire foram: “1. Democratização da gestão – democratizar o poder pedagógico e educativo – todos os segmentos da escola e da comunidade. 2. Acesso e permanência – ampliar o acesso e a permanência dos setores usuários da educação pública. 3. Qualidade da Educação – construir coletivamente um currículo interdisciplinar e investir na formação permanente do pessoal docente. 4. Educação de Jovens e Adultos – contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo.” (FRANCO, 2014, p. 111).

acordo com as demandas dos que nela atuavam (SOUSA, 2005; MIRANDA, 2007; FRANCO, 2014; SOUSA, 2015). Assim, criaram-se uma miríade de experiências, muitas foram avaliadas, mostraram seus avanços, resistências e limites, como mostra Miranda (2007, p. 12) em seu texto no qual relata o surgimento e avaliação da escola Plural. No tocante aos pontos negativos desta proposta, elencados por processo de avaliação junto aos educadores e educadoras, por uma equipe da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais contratada pela prefeitura municipal de Belo Horizonte, foram explicitados:

Constatou-se, também, entretanto, que várias escolas continuavam funcionando tradicionalmente. As explicações principais para essas resistências foram resumidas como: 1. a falta de um processo de formação continuada mais direcionado para as dificuldades estratégicas do processo; 2. o fator de ordem político-ideológico, decorrente de ser o PT [Partido dos Trabalhadores¹¹ o partido que implantou a proposta; 3. a dificuldade de estabelecer um certo equilíbrio entre o respeito à autonomia da escola, à diversidade, e a necessidade de se manterem padrões mínimos de ação conjunta, numa Rede tão extensa como a da PBH ([Prefeitura Municipal de Belo Horizonte¹²].

Quanto aos aspectos positivos desta proposta Miranda (2007, p. 12-13) destaca:

Os principais pontos positivos da Escola Plural apontados nos depoimentos dos professores das escolas da amostra (ibidem, p. 63) foram:

- os projetos de ensino;
- a não-imposição de uma sequência de conteúdos que precisa ser vencida;
- a oportunidade de crescimento dos professores que necessitaram estudar e pesquisar mais;
- as atividades artístico-culturais que passaram a fazer parte da rotina das escolas;
- a conquista de um horário de planejamento e de estudos (horários de projetos e de reuniões pedagógicas semanais no turno de trabalho);
- a socialização das informações;
- e a democratização das decisões.

¹¹ Grifo nosso.

¹² Grifo nosso.

Verifica-se que aspectos ligados à uma formação e atuação autônoma, aliados à melhoria das condições materiais de realização do trabalho com horário de planejamento e estudos, a socialização das informações e democratização das decisões foram elementos considerados como positivos na elaboração e implementação da referida proposta. Certamente estes devem ser priorizados em uma construção curricular desde o campo popular.

A emergência de tais propostas pode ser considerada como expressão do adensamento do campo democrático na educação brasileira, tornando-se, dessa forma, uma ameaça ao sistema metabólico do capital, dado que a participação ampla da sociedade, sobretudo das educadoras e educadores no pensar, debater e propor políticas públicas para a educação tende a transformar a área e seus processos desde as bases e exige ampliação de investimentos, além do que, para o campo público as decisões efetivadas coletivamente acabam tendo grande força política e mobilizatória.

Foi na década após este mesmo período que foram elaborados alguns marcos legais para as escolas quilombolas e indígenas (Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 que Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências) e da educação do campo (Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política da educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; Resolução CNE/CEB nº 01/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 02/2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo). Todos estes marcos legais foram debatidos e constituídos em diálogo e tensionamentos com os movimentos sociais indígenas, quilombolas e do campo. Ainda que boa parte das demandas dos movimentos não tenham sido atendidas, estes documentos acolheram algumas, o que explicita um *modus operandi* do governo um pouco distinto das decisões tecnocráticas e hierarquizadas na elaboração das propostas curriculares como os PCNs e BNCC.

A emergência de propostas curriculares desde o campo popular indica que muitas apontavam para mudanças de referenciais teórico metodológicos, proposições e temáticas voltadas à educação emancipatória, cujo pressuposto é a multiversidade de modos de vida e existência, por isso, construída desde e com as bases, expressão do momento de abertura política do país. Muitas delas ainda estão em vigência, contudo, outras acabaram sendo boicotadas, substituídas, inviabilizadas e/ou esvaziadas em função das políticas de imposição curricular nos anos 1990 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, atualmente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É importante destacar que o governador do estado do Paraná, Roberto Requião (2003-2010), se opôs aos PCNs estabelecendo as Diretrizes Curriculares do Estado, contudo, isso gerou uma certa contradição nesta unidade da federação na medida em que os livros adotados estavam de acordo com os PCNs. Atualmente, a atual gestão do estado optou por adequar as diretrizes estaduais à BNCC, indicando seu alinhamento às atuais políticas neoliberais. Muitos municípios que tinham trajetórias próprias de elaboração curricular, como é o caso de Cascavel/PR também se alinharam ao referido documento nacional, a despeito do referencial teórico metodológico de seu currículo ser distinto. Tais alinhamentos ocorrem sobretudo em função de temores de corte nos recursos provenientes do Ministério da Educação (MEC) por parte dos governos de estado e das administrações públicas municipais, o que faz com que muitas propostas expressem contradições entre seus referenciais teórico metodológicos, os objetivos, conteúdos e habilidades de ensino.

Quando do processo de elaboração e divulgação da BNCC, a ANPED organizou e fez uma campanha a partir de março de 2016 na qual reafirma sua tese de que o Brasil já tem currículos. Estes, elaborados desde os de baixo no chão da sala de aula, que tem sido interditados, sabotados ou ocultados em favor de propostas curriculares elaboradas com a perspectiva tecnocrática, viabilizando a intensificação dos processos de mercantilização e financeirização da educação brasileira. Entendemos que a produção do currículo deve ser coletivamente pensada, debatida e sistematizada na medida em que tal ato político também se constitui como processo formativo de coletivos voltados à

educação emancipatória e participativa, fundamental para a construção da gestão democrática da educação e das políticas públicas decorrentes.

À GUIA DE CONCLUSÃO: O BRASIL JÁ TEM CURRÍCULOS – POR ONTOLOGIAS E EPISTEMOLOGIAS RELACIONAIS COMO CONTRAPOSIÇÃO AO APAGÃO PEDAGÓGICO GLOBAL

Desde o processo de abertura política do Brasil, verificamos o surgimento e constituição de movimentos críticos à educação historicamente imposta no país. Tais movimentos resultaram em transformações curriculares e em propostas pedagógicas de municípios e unidades da federação elaboradas desde o campo popular. É neste contexto que emergem propostas pedagógicas e experiências curriculares que se contrapunham à educação que estava estabelecida e que defendem referências fundadas nas teorias críticas. A educação alinhada à justiça social, democracia, igualdade de direitos, à qualidade da educação para os trabalhadores e trabalhadoras sendo a bandeira de luta de muitos documentos e ações.

Contudo, com o fortalecimento das políticas neoliberais para a educação dos anos 1990 em diante, verificamos a interdição de currículos e propostas pedagógicas do campo popular. A tese das propostas tecnocráticas é a defesa de que um currículo comum a todo o país auxiliaria no processo de melhoria da qualidade da educação, ocultando o fato de que o documento sozinho não produz este efeito, dado que, para que isto se efetive, faz-se necessário, para além do currículo, investimentos maciços na estrutura escolar, no salário das educadoras e educadores, em concursos públicos, na formação continuada como política pública e direito do trabalhador e trabalhadora da educação, entre outros elementos. Dessa forma, como não houve mudança substancial nas políticas educacionais, afirmamos que, com a BNCC se produziu mais do mesmo, porque este documento não rompeu com o modo como os currículos e propostas curriculares têm sido produzidos desde os anos 1990 e tampouco com a lógica de sua elaboração que é, sobretudo, subsidiar a produção de livros didáticos a fim de facilitar o trabalho de editoração das grandes editoras que atuam no país e dos processos de avaliação. Além disso, não se rompeu também com as epistemologias essencialistas e universalistas que defendem a

supremacia do conhecimento científico moderno eurocentrado sobre aqueles produzidos por outras tradições e cosmogonias, sobretudo de povos originários e povos e comunidades tradicionais (PCTs). Neste sentido, produz-se mais do mesmo que historicamente tem deslegitimado, ocultado e desconsiderado modos de existência outros e territorialidades que se contrapõem à lógica e ao metabolismo do capital.

A despeito de tais processos, existem redes municipais e estaduais que seguem resistindo ao apagão pedagógico global neoliberal desde os anos 1990, na medida em que ainda propõem processos de elaboração curricular desde as bases, alguns voltados a uma educação emancipatória na perspectiva do campo popular. Em função do entrelaçamento das políticas educacionais voltadas ao currículo, à avaliação e ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, sobretudo, à questão do financiamento, a tendência tem sido forçar municípios e unidades da federação ao alinhamento com a BNCC constituindo amplos mercados para as editoras e outras empresas educacionais.

Concluimos o trabalho reafirmando a necessidade da assunção de ontologias e epistemologias relacionais nos currículos do país em função da diversidade e pluralidade sócio territorial que lhe é inerente. Somado a isso, entendemos que a produção do currículo deve ser coletivamente pensada na medida em que tal ato político também se constitui como processo formativo de coletivos voltados à educação emancipatória, além do que é fundamental que o profissional da área tenha domínio da totalidade do processo de ensino e aprendizagem pois é neste contexto também que se consegue negociar a materialização do currículo que depende de investimentos em condições materiais de trabalho, em formação continuada e sobretudo em salários dignos.

Para finalizar, é importante destacar que as propostas desde o campo popular sempre r-existiram, dado que expressão de mulheres e homens que lutam por uma vida digna para todos. Avanços e recuos compõem as lutas pela educação desde os de baixo, ora o campo popular emerge compondo a política educacional no sistema formal, como ocorreu na cidade de São Paulo, ora é interdito, atacado, desmantelado por políticas conservadoras como no momento atual. Contudo, pelo conjunto de documentos, movimentos e

organizações populares é fato que os processos educativos emancipatórios constituem uma constante neste país, eivado de desigualdades sócio territoriais que suas elites insistem em manter. Assim, o momento atual é de luta e disputa por projetos educacionais emancipatórios fundados na pluriversidade das r-existências. Seguimos r-existindo.

REFERÊNCIAS:

ABAIXO-ASSINADO: A UNESCO DEVE OUVIR AS VOZES QUE RESISTEM À MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: http://www.sinprosorocaba.org.br/texto-a27-2597-abaixo%20assinado,_a_unesco_deve_ouvir_as_vozes_que_resistem_a_mercantilizacao_da_educacao.html. Acesso em 05 de Março de 2019.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 01 de Março de 2019.

ANPED. *Campanha aqui já tem currículo*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>.

ARROYO, Miguel. *Os movimentos sociais e a construção de outros currículos*. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar., 2015, Editora da UFPR.

BELÉM, Secretaria Municipal de. Escola Cabana: Dando Futuro às Crianças. I Conferência Municipal de Educação, 1998.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, 1994.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa Da tramitação à aprovação em 1996. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/703/705. Acesso em: 01 de Março de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASCAVEL - Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Cascavel – 1ª edição – Cascavel – Paraná – 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Editorial/Editor, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf>. Acesso em 25 de Janeiro de 2019.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. *Proposições*, v. 25, n. 3 (75), p. 103-121/set./dez. 2014. Acesso em: 1 de Maio de 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a06.pdf>. Acesso em: 01 de Maio de 2019.

Fundação Santillana inaugura sede no país. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1204200836.htm>.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

HADDAD, Sérgio; TOMASSI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2007

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 01 de Março de 2019.

LIMA, Manolita Correia. A OMC e o Mercado Educacional: das razões para o interesse às eventuais consequências. In: *Anais do VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL*, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/74644/to111.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 de abril de 2019.

MARTINS, André Silva. *“Todos pela Educação”*: O projeto Educacional de empresários para o Brasil Século XXI. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gto9-4799-int.pdf>. Acesso em: 30 de Abril de 2019.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Escola Plural. **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61-74, Aug. 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-40142007000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 de Maio de 2019.

MORIM, Julia. Povos e Comunidades tradicionais. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=1052%3Apovos-e-comunidades-tradicionais&catid=50%3Aletra-p&Itemid=1. Acesso em: 4 de Maio de 2019.

PARANÁ. Proposta Pedagógica para escolas quilombolas da rede estadual do Estado do Paraná: educação quilombola e etnodesenvolvimento: experimental. Curitiba: SEED/PR, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense. Curitiba: SEED/PR, 2009.

PIOLLI, Evaldo. *A Ofensiva do capital contra o ensino*. In: Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, n. 1, p. 17-33, Jan./Mar., 2019. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/a-ofensiva-do-capital-contra-o-ensino/>. Acesso em: 30 de abril de 2019.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. *O latifundio genético e a R-existência indígena campesina*. Geographia, vol. 4, n. 8, 2002, p. 1-15. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13431/8631>. Acesso em: 30 de abril de 2019.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. In: Trabalho Necessário. Ano 7, n. 9, p. 1-24, 2009.

SÃO PAULO (Cidade). Estatuto do Magistério Público de São Paulo. Lei nº 11.229/92. São Paulo: PMSP, 1992.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento: Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/ Construindo a Educação Pública Popular. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/ 1989.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Regimento Comum das Escolas Municipais. São Paulo, 1992.

SOCIEDADE BRASILEIRA. Plano Nacional de Educação – Proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte, 1997. 85p.

SOUZA, Celita Maria Paes de. A Escola Cabana em Belém: o envolvimento e a participação das profissionais no Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/escola-cabana-em-belem-o-envolvimento-e-participacao-das-profissionais-no-projeto>. Acesso em: 1 de maio de 2019.

Mercantilização e financeirização da educação brasileira: A proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as r-existências.

SOUZA, Celita Maria Paes de. O Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana em Belém: possibilidades de construção coletiva na educação infantil. 2015. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4112>. Acesso em: 1 de Maio de 2019.

Recebido em maio de 2019

Aceito em junho de 2019