



IGOR ANDRADE CORREIA ROHLFS

**EM BUSCA DA FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS CRÍTICOS
NA DOCÊNCIA: UMA PESQUISA PARTICIPATIVA NO
ENSINO DE BIOLOGIA NO CONTEXTO PANDÊMICO**

**LAVRAS - MG
2023**

IGOR ANDRADE CORREIA ROHLFS

**EM BUSCA DA FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS CRÍTICOS NA DOCÊNCIA:
UMA PESQUISA PARTICIPATIVA NO ENSINO DE BIOLOGIA NO CONTEXTO
PANDÊMICO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em Educação Científica e Ambiental, para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo
Orientadora

**LAVRAS – MG
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Rohlfs, Igor Andrade Correia.

Em busca da formação de intelectuais críticos na docência: uma pesquisa participativa no ensino de biologia no contexto pandêmico / Igor Andrade Correia Rohlfs. - 2023.

122 p.

Orientador(a): Marina Battistetti Festozo.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Análise dialógica do discurso. 2. estágio supervisionado. 3. pedagogia histórico-crítica. I. Festozo, Marina Battistetti. II. Título.

IGOR ANDRADE CORREIA ROHLFS

**EM BUSCA DA FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS CRÍTICOS NA DOCÊNCIA:
UMA PESQUISA PARTICIPATIVA NO ENSINO DE BIOLOGIA NO CONTEXTO
PANDÊMICO**

**PURSUIT OF TRAINING CRITICAL INTELLECTUALS IN TEACHING: A
PARTICIPATORY RESEARCH IN BIOLOGY TEACHING IN THE PANDEMIC
CONTEXT**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em Educação Científica e Ambiental, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 27 de fevereiro de 2023
Dra. Marina Battistetti Festozo UFLA
Dra. Marco Antonio Villarta Neder UFLA
Dra. Marcela de Moraes Agudo UNESP

Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo
Orientadora

**LAVRAS-MG
2023**

RESUMO

Este trabalho de dissertação propõe-se a investigar a *formação docente* a partir das relações entre *Estágio Supervisionado* e atividade de *pesquisa*, orientados por uma perspectiva histórico-crítica de Educação. Para tanto, toma-se para análise um processo de formação docente ocorrido entre agosto de 2021 e fevereiro de 2022 no âmbito da disciplina “Estágio Supervisionado III” do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade federal do Sul de Minas Gerais. Aquele foi um período marcado por mudanças abruptas que vinham ocorrendo na realidade educacional brasileira, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, sobretudo pela necessidade de isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, o que acabou resultando em que o ensino presencial fosse substituído por um ensino remoto emergencial. Os encontros da turma do “Estágio Supervisionado III” estavam ocorrendo de forma remota por meio de videoconferências, em encontros semanais com duração de aproximadamente uma hora e cinquenta minutos. Os encontros foram todos gravados e constituem parte do *corpus* deste trabalho, bem como os trabalhos escritos realizados pelo corpo discente do estágio. A partir desta análise, tentamos responder como a atividade de pesquisa coletiva se articulou com a formação dos estagiários na perspectiva de formação crítico-reflexiva, e se através dela foi possível estabelecer uma maior aproximação e compreensão da realidade escolar neste contexto. O materialismo histórico-dialético (MHD) é base de nosso referencial teórico-metodológico, pois assumimos como nosso caminho para compreensão e interpretação da realidade a Análise Dialógica do Discurso (ADD) a partir das contribuições do Círculo de Bakhtin, Medvedev e Volóchinov que trazem uma abordagem dialética para compreensão das cadeias enunciativas. O MHD é eixo e sustentação igualmente da teoria pedagógica em que nos pautamos, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que se coloca como uma teoria pedagógica que objetiva articular a escola com os interesses da classe trabalhadora. A partir da análise do processo de formação docente do “Estágio Supervisionado III” e da atividade de pesquisa coletiva realizada, discutimos os enunciados que emergiram neste processo, trazendo para discussão a questão da “precarização do trabalho docente” frente às atuais políticas educacionais fundadas na pedagogia das competências e os desafios impostos para a formação da “Professora enquanto intelectual crítico-reflexiva”. Neste sentido, observamos como a pesquisa coletiva contribuiu atuou na compreensão deste momento singular do ensino de Biologia nas escolas no contexto pandêmico, em que houve uma intensificação do trabalho docente e conseqüente perda de autonomia das professoras em suas práticas, acentuando os efeitos do projeto de educação neoliberal em curso, orientado pela BNCC, atuando na Educação Básica e nos cursos de formação docente em uma perspectiva alinhada aos interesses da classe burguesa, em especial do empresariado da educação.

Palavras-chave: análise dialógica do discurso; estágio supervisionado; pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This dissertation work proposes to investigate teacher training from the relationship between Supervised Internship and research activity, guided by a historical-critical perspective of Education. To this end, a teacher training process that took place between August 2021 and February 2022 within the scope of the discipline “Supervised Internship III” of the degree course in Biological Sciences at a federal university in the south of Minas Gerais is analyzed. That was a period marked by the abrupt changes that had been taking place in the Brazilian educational reality, both in Basic Education and in Higher Education, especially due to the need for social isolation resulting from the Covid-19 pandemic, which ended up replacing face-to-face teaching for emergency remote teaching. The meetings of the “Supervised Internship III” class were taking place remotely through videoconferences, in weekly meetings lasting approximately one hour and fifty minutes. The meetings were all recorded and form part of the corpus of this work, as well as the written work carried out by the student body of the internship. From this analysis, we try to answer how the collective research activity is articulated with the training of interns in the perspective of critical-reflective training, and if through it it was possible to establish a greater approximation and understanding of the school reality in this context. Dialectical-historical materialism (MHD) is the basis of our theoretical-methodological framework, as we assume Dialogical Discourse Analysis (DDA) as our path to understanding and interpreting reality, based on the contributions of the Bakhtin Circle, Medvedev and Voloshinov that brought a dialectical approach to understanding enunciative chains. The MHD is also the axis and support of the pedagogical theory on which we are based, the Historical-Critical Pedagogy (PHC), which stands as a pedagogical theory that aims to articulate the school with the interests of the working class. Based on the analysis of the teacher training process of the “Supervised Internship III” and the collective research activity carried out, we discuss the statements that emerged in this process, bringing to discussion the issue of “precariousness of teaching work” in view of the current educational policies based on the pedagogy of competences and the challenges imposed for the formation of the “Teacher as a critical-reflexive intellectual”. In this sense, we observed how the collective research contributed to the understanding of this unique moment of Biology teaching in schools in the pandemic context, in which there was an intensification of teaching work and consequent loss of autonomy of teachers in their practices, accentuating the effects of the project of ongoing neoliberal education, guided by the BNCC, assisted in Basic Education and in teacher training courses in a perspective directed at the interests of the bourgeois class, in particular the education business community.

Keywords: dialogic discourse analysis; historical-critical pedagogy; supervised internship.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	16
2.1	Breve histórico das relações humanas na e com a natureza	16
2.1.1	Hegel e a dialética	16
2.1.2	Mulheres e homens, seres sócio-históricos	18
2.1.3	O trabalho no processo de transformação da humanidade e da natureza	26
2.2	A educação escolar na sociedade de classes	29
2.2.1	Ideias educacionais e ideias pedagógicas	31
2.2.2	Teorias não-críticas	31
2.2.2.1	A pedagogia tradicional	31
2.2.2.2	A pedagogia nova	32
2.2.2.3	A pedagogia tecnicista	34
2.2.3	As teorias crítico-reprodutivistas	34
2.2.4	Uma teoria crítica da educação	36
3	METODOLOGIA	42
3.1	A pesquisa participante	42
3.2	O discurso na perspectiva do CMBV	44
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	49
4.1	Síntese descritiva do processo formativo	49
4.2	Enunciados	66
4.2.1	Precarização do trabalho docente	68
4.2.1.1	O trabalho como atividade vital e o trabalho na sociedade de classes	68
4.2.1.2	O avanço da proletarização do trabalho docente na pandemia	70
4.2.1.3	Dizeres, fazeres, silêncios e compreensões na luta das profissionais da educação para defenderem seus direitos	78
4.2.2	Formação crítico-reflexiva apesar das atuais políticas educacionais	88
4.2.2.1	Histórico da base comum	92
4.2.2.2	A quais interesses atende a BNCC?	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de dissertação se propõe a investigar a questão da *formação docente* e, mais especificamente, relações entre *Estágio Supervisionado* e *atividade de pesquisa coletiva*. Para tanto, toma-se para análise um processo de formação de professoras ¹ ocorrido entre agosto de 2021 e fevereiro de 2022, no âmbito da disciplina “Estágio Supervisionado III”, do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Sul de Minas Gerais, a Universidade Federal de Lavras (UFLA). Aquele foi um período marcado por mudanças abruptas que vinham ocorrendo na realidade educacional brasileira, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, sobretudo pela necessidade de isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, o que acabou resultando em que o ensino presencial fosse substituído por um ensino remoto emergencial.

As consequências que a pandemia trouxe se somaram a problemas que atravessam a educação no Brasil ao longo de sua história, como questões relativas ao acesso e permanência de estudantes nas diferentes etapas e modalidades de ensino, à evasão escolar, aos processos de ensino e aprendizagem, à infraestrutura dos espaços educacionais e aos processos de formação e condições de trabalho e salário das professoras, dentre tantas outras que poderiam ser mencionadas. Neste trabalho optamos por nos aprofundarmos na questão da formação docente, entretanto não é possível discutir esse tema dissociado das questões acima mencionadas. A escolha do tema se justifica pela compreensão que temos de que a formação docente é uma questão fundamental para a construção de uma pedagogia popular, exigindo permanente debate e reflexão entre as educadoras.

¹ Leitão (2014, p.13) coloca que a linguagem sexista, se utilizada de forma irrestrita, “impõe-nos que o masculino (homem) é empregado como norma, ficando o feminino (mulheres) incluído como referência ao discurso masculinizado”. Afirma ainda que os ambientes educacionais hoje são disseminadores da dominação masculina do discurso, principalmente quando não é identificado nesses discursos o gênero da pessoa a quem se refere, e que “utilizando o feminino e masculino para tratarmos de grupos mistos estaremos ampliando a visibilidade das mulheres em todas as esferas sociais, publicizando a participação feminina que sempre existiu na construção histórica do estado e do país, mas nem sempre destacada” (LEITÃO, 2014, p.13). Dados do Censo Escolar de 2022 (INEP, 2023) revelam que, na Educação Infantil, 96,3% das vagas docentes são ocupadas por mulheres, no Ensino Fundamental, as professoras representam 77,5,1% e no Ensino Médio, 57,5%. No processo de formação docente analisado neste trabalho também destacamos que os sujeitos que participaram da pesquisa foram em ampla maioria mulheres. Diante dessas considerações, quando aparecerem neste trabalho palavras como “professora”, “mulher”, “aluna”, “estagiária”, “licencianda” etc., estaremos abarcando também o gênero masculino, bem como todos outros gêneros existentes, como transgêneros, agêneros e não-binários. Questões que necessitem diferenciar um gênero específico estarão colocadas de modo claro no texto.

Ao tomar a importância da Educação e, mais especificamente, da formação docente, estamos preocupados em não assumir posições ingênuas, como as que consideram a educação escolar como a causa e solução dos problemas sociais ou as que culpabilizam o trabalho das professoras como o único elemento responsável pelos resultados dos processos educativos. Essa percepção de senso comum acaba por colocar um grande peso sobre o papel da educação e consequentemente sobre o trabalho das professoras em relação aos problemas sociais, desconsiderando as determinantes socioeconômicas que incidem sobre o próprio trabalho educativo no interior das instituições de ensino.

Enquanto licenciando no curso de Ciências Biológicas, o desafio de tentar compreender a relação entre escola e sociedade se colocava no meu processo formativo. A participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi um importante momento de formação por me aproximar da visão educacional de Paulo Freire, através da obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), e ainda por me possibilitar exercer práticas pedagógicas no interior da escola pública. Através da participação no programa, foi possível compreender alguns dos problemas da concepção de educação bancária tradicionalmente exercida nas escolas, bem como perceber alguns dos desafios do trabalho docente ao me propor a realizar uma prática pedagógica articulada com o contexto social em que os alunos estavam inseridos.

Mesmo conhecendo um pouco melhor a realidade escolar na condição de futuro professor e já com aproximação de algumas teorias pedagógicas, a relação mais ampla entre educação e sociedade ainda se mostrava um tanto nebulosa de se compreender. Na disciplina de estágio supervisionado, tive contato com a obra *Escola e Democracia* (Saviani, 2008), de Dermeval Saviani, através da qual compreendi com mais clareza que a escola, embora exerça influência na sociedade, é antes determinada por essa mesma estrutura socioeconômica. Assim, colocar todo o peso da transformação social a cargo da educação deixa de fazer sentido, por outro lado, não se pode desconsiderar o potencial da escola na construção das condições para um outro modelo de sociedade. Compreender melhor essa relação dialética entre educação e sociedade através das teorias pedagógicas e suas influências em diferentes períodos da história mostrou-se fundamental para que eu pudesse superar uma visão um tanto quanto ingênuo do papel da educação.

Ainda durante os estágios, pude me aproximar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a partir dessas experiências, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação, estabelecendo um diálogo entre EJA, Educação Ambiental Crítica e o Museu de História Natural como espaço de educação. Reconhecendo o potencial do estágio supervisionado na formação docente em uma perspectiva crítica de educação, trago esse espaço de formação

novamente para pesquisa, na presente dissertação. Por meio da atividade de docência voluntária, participei da disciplina “Estágio Supervisionado III” – que será aqui analisada – enquanto estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental. Segundo resolução da universidade, a atividade de docência voluntária é desenvolvida por estudantes de pós-graduação em disciplinas da graduação sob a supervisão de um professor, devendo o docente voluntário assumir encargos acadêmicos da disciplina². Cabe ressaltar que a professora que leciona a disciplina de estágio que acompanhei e que supervisionou a atividade é minha orientadora na presente dissertação, e foi também professora dessa disciplina na época em que cursei a graduação.

Os encontros da turma do “Estágio Supervisionado III” estavam ocorrendo de forma remota, por meio de encontros semanais com duração de aproximadamente uma hora e quarenta minutos, através da plataforma *Google Meet*, no período de agosto a dezembro de 2021. Após o término da disciplina, algumas dessas estagiárias se reuniram para mais um encontro, em fevereiro de 2022, para compartilhar suas experiências com as novas estagiárias que estavam começando a cursar a mesma disciplina. A universidade contratou o serviço pago da plataforma *Google*, que permite a gravação das videoconferências, sendo os encontros da disciplina gravados em formato audiovisual e armazenados em nuvem a partir da própria plataforma. Estas gravações constituem parte do *corpus* deste trabalho, bem como os trabalhos escritos feitos pelas estagiárias e a participação destas nos fóruns virtuais.

Tomamos o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como orientação teórico-metodológica para análise deste processo de formação docente. Conforme ressaltado anteriormente, não é possível analisar a questão da formação de professoras dissociada de outros fatores socioeconômicos que incidem diretamente sobre essa formação e sobre seu trabalho educativo junto às estudantes nos espaços educativos. É nesse sentido que nos apoiamos no MHD, que tem como seus criadores Karl Marx (1818-1833) e Friedrich Engels (1820-1895), dois pensadores que trabalharam arduamente na tarefa de desvelar as estruturas da sociedade capitalista, que exerce sua hegemonia global até os dias atuais. Dessa forma, o MHD nos permite uma compreensão mais aprofundada das relações de trabalho e produção nesse modelo de sociedade, revelando aspectos que não são observados de forma imediata.

Em sintonia com o MHD, assumimos como caminho para compreensão e interpretação das ramificações enunciativas que emergiram do processo formativo sob investigação, a

² Resolução disponível em https://prograd.ufla.br/images/docencia-voluntaria/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CEPE_268_2018.pdf. Acesso em 14 de fev. 2022.

Análise Dialógica do Discurso (ADD) a partir das contribuições do Círculo de Bakhtin, Medvedev e Volóchinov, que trazem em sua abordagem que “todo enunciado, mesmo quando escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta” (Volóchinov, 2019, p. 169). Dessa forma, ao trazer os enunciados suscitados pelos encontros do “Estágio Supervisionado III”, buscamos relacioná-los com a prática social em que os próprios sujeitos do estágio estavam inseridos.

O MHD é eixo e sustentação igualmente da teoria pedagógica em que nos orientamos, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), ou, em outras palavras, a *pedagogia dialética* (Saviani, 2011). A PHC está fundamentada na materialidade em que se desenvolve a prática educativa e, neste sentido, “considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática” (Saviani, 2011, p. 91). Aponta também que o ensino de Biologia e das demais Ciências Naturais não deve ter um caráter puramente instrumental ou utilitarista, mas ter um impacto na atitude das pessoas em relação à realidade, fazer os indivíduos pensarem sobre o mundo e a própria realidade, sobre como as formas de relação entre seres humanos, sociedade e natureza têm sido construídas até os dias atuais (Duarte, 2021, p. 335).

Uma abordagem de ensino que considere estas preocupações de educação está em consonância com a proposta de formação pedagógica do *professor intelectual crítico-reflexivo* (Belletati et al., 2021, p. 21). Respaladas no MHD, as autoras citadas colocam que esta formação docente exige que se observe o princípio da *unidade teoria e prática*, compreendendo que os conhecimentos são resultado da produção humana realizada a partir de processos históricos. Nesta perspectiva, a professora, enquanto profissional que trabalha com os produtos e processos do conhecimento, tem que se manter em situação de pesquisa, colocando como a finalidade de sua atividade “formar o pensamento crítico dos estudantes, e não a de transmitir conhecimentos” (Belletati et al., 2021).

Nessa esteira, assumem que a pesquisa deve se colocar como princípio formativo de todas as atividades dos cursos de licenciatura, tomando a práxis realizada nas escolas públicas como objeto de reflexão com vistas a possibilitar a formação docente em uma perspectiva crítica e emancipadora, em que o olhar investigativo permita à professora em formação estabelecer reflexões sobre as conjunturas locais e mais amplas. Ao tomar estes dois princípios formativos - a unidade teoria e prática e a pesquisa -, apontam que o “estágio supervisionado configura-se como eixo articulador dos cursos de formação inicial de professores” (Belletati et al., 2021, p. 23), possibilitando romper a dicotomia entre teoria e prática.

Diante do exposto até agora, nos deparamos com o seguinte problema: o estágio supervisionado, componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e Pedagogia, pode

ser compreendido como atividade capaz de propiciar à licencianda uma aproximação com a realidade na qual atuará como profissional (Pimenta; Lima, 2006), tomando essa realidade como objeto de reflexão a partir de suas relações com a prática social mais ampla. Entretanto, em decorrência da pandemia da Covid-19 que resultou no ensino remoto emergencial, estagiárias e docentes enfrentaram desafios para acessar o que estava acontecendo no dia a dia das escolas, sendo defrontadas com uma situação que exigiu que se encontrassem caminhos alternativos que permitissem estabelecer essa ponte entre universidade e escola.

Diante da situação pandêmica, em abril de 2020, o Governo do Estado de Minas Gerais, juntamente com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), lançou a Resolução SEE nº 4310/2020, com as normas e procedimentos para a oferta do “Regime Especial de Atividades não Presenciais”, determinando os meios e a forma de realização e “organização das atividades escolares obrigatórias, destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas” (Minas Gerais, 2020a, p.1).

Dentro desta resolução, observamos o seu artigo 3º do Capítulo I, que trata sobre a oferta de um Plano de Estudo Tutorado (PET) para a realização das atividades escolares não presenciais, organizados de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e com o Plano de Curso da escola, que versa em seus parágrafos primeiro e segundo:

§1 O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular.

§2º O Plano de Estudos Tutorado (PET) será disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante (MINAS GERAIS, 2020a, p.1).

Em seu artigo 4º, explicita novamente que o cumprimento da carga horária das atividades não presenciais serão computadas pelas atividades descritas no PET. Grifamos também que o parágrafo §1 de seu artigo 6º indica que, para comunicar o envio e recebimento das atividades com os estudantes e/ou responsáveis, devem ser utilizados, prioritariamente, meios de comunicação não presenciais, como “telefone, email, plataforma ou redes sociais, se compatíveis com as condições de acesso do estudante” (Minas Gerais, 2020a, p.2). O artigo 12º trata da periodicidade de devolução das atividades do PET, indicando uma devolução mensal. O capítulo II, destinado à Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e ao Curso Normal

Médio, enfatiza o uso de recursos como “videoulas, *podcasts*, *webquest*, listas de exercícios, aplicativos e plataformas, na forma *off-line* e/ou *on-line*” (Minas Gerais, 2020a, p. 2).

Cunha et. al (2020, p.29) expõem que, em síntese, as secretarias de educação do país adotaram as seguintes estratégias de ensino:

... aulas on-line ao vivo ou gravadas (vídeo-aulas) transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais (*Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*, *Youtube*), páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas digitais/on-line, como o *Google Classroom* e o *Google Meet*, além de aplicativos; disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes.

Além da adoção dos PETs como principal ação, o governo de MG também ofertou teleaulas com o *Programa Se Liga na Educação*, transmitidas em canal aberto pela Rede Minas (presente em 186, de um total de 854 municípios do Estado), pelo *Canal Educação* no Youtube, e pela página da Rede Minas, além de lançar o aplicativo para celular *Conexão Escola*, com navegação gratuita, trazendo os conteúdos do Regime de Estudo não Presencial (Cunha et al., 2020). Assinalamos também que, na localidade onde foi realizada a pesquisa desta dissertação, identificamos problemas de acesso ao canal de TV que disponibilizava as aulas.

As estratégias de ensino adotadas no país evidenciam a importância do acesso à internet e equipamentos como computador, celular e TV para acessar todos os recursos e processos educativos elaborados para o ensino remoto, porém as políticas públicas necessárias para garantir o acesso e a qualidade nesse formato não foram implementadas³. Outra questão observada é a ênfase nos PETs que, conforme apontado, em MG são elaborados com base no Currículo Referência de Minas Gerais, que por sua vez se orienta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No período em que ocorreu o processo de formação docente que tomamos para análise neste trabalho - entre agosto de 2021 e fevereiro de 2022 - havia um debate na sociedade brasileira abrangendo amplos setores tais como mídia, ambiente acadêmico, mães, pais e responsáveis de alunas, professoras, entidades ligadas à educação, sindicatos e partidos políticos, dentre outros, sobre o retorno das aulas no modo presencial.

³ Um exemplo que torna essa questão clara é o projeto de lei PL 3.477/2020, criado para garantir o acesso à internet a professoras e estudantes da rede pública de educação para que pudessem realizar as práticas educacionais remotas. Mesmo após aprovado pelo Legislativo, o projeto sofreu veto presidencial, à época Bolsonaro era o líder do executivo. O Legislativo derrubou o veto presidencial, e em 27 de janeiro de 2022, dezenove meses após a apresentação do PL, regulamentou a lei de transferência de recursos para o projeto. Cunha et al. (2020) destacam que apenas cinco Estados brasileiros possuíam alguma política de patrocínio de internet para alunas que não tinham acesso. Dados do IBGE mostram que, no final de 2019, 4,3 milhões de estudantes brasileiras não tinham acesso à internet, dos quais 4,1 milhões estudavam na rede pública.

Em Minas Gerais, o governo do Estado se mostrava favorável ao retorno presencial das aulas nas escolas da Educação Básica desde setembro de 2020, chegando a publicar no dia 29 do mesmo mês, o *Protocolo sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da Covid-19* (Minas Gerais, 2020). Entretanto, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) entrou com uma ação para impedir a reabertura das escolas, tendo o Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG) concedido uma liminar no dia 06 de outubro de 2020 que determinava a suspensão do retorno presencial das aulas ⁴. O julgamento da ação impetrada pelo Sind-UTE/MG ocorreu no dia 10 de junho de 2021, quando os desembargadores do TJMG emitiram decisão que autorizava a reabertura das unidades de ensino para o dia 21 do mesmo mês ⁵. Segundo a SEE-MG (Minas Gerais, 2021), este retorno deveria ser gradual – começando pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental -, facultativo para as estudantes que assim o desejassem e devendo seguir os protocolos sanitários estabelecidos pela Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. Em meio à maior flexibilização dos protocolos sanitários, anunciada pelo governo do Estado no começo de julho de 2021, o Sind-UTE/MG deliberou por greve sanitária, em um primeiro momento por tempo determinado, entre os dias 12 e 17 de julho de 2021 e, logo após, no dia 28 do mesmo mês, deliberaram por greve sanitária por tempo indeterminado, sobre a qual voltaremos a tratar neste trabalho.

Na universidade em que ocorreu o processo de formação da turma do “Estágio Supervisionado III”, foi deliberado que o retorno das atividades presenciais se daria a partir do final de setembro de 2021 para componentes curriculares exclusivamente práticos, bem como para os teórico-práticos que necessitassem de laboratórios ou atividades de campo, colocando-se que deveriam ser observados os protocolos de Biossegurança da instituição e sendo facultado à estudante de graduação o cancelamento da matrícula em componentes que tivessem retornado ao modo presencial. Os demais componentes curriculares ficaram marcados para retornar ao ensino presencial em meados de fevereiro de 2022.

Frente a essa decisão, o sindicato docente da universidade, o sindicato de técnicos-administrativos e as entidades de representação estudantil da graduação e da pós-graduação entraram em greve sanitária no dia 15 de setembro de 2021, colocando como justificativa que os protocolos exigidos pela universidade eram insuficientes para garantir um retorno presencial

⁴ Disponível em: <https://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2020/10/06-10-2020-Estado-de-Minas-Tribunal-de-Justi%C3%A7a-suspende-retorno-%C3%A0s-aulas-presenciais-em-Minas.pdf>. Acesso em 26 dez. 2022.

⁵ Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/06/10/minas-gerais-volta-aulas-rede-estadual-21-junho.htm>. Acesso em 26 dez. 2022.

seguro ⁶. O Boletim Epidemiológico da cidade no fim do mês mostrava que apenas 36% da população estava completamente imunizada, em um cenário em que a cidade contava com 290 pessoas que vieram a óbito em seus hospitais. Naquele momento, o país já contava com 596.749 vidas perdidas ⁷, pessoas vitimadas enquanto o governo federal conduzia a pandemia negando a gravidade da crise sanitária, indicando tratamentos ineficazes para tratar a doença, atrasando a compra de vacinas, em meio a tantos outros exemplos que poderiam ser dados e que foram expostos amplamente na mídia, principalmente através da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) aberta para investigar a condução da pandemia no país.

Em meio a um cenário em que grande parte da população local ainda não havia completado o esquema vacinal e em que a universidade não havia retornado totalmente ao modo presencial, incluindo as reuniões do “Estágio Supervisionado III”, ficou decidido que as estagiárias não iriam presencialmente às escolas que estavam no ensino híbrido. Em apenas um caso, quando já havia sido permitido o retorno de estagiários às escolas, no final do semestre, uma estagiária realizou suas atividades de regência presencialmente na escola.

A professora responsável pela disciplina “Estágio Supervisionado III” tem realizado ao longo dos últimos anos a prática de atividade de pesquisa coletiva junto com as turmas que passam pela disciplina. A pesquisa neste semestre em especial teve como objetivo investigar questões educacionais e sociais que atingiam as escolas públicas que as estagiárias acompanharam, buscando articular o processo de pesquisa com o aprofundamento dos estudos e as regências de aulas que as estagiárias realizam nas escolas. A atividade de pesquisa foi mantida no contexto pandêmico, mesmo com o ensino remoto. O potencial da atividade de pesquisa coletiva no estágio supervisionado para acessar e compreender problemas da realidade escolar, motivou a investigação do problema de pesquisa que move este trabalho: *“Uma atividade de pesquisa coletiva no estágio pode atuar na aproximação com a realidade escolar necessária à formação das licenciandas de Ciências Biológicas em meio a um contexto marcado por desafios decorrentes do ensino remoto emergencial?”*. Procuramos entender se foi possível uma melhor aproximação e compreensão dessas realidades (escolares) através da pesquisa, bem como se foram percebidas potencialidades e limitações da atividade de pesquisa para articular questões da prática social com as práticas de regência que as licenciandas-estagiárias tinham que desenvolver nesse contexto.

⁶ <https://www.brasildefato.com.br/2021/09/24/professores-de-universidade-de-mg-fazem-greve-sanitaria-contr-o-retorno-das-aulas-presenciais>. Acesso em 14 de fev. 2022.

⁷ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-09/covid-19-brasil-registra-627-mortes-e-275-mil-infeccoes-em-24h>. Acesso em 14 de fev. 2022.

Nosso objetivo foi, portanto, avaliar uma pesquisa coletiva no estágio supervisionado e suas possíveis contribuições, bem como as limitações à formação de professoras de Ciências Biológicas em uma perspectiva crítica de Educação e suas possibilidades de acessar a realidade educacional mesmo em um contexto adverso. A partir da participação na disciplina por meio da atividade docência voluntária, foi possível vivenciar o processo de formação docente - o que pretende investigar o presente trabalho.

Para Matos *et al.* (2020, p. 210), investigar a Educação a partir de uma compreensão dialética, como elemento integrante da realidade social, requer que se estabeleçam vínculos entre educação, política e economia. Nesse sentido, a análise da formação docente exige considerar como essa questão está inserida no modo de produção capitalista, um sistema marcado pela divisão da sociedade em classes antagônicas com interesses diametralmente opostos. Nessa sociedade de classes, os autores apontam que o Estado materializa interesses contraditórios, sendo geralmente à política pública atribuída a função de garantir a continuidade do desenvolvimento capitalista a partir da reprodução material da força de trabalho.

Considerando as questões que este trabalho se propõe a investigar e o referencial teórico-metodológico assumido, o texto irá apresentar em um primeiro momento alguns fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), alicerçados no Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Na sequência será apresentada a metodologia, para assim podermos chegar à discussão do processo formativo do “Estágio Supervisionado III” e realizar uma análise das ramificações enunciativas que permearam este processo, em que discutiremos a questão da precarização do trabalho docente, em especial no contexto da pandemia e no Estado de MG, e os desafios colocados para a formação de professoras em uma perspectiva crítico-reflexiva frente ao avanço do projeto neoliberal de educação, passando para as considerações finais. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O presente trabalho assume referenciais teórico-metodológicos que são fundamentados na ciência filosófica do marxismo - o Materialismo Histórico-Dialético. Para tanto, nos apoiamos em comentadoras da obra marxiana e em autoras marxistas, recorrendo também diretamente a textos de Marx e de pessoas que têm contribuições sobremaneira importantes para o desenvolvimento do pensamento marxista, como Engels, Lenin e Mao Tse-tung. Algumas das categorias e conceitos desenvolvidos no MHD serão discutidas nesta seção, apresentando suas relações com a Análise Dialógica do Discurso e a Pedagogia Histórico-Crítica.

2.1 Breve histórico das relações humanas na e com a natureza

2.1.1 Hegel e a dialética

A trajetória intelectual de Marx, enquanto estudante de Ciências Jurídicas, iniciou-se na Universidade de Bonn, na Alemanha, próximo a sua cidade natal, transferindo-se depois para a Universidade de Berlim, onde participou da polêmica sobre a trajetória do filósofo alemão Georg W.F. Hegel (1770-1831) no final dos anos 1830 (Grespan, 2021). Hegel vivia na Alemanha e, aos dezenove anos, ficou entusiasmado com a tomada da Bastilha pelo povo e com a derrubada de instituições antiquíssimas, plantando em homenagem à França uma ‘árvore da liberdade’ na cidade onde morava (Konder, 2008). Essa percepção do poder humano de intervir na realidade, como sujeito ativo, era um ponto em que Hegel concordava com Kant (1724-1804), mas, em contraposição ao filósofo prussiano, que colocava como centro da filosofia a reflexão sobre a questão do conhecimento, Hegel sustentava que a questão central para a filosofia era a questão do *ser* (Konder, 2008).

Segundo aponta Konder (2008), os rumos que tomaram a Revolução Francesa, e a situação da Alemanha à época, atrasada e dividida em governos regionais conservadores, fez com que Hegel compreendesse que, embora o homem e a mulher transformem ativamente a realidade, o ritmo e as condições dessa transformação são impostas ao sujeito pela realidade objetiva. O autor afirma que Hegel procurou então avaliar de maneira realista as possibilidades do sujeito humano, estudando seus movimentos no plano objetivo a partir das atividades

econômicas e políticas, realizando uma reflexão aprofundada sobre a Revolução Francesa e sobre a *revolução industrial* que vinha se desenvolvendo na Inglaterra.

Hegel percebe que o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano. No trabalho se encontra tanto a resistência do objeto (que nunca pode ser ignorada) como o poder do sujeito, a capacidade que o sujeito tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência.

Foi com o trabalho que o ser humano “desgrudou” um pouco da natureza e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como *sujeito* ao mundo dos objetos naturais. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto (Konder, 2008, p. 23-24).

O trabalho se coloca assim como conceito-chave para compreensão do que é a *superação dialética* para Hegel, que usou a palavra alemã *aufheben*, um verbo que significa *suspender*, para expressar essa concepção (Konder, 2008). Acontece que, como coloca Konder (2008), esse *suspender* pode assumir três sentidos diferentes: um primeiro referente a negar, anular ou cancelar; outro no sentido de erguer alguma coisa e mantê-la erguida para protegê-la; e um terceiro de elevar a qualidade, suspender o nível. Hegel emprega a palavra com os três sentidos diferentes ao mesmo tempo. Para ele, “a *superação dialética* é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (Konder, 2008, p. 25).

Para tornar este conceito menos obscuro, Konder (2008) observa o processo de trabalho tomando como exemplo a fabricação de um pão: sua matéria prima, o trigo, ao ser triturada e transformada em pasta, é “negada”, ou seja, é destruída em sua forma original. Mas ao mesmo tempo é conservada, pois o trigo não desaparece de todo, passa a fazer parte do pão que vai ao forno e que, depois de assado, fica pronto para se tornar humanamente comestível, assumindo assim uma nova forma que corresponde aos objetivos humanos, ou seja, a matéria-prima foi “elevada” em seu valor (Konder, 2008). Com o objetivo de expressar na língua portuguesa a riqueza do significado contido em *aufheben* com estes três significados ao mesmo tempo, que normalmente é traduzida por suprimir, abolir, ou superar, Jesus Ranieri coloca os termos suprasumir (*aufheben*) e suprasunção (*Aufhebung*) na tradução dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, tentando assim reter a dinâmica do movimento dialético que o termo carrega consigo (Marx, 2010).

Segundo Konder (2008), diferentemente de Hegel, que passou sua existência quase toda dentre bibliotecas e salas de aula, Marx teve uma vida atribulada e ligou-se ao movimento operário e socialista desde cedo, com o incentivo de Engels, o que contribuiu para que ele tivesse uma compreensão do trabalho diferente daquela exposta por Hegel. O autor coloca que

Marx concordava com Hegel quanto ao trabalho ser a mola propulsora do desenvolvimento humano, mas criticava a unilateralidade que Hegel conferia ao trabalho em sua concepção, colocando demasiada ênfase no trabalho intelectual, não enxergando a significação do trabalho físico, material. O trabalho, conforme coloca Engels (1876), é a condição básica e fundamental de toda a vida humana, de tal sorte que é possível afirmar que o trabalho criou o próprio homem.

Como relata Marx (2010), embora sua área de estudos fosse a jurisprudência, ele se dedicou a ela apenas de um modo acessório, subordinada relativamente à Filosofia e à História. Destaca ainda que quando era redator da *Gazeta Renana* (1842-1843), se encontrou na embaraçosa situação de ter que opinar sobre os chamados interesses materiais em decorrência dos debates que vinham ocorrendo no parlamento alemão sobre delitos florestais e o parcelamento da propriedade fundiária, o que o levou a ter que se ocupar de questões econômicas como o livre-câmbio e o protecionismo. A adoção do periódico de um tom mais moderado e a necessidade de realizar mais estudos fez com que Marx se retirasse da cena pública e se voltasse para seus estudos, fazendo uma revisão crítica da *Filosofia do Direito* de Hegel, chegando ao seguinte resultado:

As relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil”. Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política. Eu havia começado o estudo desta última em Paris, e o continuara em Bruxelas, onde eu havia me estabelecido em consequência de uma sentença de expulsão ditada pelo sr. Guizot contra mim. O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se elevam uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2010, p. 47).

2.1.2 Mulheres e homens, seres sócio-históricos

Dizer que é o ser social que determina a consciência das mulheres e dos homens, e não o contrário, compreende tomar o ser humano como resultado da história, e não como ponto de partida. Assim faziam os economistas clássicos Smith e Ricardo, que traziam em suas obras um caçador ou pescador fictícios, singulares e isolados, do mesmo modo que o contrato social de

Rousseau que busca se fundar em um naturalismo, mas é justamente no processo de surgimento da sociedade burguesa, na sociedade da livre concorrência que o indivíduo aparece desprendido de seus laços naturais (Marx, 2011).

Quanto mais fundo voltamos na história, mais o indivíduo, e por isso também o indivíduo que produz, aparece como dependente, como membro de um todo maior: de início, e de maneira totalmente natural, na família e na família ampliada em tribo [*Satamm*]; mais tarde, nas diversas formas de comunidade resultantes do conflito e da fusão das tribos. Somente no século XVIII, com a “sociedade burguesa”, as diversas formas de conexão social confrontam o indivíduo como simples meios para seus fins privados, como necessidade exterior. Mas a época que produz esse ponto de vista, o ponto de vista do indivíduo isolado, é justamente a época das relações sociais (universais desde esse ponto de vista) mais desenvolvidas até o presente. O ser humano é, no sentido mais literal, um [animal político], não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade. A produção do singular isolado fora da sociedade – um caso excepcional que decerto pode muito bem ocorrer a um civilizado, já potencialmente dotado das capacidades da sociedade, por acaso perdidos na selva – é tão absurda quanto o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos vivendo juntos e falando uns com os outros (Marx, 2011, p. 55-56).

Alguns filmes baseados em histórias reais abordam a questão de pessoas que cresceram privadas do convívio social, como *O Garoto Selvagem* (1970), dirigido por François Truffaut, *O Enigma de Kaspar Hauser* (1974), de Werner Herzog, e *A maçã* (1988), obra da iraniana Samira Makhmalbaf, que dirigiu o filme com apenas 17 anos, sendo a cineasta mais jovem a concorrer no Festival de Cannes (Oliveira, 2016). Mesmo assumindo a compreensão de que, como em qualquer ato de linguagem, “nenhuma peça audiovisual retrata o mundo tal qual ele é” (Ferreira; Villarta-Neder, 2020, p. 7), estas histórias podem indicar, em cada caso que tem suas especificidades e diferentes níveis de privação de contato com outras pessoas, como pessoas privadas da socialização não aprendem espontaneamente, isoladas, a se tornarem mulheres e homens ⁸. “É isso só pode ocorrer socialmente, isto é, na relação com outros homens.

⁸ O Garoto Selvagem conta história real do menino Victor, descoberto nos bosques no sul da França em 1797, sendo cogitado que tenha vivido seus primeiros 11 ou 12 anos isolado do convívio social, desenvolvendo em decorrência disso comportamentos animais, não sabendo andar, falar ou expressar-se compreensivelmente (Rossi; Maio, 2022), sendo o seu caso estudado pelo médico Jean Itard, que tentou educá-lo com o objetivo reintegrá-lo à sociedade (Saviani, 2014).

Segundo Saboya (2001), Kaspar Hauser apareceu pela primeira vez em maio de 1828, em uma praça de Nuremberg, sabendo falar apenas uma frase e sem saber andar direito, trazendo consigo uma carta anônima dizendo que ele havia sido criado em um porão sem nenhum contato humano, desde o nascimento até aquela idade, em que estava por volta dos seus 15 ou 16 anos. Foi acolhido na casa de um professor que cuidou de iniciar sua socialização, e quando Kaspar Hauser aprendeu a falar, contou ao professor que uma pessoa, não se sabe quem, lhe dava comida no porão. Kaspar Hauser foi assassinado em 1833, permanecendo sua origem e o motivo de seu assassinato desconhecidos (Saboya, 2001).

No filme *A maçã*, a diretora iraniana Samira Makhmalbaf conta a história real de duas irmãs que passaram onze anos fechadas em casa pelos pais, um pai conservador e uma mãe cega, sem nunca frequentarem a escola ou se socializarem com outras crianças, tendo como resultado de seu confinamento uma visível negligência com a saúde e higiene das meninas, que também apresentavam

Isoladamente o indivíduo humano ou perece ou não assume a forma humana” (Saviani, 2014, p. 25).

No conto *Se os tubarões fossem homens*, de Bertolt Brecht, o dramaturgo e poeta alemão imagina como seria a vida no mar se os tubarões fossem homens e mulheres. Descreve que haveria festas, escolas, guerras, arte, religião, “em suma, haveria uma civilização no mar, se os tubarões fossem homens” (Brecht, 2013, p. 54). Mas, por óbvio, tubarões não têm características que são próprias dos seres humanos. Assim, podemos nos perguntar: o que nos diferencia qualitativamente de todas as outras espécies de animais?

Poucos anos após o lançamento da obra *A origem das espécies*, de Charles Darwin (1809-1882), em 1859, Engels (1876) escreve um ensaio denominado *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, publicado postumamente, em que recorre às ideias propostas pelo naturalista britânico e sustenta a ideia de que os homens e mulheres, ao mesmo tempo em que têm uma origem animal, também são profundamente distintos de seus antepassados, e que o processo de hominização resultou da vida em sociedade organizada a partir do trabalho (Leontiev, 1974). Essa passagem marca o início de um desenvolvimento que “diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas” (Leontiev, 1974, p. 261). Engels procura demonstrar as relações entre o processo de trabalho e a fabricação de diferentes instrumentos no desenvolvimento histórico do homem e da mulher, um processo lento que inclui o desenvolvimento de certas características físicas, como a mão, a fala e o próprio cérebro (Silva, 2008).

Gould (1999, p.13-14) destaca que a demora de Darwin para publicar sua teoria, a partir de declarações do próprio Darwin, mostra que ele “esposava mas temia expor princípios de algo que sabia ser muito mais herético que a própria evolução: o materialismo filosófico”, pois “nada poderia ser mais inquietante para o pensamento ocidental do que a declaração de que a mente – por mais complexa e poderosa que seja – é um simples produto do cérebro”. Assim, afirma que

graves problemas cognitivos, sendo a situação denunciada pelos vizinhos fazendo com que as meninas fossem levadas para um centro social (Oliveira, 2016). Estes eventos aconteceram em 1997 no Teerã, tendo grande repercussão social, de tal sorte que Samira decidiu fazer um filme expondo as condições que estavam sujeitas as meninas, usando os próprios interventores e as meninas como atores, resultando daí um filme entre o documentário e a ficção, começando a gravar quatro dias após o centro devolver as crianças aos pais, durando onze dias a gravação (Oliveira, 2016).

Os mais ardentes materialistas do século 19, Marx e Engels, não tardaram em reconhecer o que Darwin tinha concluído e em explorar o seu conteúdo radical. Em 1869, Marx escreveu a Engels sobre *The Origin*, de Darwin:

Embora desenvolvido no rústico estilo inglês, este é o livro que contém a base, em história natural, para a nossa tese.

Mais tarde, Marx ofereceu-se para dedicar o volume 2 de *Das Kapital* (O capital) a Darwin, que rejeitou a oferta, dizendo que não gostaria de sugerir seu apoio a um livro que não tinha lido. (Vi o exemplar de Darwin do volume 1, em sua biblioteca, em Down House. Tem uma dedicatória de Marx, que se assina “um admirador sincero” de Darwin. As páginas não tinham sido cortadas. Darwin não era devoto à língua alemã).

Darwin era, na verdade, um revolucionário brando. Não só adiou por muito tempo a publicação de seu trabalho, como evitou constantemente qualquer declaração pública sobre as implicações filosóficas de sua teoria. Em 1880, escreveu a Karl Marx:

Parece-me (certo ou errado) que os argumentos diretos contra o Cristianismo e Teísmo não têm praticamente efeito algum sobre o público, e que a liberdade de pensamento será melhor promovida com o esclarecimento gradativo da compreensão humana que se segue ao progresso da ciência. Por isso, sempre evitei escrever sobre religião, limitando-me a falar de ciência (Gould, 1999, p. 16-17).

Cabe assinalar que quando Engels (1876) escreveu o ensaio, as leis de Mendel que possibilitaram o desenvolvimento da genética ainda não haviam chamado a atenção da comunidade científica na época e eram desconhecidas de modo geral, e que vários fósseis importantes para o entendimento da história evolutiva humana só foram descobertos no século XX. Silva (2008) destaca que no contexto da época as ideias de Engels foram polêmicas mesmo entre os teóricos da evolução biológica, ainda marcados pela filosofia idealista, desconsiderando a importância do trabalho no processo evolutivo dos seres humanos. Aponta ainda que a interpretação materialista da evolução humana defendida por Engels, que dedicou parte de sua vida intelectual aos estudos das ciências naturais, teve muitas de suas hipóteses corroboradas pelas descobertas das ciências biológicas ao longo do século XX.

Engels (1876) coloca que há centenas de milhares de anos, os macacos pertencentes ao grupo que antecederam os *Homo sapiens*, usavam as mãos com funções distintas dos pés, para trepar em árvores, e passaram a se acostumar e a prescindir de suas mãos ao caminhar no chão, começando a adotar uma posição cada vez mais ereta, deixando suas mãos livres para desempenhar outras tarefas, sendo este o “passo decisivo para a transição do macaco ao homem” (Engels, 1876, p. 1).

Antes de a primeira lasca de sílex ter sido transformada em machado pela mão do homem, deve ter sido transcorrido um período de tempo tão longo que, em comparação com ele, o período histórico por nós conhecido torna-se insignificante. Mas já havia sido dado o passo decisivo: a mão era livre e podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior habilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração.

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como que por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini (Engels, 1876, p. 2).

Engels (1876) observa que a mão não existia de maneira independente do resto do corpo, formando com ele um organismo íntegro e complexo, recorrendo à lei que Darwin chamou de “correlação do crescimento”, em que certas formas das diferentes partes do corpo humano mantêm relações umas com as outras nem sempre aparentes, para afirmar que o que beneficiava a mão, beneficiava também todo o corpo servido por ela. Assinala que o aperfeiçoamento da mão concomitante com o andar ereto exercera indubitavelmente influência sobre outras partes do organismo, mas que essas relações ainda estavam tão pouco estudadas à época que somente era possível assinalá-las em termos gerais.

Entretanto, o autor considera mais importante observar a ação direta exercida pelo desenvolvimento da mão no resto do organismo. Buscando a origem da mulher e do homem nos seus antepassados simiescos, nota que estes viviam congregados, e que a cada novo progresso no domínio sobre a natureza, que teve início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, iam ampliando seus horizontes e eram levados a descobrir propriedades dos objetos, antes desconhecidas. Ressalta que o desenvolvimento do trabalho multiplica a ajuda mútua e a atividade conjunta, em que os indivíduos foram percebendo as vantagens dessa atividade conjunta, resultando na necessidade de agrupar ainda mais os membros da sociedade, de sorte que os homens e mulheres em formação tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros.

A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após o outro.

[...] Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano – que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e perfeição. E à medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos (Engels, 1876, p. 3).

Segundo Volóchinov (2019), o surgimento da linguagem articulada deve ser justamente procurado nas *condições especiais* da vida laboral dos homens primitivos, visto que estes já se comunicavam por gestos manuais e sons, mas que ainda não eram articulados. Aponta que essas condições remontam também à arte, “que por muito tempo foi a combinação inseparável de três

elementos: dança, canto e música (tocada com instrumentos muito simples)” (Volóchinov, 2019, p. 242), se configurando como um *rito mágico* que para os homens e mulheres da Idade da Pedra era um ato econômico, uma forma de ação sobre a natureza para que ela lhes desse o bem mais importante, o alimento. Assim, tanto o desenvolvimento da fala quanto a arte estavam ligados às necessidades econômicas e resultaram do modo de produção em que a sociedade se organizava. Coloca que este modo de organização da vida, que aos poucos se tornava complexa, “gerou (e sofreu sua influência reversa) os estágios consequentes tanto do desenvolvimento da *compreensão* do mundo circundante quanto das *relações* com ele, isto é, da *ideologia* humana em formação” (Volóchinov, 2019, p. 243, grifos do original). Aponta que para o desenvolvimento da comunicação discursiva, não bastava que o signo expresso pela mão fosse ocasional e passageiro, mas que apenas ao se tornar um signo estável é que este entrava no horizonte de um grupo social e que se tornava necessário a ele, adquirindo um valor social. Assim, o signo não pode ser apenas *exterior*, ele deve se tornar um discurso interior, para que possa ser possível ser criada a “condição necessária para a comunicação discursiva: a *compreensão* do signo e a *resposta* a ele” (Ibid., p. 250, grifos do original).

Por meio destas reflexões podemos notar o processo de transformação humana na relação com a transformação do ambiente. Leontiev (1974) faz uma síntese do processo de hominização, ou seja, processo em que seres humanos tornam-se sujeitos de seu tempo, que compreende uma série de estádios. Coloca que o primeiro estádio corresponde ao da preparação biológica dos hominídeos, que ainda se serviam de utensílios rudimentares e não trabalhados, sendo verossímil que possuíam uma comunicação extremamente rudimentar, em um período em que as leis da biologia reinavam.

O segundo estádio designa-se como o da passagem ao homem e à mulher, período marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas formas embrionárias de trabalho e sociedade, sendo que neste estádio a formação do homem ainda estava submetida às leis biológicas, ou seja,

[...] ela continuava a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. Mas ao mesmo tempo, elementos novos apareciam no seu desenvolvimento. Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações na constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e de seus órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A biologia pôs-se, portanto, a “inscrever” na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana (Leontiev, 1974, p. 261).

Dessa forma, o autor coloca que o homem se desenvolvia tanto a partir do processo de trabalho quanto pela ação das leis biológicas, por meio do qual seus órgãos foram se adaptando como resultado de suas necessidades de produção. Esse processo irá passar ainda por um terceiro estágio, com o aparecimento do atual *Homo sapiens*, constituindo a etapa essencial de viragem que corresponde ao momento em que o homem se liberta totalmente de sua dependência com as lentas mudanças hereditárias, em que “apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem” (Leontiev, 1974, p. 262). Ao fazer essa afirmação, o autor não quer dizer que as leis da variação e hereditariedade não estejam mais agindo sobre o homem, mas que estas agora se limitam a variações reduzidas, em que as mudanças biológicas hereditárias não determinam mais o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade.

Silva (2008) aponta que a importância que Engels confere ao desenvolvimento da postura ereta encontra respaldo no que conhecemos hoje a respeito do *Homo erectus*, que viveu há cerca de dois milhões de anos e que desempenhou um papel destacável na história da evolução humana, sendo a primeira espécie a utilizar o fogo e a incluir a carne como parte significativa de sua dieta, a correr do modo que os humanos modernos fazem, a fabricar instrumentos de pedra de acordo com um padrão definido e a estender seus domínios para além da África (Lakey 1997). Destaca que entre sete e dois milhões de anos atrás, uma grande quantidade de macacos bípedes evoluiu, adaptando-se a diferentes condições ambientais, assemelhando-se aos humanos apenas no modo de andar, e que, como a sinalizar a origem do gênero *Homo*, em meio a essa proliferação de espécies, houve uma, que entre dois e três milhões de anos atrás, desenvolveu um cérebro significativamente maior, começando a produzir as primeiras ferramentas batendo duas pedras uma contra a outra, o que possibilitou o acesso a alimentos que até então não tinham acesso (Lakey, 1997). Aponta ainda que o acréscimo de carne à dieta humana resultou em uma mudança na organização social a partir de uma nova divisão do trabalho, do uso de novas ferramentas e do fogo etc. “Nesse sentido, temos que a história da evolução humana está marcada, conforme assinalava Engels, pela fabricação de ferramentas utilizadas no trabalho” (Silva, 2008, p. 4).

Silva (2008) atenta para que a evolução não seja pensada de forma linear do macaco até nós, mas considerar que os seres humanos tiveram muitos antepassados, alguns mais distantes e outros mais próximos, e que quando estamos falando de evolução, estamos falando de adaptação local, que no caso de mulheres e homens, não se dá apenas pela modificação biológica com descendências, mas que tem no trabalho um mecanismo que lhe permite tentar diminuir as consequências negativas das intempéries. Afirma que várias outras espécies, como as australopitecíneas, eram contemporâneas aos ancestrais humanos e compartilhavam

características que viriam a aparecer no *Homo sapiens*, de modo que a “família humana” é grande e diversa, com muitas “primas” e “irmãs”, e que o *Homo sapiens* também não pode ser considerado a última parada da evolução humana. Nesse sentido, aponta que talvez seja possível afirmar que Engels errou ao defender a hipótese de que foi de um único grupo de macacos que surgiu o ser humano.

Stephan Jay Gould (1999), que propôs com Niles Eldredge a teoria do equilíbrio pontuado, que coloca que a evolução nem sempre é lenta e gradual (Souza *et al.*, 2011), atenta para uma falsa imagem que predomina sobre a evolução, que tende a enxergá-la como a metáfora de uma escada, como uma sequência contínua de ancestrais e descendentes, de modo que é buscada uma “única e progressiva sequência que ligue o símio ancestral ao homem moderno, através de uma transformação contínua e gradual. O ‘elo que falta’ poderia muito bem ser chamado de ‘o degrau que falta’” (Gould, 1999, p. 50). Com a descoberta de fósseis de novas espécies australopitecíneas nas décadas de 1930 e 1950, descobriu-se que havia duas espécies australopitecíneas vivendo contemporaneamente e que a escada então continha pelo menos uma ramificação, e com a classificação de uma nova espécie da África do Leste, o *Homo habilis*, em 1964, isso coloca três linhagens coexistentes de pré-humanos (Gould, 1999), nenhum deles descendendo diretamente um do outro.

Gould (1999) defende que

A idéia de que o “súbito” aparecimento de espécies no registro de fósseis e nosso fracasso em perceber a subsequente mudança evolutiva dentro deles são o próprio prognóstico da teoria evolucionista, como a entendemos hoje. A evolução normalmente se expressa por meio de uma “especiação” – uma ramificação de uma linhagem a partir do tronco parental – e não por uma mudança constante e vagarosa desses grandes troncos. Episódios repetidos de especiação produzem um arbusto. As “sequências” evolutivas não são degraus de uma escada, mas sim a reconstrução em retrospecto de uma trilha labiríntica, ramo por ramo, da base do arbusto à linhagem, sobrevivendo agora no topo.

Como se dá especiação? [...] Na teoria alopátrica, popularizada por Ernst Mayer, as novas populações surgem em populações *muito pequenas*, que ficam isoladas do grupo que lhe deu origem, na *periferia* da esfera ancestral. A especiação nessas ilhas isoladas é *muito rápida*, em termos de padrões evolutivos – centenas de milhares de anos (um microssegundo geológico).

[...] O *Homo sapiens* não é o produto de uma escada que desde o início sobe diretamente em direção ao nosso estado atual. Constituímos tão somente a ramificação sobrevivente de um arbusto outrora exuberante (Gould, 1999, p. 53-55).

Silva (2008) discute que o *Homo erectus* não surgiu de uma explosão biológica, sendo produto de um longo processo de evolução, é antes um arbusto e não o degrau de uma escada e que da mesma forma, as espécies oriundas dele apresentam outras especiações e assim por diante. Nesse sentido, aponta que Engels em seu texto não estava preocupado com a definição de um grupo em um local e tempo específicos em busca de uma única origem da espécie

humana, mas que “procura defender a hipótese de que foi o trabalho – que, neste caso, apontamos como o responsável pelas diversas especiações – o fator que diferenciou a adaptação humana de outros animais” (Silva, 2008, p. 5).

2.1.3 O trabalho no processo de transformação da humanidade e da natureza

Saviani e Duarte (2021, p. 23) apontam que a perspectiva histórico-ontológica da formação humana se faz presente em toda a obra de Marx, e que em seu trabalho *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, de 1844, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. Nessa direção, dizem os autores, o que faz do indivíduo um ser genérico, ou seja, um representante do gênero humano, é a sua atividade vital - o trabalho -, que se distingue da atividade vital de outros seres vivos

[...] por ser uma atividade consciente e que se objetiva em produtos que passam a ser definidos pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza no campo dos fenômenos sociais. Nesse processo as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo as necessidades propriamente sociais (Saviani; Duarte, 2021, p. 24).

A incorporação dos produtos do trabalho no campo dos fenômenos sociais exige que o ser humano *aprenda* a produzir a sua existência, ou seja, ele precisa ser educado, sendo a educação uma atividade especificamente humana, e o ser humano, produto da educação (Saviani, 2021a). Marx (2011) destaca que quando falamos em produção, esta sempre se refere a um determinado estágio de desenvolvimento social, de modo que, para fazer qualquer análise, podemos ou seguir o processo histórico de desenvolvimento em suas distintas fases, ou declarar de antemão um determinado período histórico.

O autor assinala que quando falamos de *produção em geral*, estamos fazendo uma abstração que pode nos poupar da repetição, de modo que temos que buscar destacar o seu elemento comum, *universal*, não perdendo de vista que esse próprio elemento comum é multiplamente articulado, cindido em diferentes determinações, algumas comuns a todas as épocas, outras comuns apenas a algumas, mas nenhuma produção seria possível sem elas. Coloca que essas determinações têm que ser corretamente isoladas para que, além da unidade, visto que o sujeito (ser humano) e o objeto (natureza) são os mesmos, não seja esquecida a diferença essencial, já que tal esquecimento poderia levar a uma naturalização das relações sociais como fazem os economistas clássicos. Assim, alega que podemos afirmar que nenhuma

produção é possível sem um instrumento de trabalho, ainda que este instrumento seja a própria mão (que também é um produto do trabalho), sendo assim possível dizer que não existe produção sem trabalho acumulado, nem que este trabalho seja apenas a destreza acumulada na mão do homem primitivo pela repetição do exercício. Mas a *produção em geral* é uma abstração, sendo a produção sempre um ramo *particular*, como a agricultura ou pecuária, mas não somente uma produção particular, já que se trata sempre de um sujeito social em atividade em uma totalidade de ramos de produção (Marx, 2011).

Demonstra que também é possível destacar determinações em comum da *distribuição*, por mais que essa seja diversa nos diferentes tipos de sociedade, como por exemplo, que todos os sujeitos de uma sociedade precisam se apropriar de uma parcela da produção para sobreviver. Outra questão que aponta é que toda produção é uma apropriação da natureza pelo indivíduo que se encontra em determinada sociedade, ou seja, a propriedade é uma condição da produção, o que não significa naturalizar toda forma de propriedade, como a propriedade privada dos meios de produção. Segundo afirma, a história mostra o contrário, que a propriedade comunal se mostra como a original, tendo perdurado por um longo período de tempo. Assim, conclui que embora seja possível observar que

Para todos os estágios da produção há determinações comuns que são fixadas pelo pensamento como determinações universais; mas as assim chamadas *condições universais* de toda produção nada mais são do que esses momentos abstratos, com os quais nenhum estágio histórico efetivo da produção pode ser compreendido (Marx, 2011, p. 61).

Dessa maneira, os membros de uma sociedade, de acordo com suas necessidades, a partir do trabalho, se apropriam dos produtos da natureza, de forma que a distribuição determina como (o *quantum*) cada indivíduo *singular* participa dessa produção, que através da troca obtém os produtos particulares que deseja converter na parte que lhe coube na distribuição, sendo o consumo o momento em que os produtos se tornam objetos de desfrute da apropriação individual, de tal sorte que a

... produção aparece assim como ponto de partida; o consumo, como ponto final; a distribuição e a troca, como o meio-termo, o qual, por sua vez, é ele próprio dúplice, uma vez que a distribuição é o momento determinado pela sociedade e a troca, o momento determinado pelos indivíduos

[...] Produção, distribuição, troca e consumo constituem assim um autêntico silogismo; a produção é a universalidade, a distribuição e a troca, a particularidade, e o consumo, a singularidade na qual o todo se unifica. Esta é certamente uma conexão, mas uma conexão superficial. A produção é determinada por leis naturais universais; a distribuição, pela causalidade, social, e pode, por isso, ter um efeito mais ou menos estimulante sobre a produção; a troca interpõe-se entre ambos como movimento social formal; e o ato conclusivo do consumo, concebido não apenas como fim, mas também

finalidade propriamente dita, situa-se fora da economia, exceto quando retroage sobre o ponto de partida e enceta de novo todo o processo (Marx, 2011, p. 62).

Saviani (2021b) coloca que nas comunidades primitivas, mulheres e homens se apropriavam coletivamente dos meios de vida fornecidos pela natureza, agindo sobre eles e produzindo o que era necessário para sobreviver, portanto, um “modo de produção comunal”. Esse modo de organização social corresponde, de modo geral, ao modo de vida das populações dos povos originários do Brasil com que vieram a se chocar os colonizadores europeus (Saviani, 2021b). Essas populações se apropriavam de forma coletiva dos meios necessários à sua sobrevivência, que consistiam na “caça, pesca, coleta de frutos e de plantas nativas e algumas plantações, dentre as quais se destacavam o milho e, principalmente, a mandioca. Tratava-se, em suma, de uma economia *natural* e de *subsistência*” (Saviani, 2021b, p. 33).

Tomando os Tupinambás como grupo representativo do modo de vida dos grupos tupis que ocupavam uma vasta região do território brasileiro, Saviani (2021b) aponta que havia uma igualdade de participação na vida social dessas comunidades, não havendo qualquer forma de diferenciação além da divisão sexual do trabalho, a qual colocava as mulheres em desvantagem por assumirem uma sobrecarga de trabalhos domésticos que acabava provocando-lhes um envelhecimento precoce.

Segundo Saviani (2021b), a prática educativa exercida nessas sociedades mostra que os conhecimentos e técnicas eram acessíveis a todas, sem qualquer tipo de monopólio, e que a cultura era transmitida oralmente nas atividades cotidianas. Aponta que em suas relações sociais, todas aprendiam e ensinavam em qualquer idade, mas havia especificidades em cada faixa etária, sendo que os que haviam atingido maior experiência pela idade, em geral os maiores de 40 anos e que haviam ocupado lugares de destaque, como pajés e líderes militares, eram considerado de “mestres” nos processos educativos. O autor afirma que havia, portanto, uma educação integral, em que cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar. O modo de vida dos Tupinambás exemplifica o entendimento de que em uma sociedade sem classes, os fins da educação coincidem com os interesses coletivos, em um processo educativo que acontece de modo espontâneo, não havendo instituições específicas organizadas para fins educativos (Saviani, 2021b).

De acordo com o autor, essa forma de existência coletiva vem a se romper com a apropriação privada da terra, dando origem à propriedade privada em oposição à propriedade coletiva antes vigente, resultando na sociedade dividida em classes (Saviani, 2021a), ou seja, uma sociedade em que uma parcela da sociedade se apropria do trabalho da outra (Lenin 1973, p. 94). Logo, se uma parcela da sociedade se apropria de toda a terra, teremos a classe das

proprietárias de terra e a das camponesas, enquanto se uma parte se apropria das fábricas, ações e capitais, teremos a classe das capitalistas e a das proletárias (Lenin, 1973, p. 94).

Junto com a noção de propriedade é possível notar o reflexo das relações sociais na gramática em relação ao surgimento dos *pronomes*, como destaca Volóchinov:

Como no início, a propriedade não era pessoal, mas da tribo ou da linhagem, os pronomes referiam uma *pessoa coletiva*, uma tribo e o seu totem (ou, um pouco mais tarde, a divindade, o guardião dos direitos de propriedade do grupo social em questão). Apenas depois, já com o surgimento da propriedade *pessoal*, apareceu a *primeira* pessoa do singular (“eu”) e, em oposição a ela, a segunda e a terceira pessoas (“tu” e “ele”).

O que foi exposto é suficiente para convencer-nos de que a linguagem não é uma dádiva divina ou da natureza. Ela é *produto da atividade da coletividade humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou* (Volóchinov, 2021, pp. 247-248, grifos do autor).

Saviani observa que enquanto a educação coincide com a própria origem do homem e da mulher, “o nexos da educação com a estruturação da sociedade em classes ocorreu em determinado momento da história, dando origem à forma escolar de educação” (Saviani, 2021a, p.241).

2.2 A educação escolar na sociedade de classes

Diferentemente do modo de produção comunal, em que todas se apropriavam de todos os meios necessários para viver e em que todas trabalhavam, na sociedade de classes surgiu uma classe ociosa, que vivia do trabalho alheio, “e foi neste contexto que surgiu a escola, palavra que, em grego, significa lugar do ócio” (Saviani, 2021a, p.243). A divisão da sociedade em classes introduziu uma divisão na educação, diferenciando aquela que era destinada às proprietárias daquela destinada às não-proprietárias, sendo que, enquanto as não-proprietárias continuam a se educar no próprio processo de trabalho, as proprietárias por sua vez passam a ter uma educação diferenciada, desenvolvida nas escolas (Saviani, 2021a).

Segundo Saviani (2021a), “com o advento da sociedade moderna, capitalista, burguesa, a educação escolar, antes restrita a poucos tendeu a se generalizar, transformando-se na forma principal e dominante de educação” (Saviani, 2021a, p. 243). É relevante considerar, contudo que, é no âmbito do marxismo, enquanto concepção que busca desvelar como se desenvolve a sociedade burguesa, que essa crítica entre escola e sociedade se mostra de forma mais nítida (Saviani, 2021). O autor destaca a obra do argentino Aníbal Ponce e o seu pioneirismo em fazer essa análise em perspectiva histórica, no livro *Educação e luta de classes*, traduzida para o português em 1920, que aborda em seu texto a educação nas comunidades primitivas e a

educação na sociedade de classes, discutindo desde a educação na Grécia e em Roma até a educação na sociedade feudal e burguesa, sendo esta uma publicação que denuncia os usos que a classe dominante vem fazendo da escola desde a Antiguidade para atender a seus interesses.

Entretanto, Saviani (2021a) destaca que é na segunda metade do século XX que as críticas entre educação e sociedade atingem seu ponto mais avançado, a partir das teorias crítico-reprodutivistas da educação. Para compreender melhor as ideias crítico-reprodutivistas convém primeiro adentrar as teorias não-críticas da educação expostas no livro *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani (2008), lançado em 1983. Nele, o autor reúne artigos escritos nos dois anos anteriores, em que discute as teorias da educação, e adiciona um terceiro capítulo com um texto formulado especialmente para a obra, no qual deixa de forma mais explícita as relações entre educação e política.

2.2.1 Ideias educacionais e ideias pedagógicas

Saviani (2008) inicia a obra supracitada, trazendo um dado revelador da educação na América Latina nos anos 1970: cerca de 50% das alunas matriculadas nas escolas primárias se encontravam em condições de semianalfabetismo, sem contar o grande número de crianças que sequer tinham acesso à escola. O autor coloca que as teorias da educação podem entender essa questão de duas formas: concebem que sociedade é harmoniosa, e que os desvios que causam a marginalização podem ser equalizados com a educação escolar; ou, em uma outra perspectiva, compreendem a própria educação como um instrumento de discriminação social, resultado de uma sociedade dividida em classes e, neste caso, a marginalização é inerente à própria estrutura dessa sociedade, assim, a marginalização escolar é uma forma de marginalização social a favor da classe dominante.

O autor classifica essas duas formas de compreender a relação entre escola e sociedade em dois grupos: as *teorias não-críticas da educação* compõem o primeiro grupo, e são assim denominadas por não perceberem os condicionantes objetivos a que a educação está submetida, considerando assim que a escola tem ampla autonomia perante a sociedade. Já o segundo grupo se refere às *teorias crítico-reprodutivistas da educação*, pois, embora reconheçam a educação escolar determinada pela estrutura socioeconômica - o que as torna críticas -, essas teorias entendem como única função básica da escola a reprodução da sociedade (Saviani, 2008).

Convém sublinharmos aqui as considerações de Saviani (2021b) a respeito da diferença entre *ideias educacionais* e *ideias pedagógicas*. No primeiro caso estamos nos referindo a ideias decorrentes do fenômeno educativo visando explicá-lo, considerando as concepções de

“homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo” (Saviani, 2021b, p. 6). Já em relação às ideias pedagógicas, toma-se as ideias educacionais não em si mesmas, “mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (Ibid.).

Feita esta distinção, poderemos perceber na sequência que, enquanto as teorias não-críticas e a PHC contemplam tanto ideias educacionais quanto pedagógicas, as teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, se colocam apenas como ideias educacionais, sem chegar a desenvolver uma ideia pedagógica própria. Por considerarem ser a escola determinada pela sociedade capitalista, que é intrinsecamente desigual, enxergam como única possibilidade da escola a reprodução dessa sociedade e assim consequentemente contribuir para perpetuar a desigualdade, uma visão que, em sua tentativa de compreender a sociedade e as razões da desigualdade, acaba por adotar um pessimismo que não deixa espaço para vislumbrar a escola como possibilidade de espaço para a construção de um horizonte de transformação social.

Outro ponto que cabe assinalar é que em cada período histórico há a predominância (hegemonia) de determinadas ideias pedagógicas, o que não exclui a existência de ideias pedagógicas não-dominantes (Saviani, 2021b). Ressaltamos também que não devemos pensar nas práticas educativas como se estivessem enquadradas dentro de uma ou outra ideia educacional e pedagógica, mas que antes é preciso compreender cada uma a partir de sua historicidade e inserção na prática social, buscando se orientar pela análise crítica das teorias cotejadas com a própria prática. Começaremos a próxima seção explicitando o grupo das teorias não-críticas da educação - a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

2.2.2 Teorias não-críticas

2.2.2.1 A pedagogia tradicional

Conforme dito anteriormente, é na sociedade burguesa que a educação escolar tende a se generalizar. Segundo Saviani (2008, p.5), o direito de todas à educação é de interesse da burguesia, classe que se consolida no poder e busca superar o Antigo Regime, na medida em que busca estabelecer “uma sociedade fundada no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos” (Saviani, 2008, p. 5), sendo necessário para isso vencer a barreira da ignorância, tarefa a ser realizada por meio do ensino, colocando assim a escola como instrumento para converter os súditos em cidadãos.

Saviani (2008) observa que nesse quadro, a ignorância é interpretada como causa da marginalização social, e a escola é um instrumento para equacionar esse problema, tendo como papel “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (Ibid.). O autor indica que esta escola organizada em forma de classes, tomando a professora como centro, a qual tem a responsabilidade de transmitir gradualmente o acervo cultural às alunas que deveriam ter atenção e disciplina para seguir as lições e resolver exercícios, ficou conhecida como Escola Tradicional.

Em relação aos seus métodos, o ensino tradicional se identifica com o método expositivo que tem sua matriz teórica nos cinco passos formais de Herbart (Saviani, 2008).

Esses passos, que são o passo da preparação, da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação correspondem ao esquema do método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação (Saviani, 2008, p. 35-36).

Explicitando o ensino herbartiano, esse método inicia-se pela recordação da lição anterior, sendo na sequência apresentado um novo conhecimento para a aluna; essa assimilação é feita comparando-se o velho com o novo; esses três passos iniciais correspondem ao momento da observação (Saviani, 2008). O passo da generalização corresponde à capacidade adquirida pela aluna de identificar todos os fenômenos correspondentes ao novo conhecimento adquirido (Saviani, 2008). O passo da aplicação corresponde de maneira geral às lições de casa, momento de resolver os exercícios, em que a aluna vai demonstrar se aprendeu os exercícios, correspondendo ao momento da confirmação no método científico (Saviani, 2008).

A escola tradicional foi criticada por não conseguir realizar o seu objetivo de universalizar a educação, além de formar sujeitos que “não se ajustavam ao modelo de sociedade que se queria consolidar” (Saviani, 2008, p. 6).

2.2.2.2 A pedagogia nova

Saviani (2008, p. 6) aponta que as críticas à Escola Tradicional deram, aos poucos, origem a uma outra teoria da educação que, igualmente “mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social”, tendo sua expressão mais típica no “escolanovismo”. A partir da crítica ao modelo tradicional, a pedagogia nova propõe uma nova maneira de interpretar a educação, na qual o problema da marginalização deixa de ser visto sob o ângulo da ignorância, mas passa a ser visto a partir da rejeitada, identificada como aquela não se sente aceita pelo grupo e pela sociedade em seu conjunto (Saviani, 2008).

Essa teoria pedagógica tem como algumas de suas principais representantes pessoas que mostravam preocupação com os “anormais”, buscando a partir de experiências, “generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar” (Saviani, 2008, p.7). O autor nota que esta perspectiva corresponde a um modelo de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola a partir de um conceito de “anormalidade” constituído pelas “anormalidades biológicas” (a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas) e “anormalidades psíquicas” (detectadas a partir de teste de inteligência e de personalidade). Essa teoria pedagógica faz então a “grande descoberta” de que cada pessoa é única, advogando por um tratamento diferencial para cada uma a partir de suas diferenças individuais, devendo a escola ajustar os indivíduos à sociedade “incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais” (Ibid.).

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2008, p. 8).

A pedagogia nova advoga a cientificidade de seu método considerando o ensino como um processo de pesquisa e, em contraposição aos cinco passos do método tradicional, coloca que o ensino deveria ser realizado por meio de uma atividade em que as alunas se deparariam com um problema que não conseguiriam resolver, devendo então coletar dados e formular hipóteses, passando finalmente para a experimentação (Saviani, 2008).

Para funcionar de acordo com o modelo exposto, a escola necessitava passar por uma reformulação que possibilitasse agrupar as alunas de acordo com os interesses decorrentes de sua atividade livre realizada em um ambiente estimulante, rico em materiais didáticos, “assumindo ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido” (Saviani, 2008, p. 8). Como essa estrutura escolar exige custos bem mais elevados do que a Escola Tradicional, a Escola Nova organizou-se por meio de poucas experiências, restritas a pequenos grupos de elite, o que no entanto não impediu que o ideário escolanovista adentrasse na cabeça das professoras das redes escolares organizadas no modelo tradicional, resultando em um afrouxamento da preocupação com a transmissão de conhecimentos nessas escolas, acabando assim por “rebaixar o nível do ensino às camadas populares, as quais frequentemente têm na escola o único meio

de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou o ensino destinado às elites” (Ibid., p.9), agravando dessa maneira a questão da marginalização.

2.2.2.3 A pedagogia tecnicista

Saviani (2008) aponta que a pedagogia nova mostra sinais de exaustão após a primeira metade do século XX e, embora dominante no campo teórico como “portadora de todas as virtudes”, revelou-se, na prática, ineficaz frente à questão da marginalização. Segundo afirma, essa pedagogia parte do pressuposto da neutralidade científica e busca tornar o processo educativo objetivo e operacional, de modo semelhante ao processo fabril, inspirados nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

O autor também destaca que a pedagogia tecnicista busca planejar a educação de modo a minimizar as interferências subjetivas que possam comprometer sua eficiência, resultando em práticas que buscavam mecanizar o processo. Nessa pedagogia,

o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (Saviani, 2008, p. 11).

Nesse sentido, aponta que para essa pedagogia, o sujeito marginalizado será o incompetente, ou seja, o ineficiente produtiva, devendo a educação proporcionar um treinamento para a formação de indivíduos eficientes capazes de contribuir para a produtividade da sociedade, sendo o importante o *aprender a fazer*. A necessidade de controle do processo nesse modelo resultou em que o trabalho das professoras fosse burocratizado, como por exemplo, o preenchimento de formulários, o que contribuiu para inviabilizar o trabalho pedagógico, resultando em um agravamento do problema da marginalidade na medida em que “o conteúdo de ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de repetência” (Saviani, 2008, p. 12).

2.2.3 As teorias crítico-reprodutivistas

Diferentemente das teorias não-críticas, que colocam como função da educação a correção dos desvios na sociedade e que resultam na marginalidade, as teorias crítico-reprodutivistas partem de uma compreensão diferente, colocando ser necessário considerar as condicionantes socioeconômicas que incidem sobre a educação escolar, sendo, portanto, críticas

(Saviani, 2008). Mas o autor observa que, embora sejam críticas, não consideram a possibilidade da escola enquanto palco e alvo da luta de classes, colocando como única possibilidade da escola a reprodução da sociedade, e assim, ele as denomina *teorias crítico-reprodutivistas*.

Nesta perspectiva, destacam-se a teoria da reprodução, de Bourdieu e Passeron, e a teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet, que apresentam a escola como um aparelho a serviço dos interesses da classe dominante a partir da inculcação da ideologia burguesa e da preparação dos indivíduos para ocuparem os postos de trabalho destinados a eles pela sociedade de classes (Saviani, 2021a, p.245).

Saviani (2021a) observa que enquanto na teoria da reprodução sobressai a influência de Max Weber sobre os autores, fazendo-os associar sempre a categoria *classe* à categoria *grupo*, na teoria da escola capitalista de Baudelot e Establet, é assumida uma orientação marxista com base em Althusser, fazendo uma análise da escola a partir da contraposição entre burguesia e proletariado. Embora os autores da teoria da escola capitalista entendam a escola como aparelho ideológico da burguesia contra o proletariado, não consideram a possibilidade de utilizar a escola para difundir a ideologia do proletariado, descartando a luta pelo aparelho escolar (Saviani, 2008).

Nas teorias crítico-reprodutivistas, o sujeito marginalizado é a classe dominada, a classe trabalhadora (Saviani, 2008). O autor destaca que essas teorias, que não consideravam a possibilidade de tomar a escola como instrumento de luta do proletariado, tiveram influência na América Latina ao longo dos anos 1970, de tal sorte que, ao mesmo tempo que evidenciavam as relações entre educação e os interesses da classe dominante, também geravam um clima de pessimismo e desânimo entre as educadoras.

As teorias crítico-reprodutivistas não contêm uma proposta pedagógica, já que buscam apenas descrever o funcionamento das escolas tal como estão constituídas (Saviani, 2008). Saviani (2011) aponta que na virada dos anos de 1970 aos anos de 1980, a crítica contestadora fundamentada nas teorias crítico-reprodutivistas, realizada por educadoras progressistas que se contrapunham às reformas do ensino que o regime militar procurava implantar, tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, buscando orientar a prática educativa em um sentido transformador em relação às desigualdades que marcam a sociedade brasileira. Dessa forma, Saviani (2008) coloca como questão se é possível articular a escola com os interesses dos dominados, como instrumento capaz de contribuir para a superação da marginalidade.

É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los

por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas (Saviani, 2011, p. 101).

2.2.4 Uma teoria crítica da educação

Ao discursar no “III Congresso da União Comunista da Rússia”, em 1920, Lênin (2012) diz que as tarefas para que a juventude e demais organizações construam a sociedade comunista podem ser resumidas em uma palavra: *aprender*. Acrescenta ainda que não basta sabermos que temos que aprender, mas também *o que e como* aprender. Nesta direção, afirma:

[...] o ensino, a educação e a formação da juventude devem partir do material que nos ficou da velha sociedade. Só poderemos construir o comunismo com a soma de conhecimentos, organizações e instituições, com a reserva de forças e meios humanos que nos ficaram da velha sociedade.

[...] mas é preciso saber distinguir aquilo que a velha escola tinha de mau daquilo que tinha de útil para nós, é preciso saber escolher dela aquilo que é necessário para o comunismo (Lenin, 2012, pp. 1-2).

Lênin parte da compreensão que, para a construção de uma sociedade sem classes, não basta que sejam assimilados apenas os conhecimentos produzidos pela ciência comunista, mas deve ser assimilada também a soma de conhecimentos de que o comunismo é consequência. Notamos que esta é uma forma de pensar a escola que considera a relação dialética entre escola e sociedade. Os rumos da escola são disputados por agentes com projetos de educação e sociedade distintos e é a partir da realidade escolar que está posta e em que estes diferentes sujeitos estão inseridos, que se pode atuar para sua transformação. Nessa direção, a fala de Marx sobre o ensino na sociedade moderna, no Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores em 1869, aponta que:

Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das condições existentes (Manacorda, 2007, p. 96)

Nessa perspectiva, Saviani (2008), ao fazer a análise das teorias crítico-reprodutivistas, indica os limites destas teorias, que não consideram a possibilidade de articular a escola com os interesses da classe trabalhadora. Em direção oposta, o autor admite esta possibilidade e aponta que uma escola articulada com os interesses populares deve estar voltada para métodos de ensino eficazes, situando-se

... para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a criatividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta o interesse dos alunos, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos de processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2008, p. 56)

O autor ressalta que não se trata de uma somatória da pedagogia nova e tradicional, pois esses métodos partem da premissa de autonomização da pedagogia em relação à sociedade, enquanto no método proposto por ele se mantém presente a vinculação entre escola e sociedade, colocando professora e alunas como agentes sociais. Buscando apresentar características de seu método em contraposição às pedagogias não-críticas, Saviani (2008, p.59) propõe alguns momentos para a proposta de uma pedagogia que toma a “educação como atividade mediadora no seio da prática social”: a prática social como ponto de partida e de chegada, a problematização, a instrumentalização e a *catarse*.

Saviani (2008) coloca que o ponto de partida seria a prática social, que embora seja comum à professora e alunas, do ponto de vista pedagógico, há uma diferença que precisa ser considerada: estes agentes sociais se encontram em níveis diferentes de compreensão da própria prática social comum. Enquanto a professora tem uma compreensão de “síntese precária”, as alunas têm uma compreensão de caráter sincrético (Saviani, 2008). Nesse sentido, o autor explica que a professora tem uma compreensão sintética na medida em que há uma articulação dos conhecimentos e experiência que detém com a prática social, porém, esta ainda é uma síntese precária visto que, no ponto de partida, a professora ainda tem um conhecimento precário sobre o nível de compreensão de suas alunas, por maior que seja a articulação de seus conhecimentos e experiências com a prática social. As alunas, por sua vez, por mais conhecimentos e experiências que detenham, ainda possuem uma compreensão precária, pois sua própria condição de alunas “implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social que ocupam” (Saviani, 2008, p.57).

A problematização se coloca como um momento de identificação dos principais problemas da prática social, identificando assim os conhecimentos necessários a serem dominados para tratar dessas questões (Saviani, 2008). Os elementos teóricos e práticos envolvidos no tratamento dessas questões precisam ser apropriados pelos alunos, e devem ser transmitidos de forma direta ou indireta pela professora, levando ao momento da instrumentalização (Saviani, 2008). A expressão da nova forma de entendimento da prática social possibilitada pela incorporação dos instrumentos culturais é chamada pelo autor de momento da *catarse*. A prática social é também o ponto de chegada do método, momento em

que a aluna ascende à compreensão sintética em que por suposto se encontrava a professora, podendo expressar uma compreensão da prática social em termos tão elaborados quanto os elaborados pela professora, colocando assim a educação como “uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (Saviani, 2008, p.58).

Lavoura e Ramos (2020) buscam contribuir para a construção dos fundamentos didáticos dessa teoria pedagógica a partir do desafio de captar o movimento interno contraditório do modo como se dá a passagem de um momento ao outro do método pedagógico proposto por Saviani. Para tanto, realizam uma análise sobre a dialética da “categoria *transmissão de conhecimento* enquanto unidade mínima de análise para a necessária concreção do método pedagógico que carrega a intencionalidade de reproduzir a humanidade em cada indivíduo singular (Saviani, 2008)” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 47, grifos dos autores), orientados por princípios da dialética como totalidade, movimento e contradição, buscando observar como se materializa esse movimento na prática pedagógica.

Os autores observam que em uma primeira aproximação, é possível compreender a *prática social*, ponto de partida e de chegada do método proposto por Saviani e que considera as complexas mediações entre escola e sociedade, “como expressão da *categoria universal* em Marx (2011), visto ser ela expressão do processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana universalmente produzida e historicamente acumulada” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 48). Colocam o momento da *catarse*, por sua vez, como expressão da *categoria singular*, permitindo que cada indivíduo singular realize a efetiva incorporação dos instrumentos culturais produzidos historicamente pelo conjunto das mulheres e contidos na prática social universal, sendo este o ponto culminante da prática educativa que permite a construção de uma segunda natureza humana. Já os momentos de *problematização* e *instrumentalização* são associados por Lavoura e Ramos (2020, p. 49) à *categoria particular*, “concebidos assim como elementos mediadores do trabalho educativo”. Decerto, a efetiva incorporação dos elementos culturais produzidos *universalmente* pelos homens exige a mediação da *problematização* e *instrumentalização*”.

Nessa direção, indicam que no método da economia política em Marx (2011) as categorias universal-singular-particular na análise das relações de produção, distribuição, troca e consumo são tomadas unificadas em uma totalidade, não podendo existir de maneira independente, estando organicamente interconectadas, em que cada relação particular representa a unidade do singular e do geral. Assim, colocam que no método da PHC, podemos perceber a prática social também como *catarse*, e a *catarse* também como prática social, já que

... o conjunto dos elementos objetivamente existentes na universalidade da prática social concretiza-se na singularidade dos indivíduos por intermédio da realização da catarse na prática pedagógica. Reciprocamente, o resultado do processo catártico de formação de uma segunda natureza humana nos indivíduos apenas se realiza no plano da singularidade em meio à ocorrência do desenvolvimento da própria universalidade da prática social. Assim, universalidade e singularidade coexistem em ambos os momentos do método pedagógico (na prática social e na catarse) (Lavoura; Ramos, 2020, p. 50).

Do mesmo modo, afirmam que problematização e instrumentalização também são prática social, e a prática social também é problematização e instrumentalização, já que todo problema ou instrumento só existem efetiva e realmente na própria prática social humana. Estes instrumentos que são capazes de proporcionar a adequada resolução dos problemas colocados pela prática social são fruto da produção das mulheres ao longo da história e, no caso da educação escolar, “considera-se o saber sistematizado das ciências, das artes e da filosofia expressões dos instrumentos culturais que, convertidos em saber escolar e conteúdos de ensino, devem ser transmitidos e assimilados por meio do trabalho educativo” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 51).

Finalmente, apontam também que a problematização e instrumentalização são catarse, e vice-versa, de modo que somente a partir da catarse é que os instrumentos culturais são apropriados e permitem formar uma segunda natureza humana, possibilitando a superação dos problemas postos pela prática social, transformando estes instrumentos em elementos ativos de transformação social. Assim, a efetiva realização dos momentos de problematização e instrumentalização só é possível mediante o momento catártico e, de igual modo, a catarse não pode ocorrer sem a problematização e instrumentalização, sendo por elas determinada.

A partir dessa análise, os autores buscam desvendar qual a *conexão interna* que expressa a unidade entre o universal e o singular no método pedagógico em questão, ou seja, a célula viva que corresponda à determinação mais simples de sua totalidade, “e que, ao mesmo tempo seja indivisível e indecomponível em cada parte que possui todas as propriedades inerentes ao todo e porta as propriedades do todo, que não se decompõem e se conservam” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 53). Alegam que assim como Marx analisou primeiro a relação mais simples e mais comum da sociedade burguesa, a mercadoria, que se repete milhares de milhões de vezes, expondo o desenvolvimento (movimento) entre as partes e o todo dessa sociedade, das relações entre o particular, o universal e o singular, também é possível nos perguntarmos qual célula essencial estaria no método pedagógico tal qual a mercadoria está na análise da sociedade burguesa, advogando que essa célula é a *transmissão* dos conteúdos escolares.

Se fosse possível anularmos a transmissão dos conteúdos escolares na atividade de ensino na educação escolar, cancelaríamos toda possibilidade de a concretização do

trânsito ou da passagem da universalidade da prática social à singularidade *catártica* nos indivíduos, bem como a construção de cada uma dessas singularidades no interior da universalidade da prática social por meio da mediação da *problematização* e da *instrumentalização*.

Diga-se de passagem, esse é o grande equívoco das contemporâneas pedagogias hegemônicas do aprender a aprender, com seus propagados métodos ativos de aprendizagem. Refutam a transmissão do conhecimento alegando ser esse um processo passivo e de coerção para o desenvolvimento autônomo dos alunos, como se a transmissão significasse o deslocamento físico-espacial do conhecimento do ponto *a* para *b*, uma concepção absurdamente mecanicista e antidialética de transmissão de conhecimento, o que tem acarretado como consequência para a educação escolar um perverso processo de formação afogado no pragmatismo e imediatismo da empiria fenomênica (Lavoura; Ramos, 2020, p. 54-55).

Conforme expõe Saviani (2021a), uma teoria crítica da educação só pode ser formulada do ponto de vista da classe dominada, que na sociedade capitalista corresponde ao proletariado, às trabalhadoras, o que implica considerar os desafios colocados pela burguesia à educação, como a impossibilidade da universalização efetiva da escola nesta sociedade e o acesso de todas ao saber, o que leva a propor que se tenha uma educação diferenciada para cada classe. Nesse sentido, aponta que o desafio fundamental posto para a educação pública na sociedade de classes em que vivemos entra em contradição com este modelo de sociedade, que ao mesmo tempo em que exige a universalização da educação escolar, não pode realizá-la plenamente, pois isto implicaria a sua superação.

Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores, mas a sociedade capitalista funda-se na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador, define-se como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho, não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista (Saviani, 2021a, p. 250).

Fundamentados nesta perspectiva pedagógica, colocando no horizonte a construção de uma educação articulada com os interesses da classe trabalhadora, é que buscamos analisar o processo de formação docente no estágio supervisionado, tema fundamental de nossa pesquisa. O avanço do projeto neoliberal de educação tem incidido tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, buscando submeter as instituições de ensino aos interesses do mercado, ou seja, aos interesses da classe burguesa. Esse projeto tem avançado fundamentando-se em uma perspectiva pragmatista e utilitarista, que coloca a *pedagogia das competências* como caminho para a construção das políticas educacionais. Exemplo claro é a construção da Base Nacional Comum Curricular, formulada a partir dos interesses do empresariado, e que tem impactado profundamente a educação nacional em todos os seus níveis, sendo base para a contrarreforma

do Novo Ensino Médio e para reformulação de diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura e pedagogia.

Nessa direção, a partir da análise do processo de formação das licenciandas do “Estágio Supervisionado III”, podemos perceber como estas políticas impactaram a educação, justamente quando a educação se encontrava em um momento *sui generis*, devido à necessidade do ensino remoto emergencial imposto pelo isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19. Para tanto, nos valem da Análise Dialógica do Discurso (ADD) a partir das contribuições do Círculo de Bakhtin, Medvedev e Volóchinov (CBMV), buscando nos aprofundarmos na compreensão de dois enunciados que emergiram neste processo formativo: a *precarização do trabalho docente* e os desafios de uma *formação docente na perspectiva crítico-reflexiva* frente ao avanço do projeto neoliberal de educação em curso. Na próxima seção serão detalhados os procedimentos metodológicos adotados.

3 METODOLOGIA

3.1 A pesquisa participante

Demo (1995, p. 229) coloca a pesquisa participante no rol de movimentos que surgiram na busca de alternativas que objetivam superar os caminhos surrados da metodologia científica que priorizam o método sobre a realidade. Essas metodologias alternativas emergem diante da profunda crise das ciências sociais, que “nem de longe correspondem à expectativa da sociedade, no sentido de serem alavancas efetivas no tratamento teórico e prático da questão social” (ibid., p. 230).

Netto (2001, p. 44-45) se debruça sobre a compreensão da questão social sob a luz do materialismo histórico-dialético e demonstra que “a ‘questão social’ está necessariamente colada à sociedade burguesa: somente a supressão desta conduz à supressão daquela”. A crise das ciências sociais também se deve à convicção crescente da sua utilização enquanto instrumento de controle social e desmobilização da contestação popular, em que a cientista social, embora proletarizada, adota a burguesia como vocação e contribui com seu projeto de dominação (Demo, 1995, p. 230). A disseminação dessa visão da cientista social enquanto “pesquisadora” que investiga os problemas sociais, tira sua renda deste trabalho, mas não busca enfrentar esses mesmos problemas, pode ser observada nos versos da canção de Criolo⁹, um dos mais conhecidos artistas da cena do rap nacional: “Calçada pra favela, avenida pra carro/Céu pra avião, e pro morro descaso/Cientista social, Casas Bahia e tragédia/Gosta de favelado mais que Nutella”.

O presente trabalho adotou a pesquisa participante como caminho teórico metodológico para realizar uma investigação que supere essa abordagem das ciências sociais “neutra”, que se coloca externa ao campo social investigado e alheia à realidade, descompromissada, em que a teoria não encontra correspondência prática.

Demo (1995, p. 237) apresenta três momentos essenciais na estratégia metodológica contextualizada na dialética histórico-estrutural para o planejamento participativo. O primeiro momento consiste em um *autodiagnóstico*, que segundo o autor

... é entendido como confluência entre conhecimento científico e saber popular, precisamente na acepção teórico-prática do diagnóstico realizado no fundo pelo próprio interessado; o conhecimento científico é fundamental, mas instrumental e somente se torna útil à comunidade se for digerido por ela como autodiagnóstico; ideias podem vir de fora, desde que se tornem de dentro; usam-se técnicas de

⁹ Disponível em <https://www.lettras.mus.br/criolo/1729848/>. Acesso em 15 de fev. de 2023.

levantamento empírico que nada têm a ver com o empirismo; levantamento científico bem feito só ajuda, embora nunca esgote a realidade do problema (Demo, 1995, p. 237).

O autor destaca que é essencial no autodiagnóstico participativo a tomada de consciência das participantes em sentido político, de tal sorte que o autodiagnóstico pode chegar ao segundo momento identificado por ele: à cidadania. Nessa esteira, este é um momento em que a ciência está a favor da emancipação na construção de estratégias de enfrentamento prático dos problemas observados. Assim, objetivou-se na presente investigação, não apenas coletar informações e descrever o processo realizado na pesquisa coletiva com a turma do estágio, mas antes de tudo, identificar as problemáticas educacionais que afetavam a sua própria formação como professoras, colocando-nos no movimento para identificar possíveis caminhos para enfrentá-los, a partir da construção da pesquisa coletiva. Objetivava-se, assim contribuir com o processo formativo dessas futuras professoras em uma perspectiva crítica de educação, tanto sua formação técnica, mas igualmente política.

Um dos caminhos trilhados na persecução deste objetivo foi o momento de elaboração das práticas pedagógicas, que foram desenvolvidas buscando articular os conteúdos específicos da biologia com as principais questões da prática social reveladas na pesquisa, em um processo de formação de professoras politicamente compromissadas e tecnicamente competentes. Nesse processo, pesquisador e licenciandas estabeleceram uma relação de parceria para pensar os planos de aula, trazendo para esse diálogo o próprio papel da educação básica. Para contribuir com elementos para se caminhar nessa direção, uma das aulas anteriores à elaboração dos planos de aula foi dedicada à discussão sobre a PHC, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (REM). A PHC compreende a educação como um processo de humanização, de produção direta e intencional em cada indivíduo singular da cultura criada histórica e coletivamente pelo conjunto de mulheres e homens, enquanto a educação escolar tem como papel a socialização do saber sistematizado (Saviani, 2011, p. 13-14). Em um sentido oposto à visão do papel da educação adotada pela PHC, a BNCC e a REM são instrumentos a favor da classe dominante, pois são “caracterizadas pelo ataque aos conhecimentos e à ciência, pelo rebaixamento da teoria, são expressões dessa necessidade de acumulação a qualquer custo” (Malachen et al., 2020, p. 2).

A necessidade de organização política da comunidade como meio e fim é o terceiro e último momento colocado por Demo (1995, p. 239) no planejamento participativo. Bordenave (1994) nos lembra que a marginalização do povo nas decisões políticas, que afetam a vida de todos, mas que são decididas por uma minoria, gera o desejo de participação na vida

política pelas contribuições que ela lhe oferece, e que um povo que se organiza tem maior poder de reivindicação e maior percepção crítica frente à realidade. As práticas educativas de caráter coletivo realizadas nas escolas e universidades podem então ser um laboratório de aprendizagem de aprendizado da vida democrática. Nesse sentido, a atividade de pesquisa coletiva teve como objetivo atuar na formação de sujeitos capazes de integrar a sociedade e, mais do que isso, assumir uma postura crítica de contestação à ordem estabelecida, de modo a operar na construção de uma democracia de fato participativa, e não meramente representativa.

3.2 O discurso na perspectiva do CMBV

Este trabalho toma como *corpus* para análise e interpretação tanto transcrições textuais das gravações em vídeo das atividades do estágio em que o tema da pesquisa coletiva esteve presente (os encontros ocorreram via Google Meet, devido ao período de pandemia e foram gravados) quanto os registros das atividades realizadas no ambiente virtual. Para tanto, buscou-se aporte na Análise do Discurso (AD). A AD é abordada por diferentes posições teóricas, fazendo-se necessário explicitar sobre qual referencial apoia-se este trabalho.

No Brasil, pode-se falar na verdade, em Análises de Discursos, visto a amplitude de abordagens desenvolvidas no país, que dialogam com autores de diversas partes do mundo, colocando em embate várias perspectivas como a AD francesa, a Análise Crítica do Discurso, a Análise Dialógica do Discurso, a semiologia e a Filosofia da Linguagem, e dando-lhes um tom identitário brasileiro (DE PAULA, 2013). A autora destaca que, embora esse diálogo com outras autoras garanta um trabalho sério e fértil, é preciso ser cuidadosa e respeitar as peculiaridades de cada perspectiva, considerando suas especificidades ao aproximar e distanciar concepções, a pedido do *corpus* a ser analisado.

Considerando o alerta da autora, este trabalho buscou as contribuições do Círculo de Bakhtin, Medvedev e Volóchinov para o estudo linguístico, que permitem uma abordagem dialógica do discurso. A leitura que o Brasil faz das obras do Círculo permite pensar em um tipo de AD, denominada Análise Dialógica do Discurso (ADD) (PAULA, 2013, p. 245). Entender as condições em que as obras do Círculo foram escritas, segundo Silva (2013, p. 47), é importante, pois essa compreensão está relacionada com “alguns conceitos fundamentais da teoria bakhtiniana ou dialógica, para a qual nosso discurso é resultado de condições sociais e históricas, o que faz com que nunca possamos ‘falar sozinhos’”.

Mikhail Bakhtin nasceu em 1895 em Oriol, ao sul de Moscou e, por questões ideológicas de seu país, estava sempre mudando de cidade, acabando por conhecer nas cidades por onde

passava, outros intelectuais com quem passava a discutir questões filosóficas relativas à língua, literatura, cultura e arte (Silva, 2013). Situado no contexto da episteme soviética, não é possível falar do Círculo sem mencionar a importância da amizade entre seus membros, dos quais se destacam os nomes de Bakhtin (1895-1975), Volóchinov (1895-1936) e Medvedev (1892- 28 1928) ¹⁰, dentre muitos outros, não menos importantes, que construíram de forma coletiva muitos dos escritos teórico-filosóficos do grupo (Paula, 2013 p. 243). Silva (2013) ressalta que a Rússia soviética após a Revolução de 1917, viveu um período em que era comum se formarem grupos de estudo e pesquisa, momento em que houve um projeto nacional para a alfabetização de milhares de trabalhadoras e melhoria de suas condições culturais, do qual participaram membros do Círculo.

Volóchinov, nos artigos “O que é linguagem/língua?”, “A construção do enunciado” e “A palavra e sua função social” apresenta alguns elementos que são fundamentais para compreender o discurso em uma abordagem dialógica a partir de uma linguagem menos acadêmica, pois foram publicados em um periódico destinado a tornar os estudos de literatura e linguística acessível para a classe trabalhadora da época, buscando contribuir para a elevação cultural do povo soviético (Volóchinov, 2019).

Nesses artigos, o autor parte do pressuposto de que o surgimento e desenvolvimento da linguagem são determinados a partir da *organização laboral da sociedade* e da *luta de classes*. Nessa direção, a linguagem é entendida como “*produto da coletividade humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou*” (Volóchinov, 2019, p. 248, grifos do autor). Aponta também outra compreensão fundamental nessa perspectiva, a de que toda expressão linguística das impressões do mundo exterior sempre está orientada para o outro, um ouvinte – mesmo que este outro ouvinte esteja, de fato, ausente, o autor parte da compreensão de que mesmo as expressões mais simples e primitivas possuem uma determinada estrutura sociológica.

Partindo dessas ideias, o autor lembra que a língua não é algo imóvel, dado de uma vez por todas e determinado rigorosamente pela gramática, não sendo

[...] de modo algum, um produto morto e petrificado da vida social: ela movimentase ininterruptamente, seguindo em seu desenvolvimento a vida social. Esse movimento progressivo da língua realiza-se no processo da comunicação do homem com o homem, comunicação essa que não é só produtiva, mas também discursiva. É na comunicação discursiva (um dos aspectos da comunicação mais ampla: a comunicação social) que são elaborados os mais variados tipos de enunciados,

¹⁰ Os nomes de Volóchinov e Medvedev apresentam variação na grafia em diferentes literaturas. Escolheu-se utilizar neste trabalho a escrita dos nomes conforme mencionado, exceto quando se tratar de citações diretas em que seja utilizada uma grafia diferente.

correspondentes aos diferentes tipos de comunicação social (Volóchinov, 2019, p. 267).

É possível observar que a abordagem proposta pelo autor difere, por exemplo, da abordagem estruturalista saussuriana que dominava a França na década de 60, que considera a língua “como um sistema de signos ideologicamente neutro e com uma estrutura estabilizada, pouco sujeita a mudanças” (Florêncio *et al.*, 2016, p. 22), em uma perspectiva de análise em que os estudos linguísticos são dissociados de sua historicidade. Segundo Volóchinov (2019), a forma linguística é dada ao falante apenas em um determinado contexto ideológico.

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (Volóchinov, 2019, p. 166).

Cabe destacar que dentre os tipos de comunicação social, Volóchinov (2019) considera aquelas que se referem à comunicação ideológica no sentido estrito da palavra, como por exemplo, a escolar. Aponta que tudo o que é ideológico possui uma *significação* que representa algo exterior a ele, ou seja, é um *signo*, não sendo possível haver ideologia sem que haja signo, e que a compreensão de um signo ocorre em sua relação com outros signos já conhecidos, o que ocorre em um processo de interação entre consciências individuais (Volóchinov, 2018). Neste sentido, alega que o signo ideológico não pode ser explicado nas raízes animais do ser humano, pois a sua existência está em um *material sígnico* específico que é criado socialmente por homens e mulheres, não fazendo sentido, por exemplo, falar que o signo surge entre dois *Homo sapiens*, desconsiderando como estes indivíduos estão organizados socialmente, já que cada *consciência individual é um fato social e ideológico*.

Para Volóchinov (2019), a comunicação discursiva é apenas uma das múltiplas formas de desenvolvimento da coletividade social, de tal sorte que se faz necessário considerar a presença das participantes (auditório) em suas condições reais (situação) na tentativa de compreensão da construção dos enunciados que compõem a comunicação discursiva, concluindo que “a essência real da língua é o acontecimento social da interação discursiva, realizada em um ou muitos enunciados” (Volóchinov, 2019, p. 268, grifos do original). Nessa direção, constrói um esquema que orienta o estudo da unidade real do discurso (o enunciado), considerando: 1. A organização econômica da sociedade; 2. A comunicação social; 3. A interação discursiva; 4. Os enunciados; e 5. As formas gramaticais da língua.

Assim, na vida social podemos notar diferentes formas de comunicação social: a comunicação artística; comunicação que ocorre no setor produtivo, a comunicação de negócios;

a comunicação cotidiana; e a “comunicação *ideológica* no sentido estrito da palavra: *de agitação política, escolar, científica, filosófica*, em todas as suas variantes” (Volóchinov, 2019, p. 269, grifos do original).

Essas diferentes variações e formas de comunicação social e sua efetiva realização na vida real é o que o autor coloca como *situação*, que pressupõe necessariamente os falantes ou participantes que ocorre em toda situação cotidiana, sendo essa necessária presença referida como *auditório*. Neste sentido, além de considerar a parte verbal do enunciado, se faz necessário também a compreensão de que todo enunciado expressa uma parte não verbal (situação e auditório). Ao tomar forma em uma determinada interação discursiva, cada um dos tipos de comunicação social que foram citados, “organiza, constrói e finaliza, *a seu modo*, a forma gramatical e estilística, do enunciado, sua *estrutura típica*, que chamaremos adiante de *gênero* (Volóchinov, 2019, p. 269).

No presente trabalho nos interessa mais especificamente a comunicação ideológica no sentido estrito das palavras, mais especificamente aquela que ocorre no interior das instituições educativas, mas não só, pois a análise da questão docente também exige analisar como este tipo de comunicação social acontece, por exemplo, na forma de agitação política que ocorre nos movimentos que reivindicam direitos e melhores condições de trabalho para as profissionais da educação e que resultam em análises desses movimentos pelos meios de comunicação de mídia, gerando resposta em outras formas de comunicação, como a cotidiana, em que as pessoas, ao se informarem pelos jornais da grande mídia ou por mídias contra hegemônicas, poderão fazer uma leitura crítica ou não da legitimidade das reivindicações da categoria.

Silva (2013, p. 49) propõe um exercício mental para a compreensão do conceito bakhtiniano de enunciado concreto, “que é um todo formado pela parte material (verbal ou visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção. Isso significa que o processo e o produto de enunciação são constitutivos do enunciado”. Para tanto, a autora pede para que o leitor pense na análise de uma charge de jornal. Ao analisar a charge, um bakhtiniano não vai considerar apenas os quadrinhos e as palavras, mas também irá se questionar sobre o autor da charge e as temáticas que costuma abordar, o jornal em que foi publicada a charge, quais as notícias mais importantes daquele dia, o leitor presumido daquele jornal, etc. Esses elementos não são considerados fatores externos importantes na construção do enunciado, mas fazem parte do enunciado enquanto aspectos constitutivos do todo que cria sentidos.

Apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos em que nos apoiamos para a análise o processo de formação docente ocorrido no “Estágio Supervisionado III”, do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras. A disciplina é componente curricular

obrigatório do curso, que conta no total com quatro estágios obrigatórios, assim como as demais licenciaturas e cursos de pedagogia do país. Por se encontrar disposta no penúltimo período do curso, é comum que os licenciandos que participam do “Estágio Supervisionado III” já tenham concluído a maioria das disciplinas do curso e estejam próximos de se formar.

Em decorrência do isolamento social, as aulas da disciplina aconteceram de forma remota, por meio de videoconferências síncronas através da plataforma *Google Meet*. A turma tinha no início quinze participantes, sendo treze licenciandas-estagiárias, uma professora doutora, e um docente voluntário mestrando. Ao final da disciplina havia dez participantes, sendo que três licenciandas não cursaram a disciplina até o fim. Além dos encontros por meio de videoconferência, também foi utilizado o ambiente virtual para postar trabalhos e realizar discussões no fórum. Os encontros virtuais foram gravados em vídeo e fazem parte do *corpus* deste trabalho, bem como os conteúdos registrados no ambiente virtual.

Em um primeiro momento, será exposta uma síntese descritiva dos dezoito encontros registrados em vídeo, para que se possa ter um panorama geral do processo. Esses encontros serão referenciados por E01, E02... até E18. Em um segundo momento será realizada uma análise dos enunciados que emergiram desse processo buscando articulá-los com nosso referencial teórico-metodológico. Nesta parte serão trazidas transcrições de falas das participantes e para a identificação das estagiárias-licenciandas serão utilizadas EL01, EL02... até EL13. A docente responsável pela disciplina será referenciada por DR e o docente voluntário por DV. Diferenciamos as formas de identificação entre as participantes pelos níveis de formação, por considerar a diferença que há entre professoras e alunos do ponto de vista pedagógico em relação à compreensão da prática social (Saviani, 2008).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme descrito, os encontros do “Estágio Supervisionado III” foram realizados por meio de videoconferências através da plataforma *Google Meet*. Embora nem sempre comum em todos os componentes curriculares e disciplinas, a maioria das estagiárias participavam com suas câmeras abertas, de modo que era possível ver o rosto de quase todas as pessoas nos encontros. Por vezes alguém apresentava algum problema técnico que dificultava a participação, como problemas de conexão com a *internet*. A plataforma utilizada permite ainda o recurso de *chat*, por meio do qual os usuários podem trocar mensagens de texto, e o do microfone, que permite que a pessoa possa transmitir sua voz. A maioria das pessoas acessava os encontros em seu local de residência e por vezes havia alguma interferência no ambiente que dificultava a participação das pessoas. Ainda foram utilizados outros recursos da plataforma como o de “levantar a mão” para pedir a fala e o de transmitir a própria tela. Nas conversas dos encontros era comum que todas as participantes se manifestassem, embora com frequências diferentes, colocando suas percepções, reflexões, dúvidas, expectativas, dificuldades, proposições etc., contribuindo assim para enriquecer o processo de formação por meio da troca de ideias.

A realização da síntese descritiva foi feita a partir da visualização das gravações de todos os dezoito encontros, anotando de maneira informal em um documento de texto tudo o que era conversado entre as participantes. A partir desta transcrição informal, sendo necessário voltar às gravações – observando inclusive o *chat* dos encontros e o ambiente virtual de aprendizado - para sanar eventuais dúvidas, foram feitas as sínteses que serão apresentadas a seguir. Ao final da síntese descritiva, será apresentada uma tabela para possibilitar uma melhor visualização do processo.

4.1 Síntese descritiva do processo formativo

O primeiro encontro da disciplina ocorreu no dia onze de agosto de 2021. No E01, as participantes da disciplina puderam se apresentar, embora quase todas já se conhecessem. Falaram um pouco sobre si, sobre o que gostam de fazer, de onde são, idade, como escolheram o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, suas expectativas para o estágio e como estavam vivenciando o isolamento social e a pandemia. Durante as apresentações, uma estagiária comentou que há pouco tempo tinha começado a desenhar e pintar em aquarela. Em um momento posterior, a docente responsável (DR) retomou a fala da estagiária, perguntando se

ela poderia falar um pouco mais sobre esse lado artístico, levando-a a exibir algumas de suas produções. Este movimento levou a que outras estagiárias também exibissem seu lado artístico através de pinturas e desenhos que haviam produzido anteriormente, por meio de diferentes técnicas e materiais, proporcionando um momento em que as participantes puderam conversar sobre as obras e apreciá-las, trazendo a arte em suas diferentes formas para o centro da conversa. Em outro momento posterior, uma estagiária trouxe um relato a partir do contato com uma professora, em que expôs a questão da precarização do trabalho docente, resultando em uma conversa sobre o tema.

Após as primeiras conversas, a professora da disciplina falou sobre a intenção de acompanhar a escola neste contexto, mesmo que de modo virtual. Como não era possível contatar os professores presencialmente nas escolas, sugeriu que procurassem o contato deles com estagiárias de semestres anteriores e se comunicassem a partir de aplicativo de troca de mensagens via celular, atentando a aspectos éticos, como exposição do motivo de contato via celular, dadas as dificuldades do encontro presencial, horário comercial para envio das mensagens, etc. Foi exposta uma tabela com algumas escolas e professores que estavam disponíveis, para que as licenciandas pudessem começar a se organizar. A professora expôs a proposta de atividades para a disciplina, dentre as quais um júri simulado para discutir a questão da retomada do ensino presencial nas escolas e a realização de uma pesquisa coletiva feita pelas licenciadas para o entendimento da realidade escolar. O final do encontro foi dedicado a discutir sobre estas atividades, momento em que as estagiárias puderam colocar suas dúvidas, trazendo para o debate o tema da pesquisa em educação. O professor visitante responsável pela disciplina de “Estágio Supervisionado IV” também esteve presente neste encontro e contribuiu com as discussões.

No dia dezoito de agosto do mesmo ano, realizou-se o E02, iniciando-se com a apresentação dos participantes que não haviam comparecido no primeiro encontro. As estagiárias comentaram sobre suas expectativas de realizar o estágio presencialmente, mas que não era possível no momento. A docente responsável chamou a atenção das estagiárias para o momento político vivido em meio à crise sanitária da pandemia, destacando a importância da formação política e a mobilização da categoria docente na luta por direitos na profissão. A DR destacou que naquele dia estava acontecendo um encontro de universidade mineiras chamado “Dia de Mobilização em Defesa da formação de Professoras e Professores de Minas Gerais”, evento que discutia a defesa do funcionalismo público, a BNC-formação, o Novo Ensino Médio e a realização de fóruns de licenciaturas. A seguir, as estagiárias puderam relatar sobre as tentativas de conseguir escolas para o estágio, sendo que alguns tiveram dificuldades de contatar

as escolas e as professoras, enquanto outros haviam conseguido. Neste momento foram trazidos relatos de conversas com professoras das escolas que ajudaram a compreender melhor o que estava acontecendo nas escolas: em um caso estava ocorrendo transmissão de aulas *online* em semanas alternadas, com baixa adesão dos alunos; outra licencianda contou que a professora que contactou disse que não estavam tendo aulas, apenas contato com os alunos via troca de mensagens em aplicativo. Tal cenário complicava a realização dos estágios, desta forma, a docente responsável e o docente voluntário passaram a refletir sobre meios/atividades para viabilizar a aproximação das estudantes com o ambiente escolar, que acarretaria mais tempo de atividade teórica, de estudos e de pesquisa para “substituir” o tempo da presença na escola.

Em um segundo momento do E02, a turma se dividiu em grupos para realizar uma atividade em que cada grupo leu uma notícia sobre a questão do retorno presencial das aulas, realizando posteriormente uma discussão entre toda a turma, quando os grupos puderam relatar o que haviam lido e se posicionar a respeito. A discussão foi trazida para o âmbito do estado de Minas Gerais, onde estava ocorrendo uma greve sanitária das professoras da rede estadual, que, no entanto, parecia ter pouca adesão das professoras da cidade. Essa discussão inicial sobre a questão do retorno presencial das aulas foi uma oportunidade para começar a construir os argumentos a respeito do tema, visto que seria realizado um júri simulado com essa temática no encontro da semana seguinte. Assim, foi realizado um sorteio para dividir a turma em dois grupos, um para defender argumentos favoráveis ao retorno presencial das aulas e outro para se posicionar de forma contrária ao retorno presencial.

No E03, a turma realizou a atividade de júri simulado, sendo que em um primeiro momento, cada grupo fez uma síntese, argumentando de maneira geral seu ponto de vista, e em um segundo momento, ocorrendo um debate entre os grupos. Algumas licenciandas atuaram em papéis, se colocando como médicas; outras trouxeram depoimentos tanto fictícios quanto reais de professoras e alunas para embasar seus argumentos, além de trazerem dados estatísticos e reportagens.

O grupo favorável ao retorno das aulas presenciais apresentou, de modo geral, argumentos relacionados: aos problemas de saúde física e mental decorrentes do isolamento social; à importância da escola como um espaço de acolhimento social e proteção da criança contra abusos e violências; ao fato de que o fechamento das escolas agrava as desigualdades sociais; à importância da interação para o aprendizado; aos prejuízos que o ensino remoto estava causando aos processos de ensino e aprendizagem, rebaixando os conteúdos programáticos e impossibilitando uma formação crítica, deixando consequências de longo prazo; ao fato de o ensino remoto estar aumentando a evasão escolar; à visão de como a escola poderia auxiliar as

crianças, ensinando sobre medidas de segurança para lidar com a pandemia; à possibilidade de um retorno gradual, olhando caso a caso; e ao acúmulo de trabalho para pais e professores com o ensino remoto.

O grupo responsável por se posicionar contrário ao retorno das aulas presenciais colocou os seguintes argumentos: o país não apresentava condições sanitárias que garantissem um retorno presencial seguro; a maioria das professoras das escolas ainda não havia tomado a segunda dose da vacina contra a Covid-19; a falta de infraestrutura para garantir a realização dos protocolos de segurança; e a exposição das crianças, funcionárias das escolas e comunidade escolar a maiores riscos de contaminação. Também em relação ao papel de acolhimento social da escola, colocaram que não pode haver uma transferência de responsabilidades de outros setores para a escola; que já haviam esperado um longo tempo para o retorno e que, portanto, poderiam esperar até que as pessoas tivessem se imunizado completamente; e a impossibilidade de garantir a implementação dos protocolos de segurança devido às diferenças regionais do país.

Ao término do debate, todos os participantes da atividade realizaram uma votação por meio de formulário online para votar no grupo que consideravam ter apresentado a melhor argumentação. Além das participantes da disciplina, também estiveram presentes pós-graduandas e participantes de um grupo de estudos em Educação Ambiental Crítica, que fizeram suas considerações sobre o debate e participaram da votação. Nas considerações finais sobre o júri, foram destacados pontos como a contribuição da atividade na construção de argumentos para debater o tema em outros espaços de discussão e a percepção de que faltaram elementos que pudessem ajudar a compreender como estava a realidade das escolas da cidade efetivamente.

No primeiro dia do mês de setembro do mesmo ano, a turma se reuniu para o E04, um encontro mais sucinto para dar encaminhamentos sobre questões burocráticas da organização dos estagiários nas escolas e sobre as próximas atividades, ficando como tarefa para a turma assistir ao filme dirigido por Eliane Caffé “Narradores de Javé” (2004) e trazer para a aula da próxima semana elementos da obra que pudessem ser articulados com a pesquisa em educação.

O E05 se iniciou com a resolução de problemas relativos à burocracia dos estágios. A partir de relatos das estagiárias desde o contato com as professoras, foi colocada a situação de que as aulas síncronas nas escolas estavam acontecendo raras vezes e com baixa adesão dos alunos. Assim, foi discutida a necessidade de se considerar outras formas de manter experiências na relação com a escola, como o acompanhamento de aulas assíncronas, participação em grupos de *WhatsApp* das turmas da escola, bem como o desenvolvimento de

uma pesquisa para compreender essa realidade, discutindo também sobre a situação da greve sanitária das professoras. Na sequência, foi trazida a discussão a respeito do filme, momento em que as estagiárias expuseram suas percepções. Em geral, foram abordadas questões relacionadas: às comunidades e povos atingidos por barragens; às relações entre saber popular e saber científico; às (im)possibilidades de neutralidade da pesquisadora; e às relações entre ciência e sociedade. Após as discussões sobre elementos concernentes à pesquisa social, ficou como tarefa que as estagiárias enviassem, pelo fórum virtual, uma síntese por escrito sobre a atividade de júri simulado, para que no próximo encontro, pudesse se construir uma questão que precisasse ser melhor compreendida sobre a realidade escolar, de forma a trazer elementos para o início do debate sobre a pesquisa coletiva.

Na semana seguinte, a turma se reuniu no E06 para continuar as discussões a partir do filme, buscando trazer elementos que pudessem contribuir para a elaboração da pesquisa coletiva, sendo aprofundadas questões já trazidas no encontro anterior, além de acrescentar ao debate questões estabelecendo relações sobre: rigorosidade e pesquisa científica; pesquisa quantitativa e qualitativa; verdade, ciência, mídia e sociedade; particular e universal na pesquisa nas ciências humanas e nas ciências “duras”; e sujeito e “objeto” de pesquisa nas ciências humanas.

Em um segundo momento do E06, as participantes trouxeram questões que foram discutidas na atividade de júri simulado, para começar a pensar as questões da realização da pesquisa coletiva tomando a realidade escolar como preocupação. Foram discutidas questões como: sugestões de problemas de pesquisa; sujeitos a serem pesquisados e como acessá-los; se deveria realizar-se uma pesquisa diagnóstica ou interventiva; e metodologias de coleta de dados. Ficou combinado que antes do encontro seguinte, as ideias a respeito da pesquisa fossem sendo amadurecidas por meio de discussão entre as participantes no fórum virtual.

Ao se encontrarem para o E07, os participantes do estágio deram continuidade ao processo de elaboração da pesquisa coletiva, trazendo para a discussão as questões que haviam sido conversadas pelo fórum virtual ao longo da semana. Desse encontro participaram também dois discentes de pós-graduação, sendo que uma delas que havia realizado uma pesquisa coletiva no estágio supervisionado no semestre anterior, relatou como foi a experiência e trouxe suas reflexões sobre como foi realizar a pesquisa em um momento em que não foi possível acompanhar as escolas por questões burocráticas.

Foram levantadas várias temáticas pelos participantes para articular a construção da pesquisa coletiva, tais como: as relações entre escola pública e privada, relações entre gênero e educação, TICs e educação, educação científica e ensino de ciências, formação para cidadania,

a realidade do ensino remoto no contexto local, condições do trabalho docente na pandemia, políticas públicas para o ensino remoto emergencial, condições de acesso à escola no contexto pandêmico, dentre outras. Foram feitos os primeiros esboços de um problema de pesquisa, que em um primeiro momento ficou: “Ensino remoto de biologia: é possível contribuir com a formação do cidadão?” - colocando-se a necessidade de delimitá-lo melhor. Por sugestão de um estagiário, colocou-se como um dos temas de discussão para o próximo encontro “o ensino de ciências e a educação científica”, ficando ainda como atividade para a turma continuar as discussões via fórum virtual para construção coletiva do problema de pesquisa.

As discussões sobre educação científica e ensino de ciências foram a temática do início do E08, trazendo para o debate questões sobre a formação para a cidadania, concepções de educação que caracterizam um ensino conteudista, e trazendo também a questão do trabalho e da educação no processo de humanização. Na sequência, continuou a elaboração do problema de pesquisa que vinha sendo amadurecido desde o encontro anterior e via fórum virtual, trazendo para o centro da questão as possibilidades do ensino remoto de biologia na formação para a cidadania. Alguns temas abordados neste sentido foram as possibilidades de formação de um sujeito crítico e reflexivo, as questões que envolvem a (des)motivação de docentes e discentes, a afetividade no processo pedagógico, os processos históricos envolvidos nas condições do trabalho educativo, dentre outros. Continuaram a ser pensados também quais sujeitos deveriam estar envolvidos na pesquisa e quais perguntas poderiam ser feitas a esses sujeitos que pudessem ajudar a chegar nos objetivos da pesquisa, ficando como atividade dar continuidade à elaboração dessas perguntas pelo fórum virtual.

A partir das trocas de mensagens no fórum virtual durante a semana, no E09 foi criado um documento de texto compartilhado na nuvem para balizar o roteiro de um possível questionário/entrevista para a pesquisa, sendo realizado em um primeiro momento, um compilado dos comentários do fórum para o documento. A seguir foram colocados o problema, o objetivo, os sujeitos da pesquisa e o roteiro de perguntas, momento em que a turma foi discutindo e editando o documento. De forma geral, foram discutidas questões relativas a quais perguntas deveriam ser acrescentadas, editadas, aglutinadas ou excluídas; a ordem em que as perguntas deveriam aparecer no roteiro - considerando deixar as questões mais abertas e partir de questões mais amplas para as mais específicas -; a abordagem ao sujeito na entrevista; não deixar as perguntas com pressupostos já implícitos; o caráter diagnóstico e de formação que a pesquisa em educação pode adquirir tanto para os pesquisadores quanto para os pesquisados; a (im)possibilidade de neutralidade na pesquisa, bem como o problema da parcialidade; as relações entre universidade e escola na pesquisa; a necessidade ou não de submeter a pesquisa

ao comitê de ética; estratégias de contato com sujeitos da pesquisa em meio ao modelo de ensino híbrido. Também foi discutida a questão da abordagem aos sujeitos de pesquisa e sobre a relação universidade/escola/comunidade.

Ficou decidido que os sujeitos da pesquisa seriam professoras e estudantes, de escolas públicas ou privadas. As entrevistas deveriam ser feitas por meio de áudios, videochamadas ou ligações. Decidiu-se coletivamente que cada estagiária seria responsável por entrevistar quatro estudantes (sendo duas que estivessem no ensino presencial e duas no ensino remoto) e uma professora do Ensino Médio – mas já antevendo-se que, devido às dificuldades de acessar estes sujeitos de forma remota, poderia ser difícil conseguir entrevistar o número proposto. Este encontro ocorreu no dia 06 de outubro de 2021, em um momento em que escolas públicas de Minas Gerais já haviam adotado o modelo híbrido segundo os critérios dos protocolos publicados pela SEE-MG no final de junho do mesmo ano. Com o roteiro de perguntas finalizado, as licenciandas-estagiárias ficaram responsáveis por realizar as entrevistas e trazer seus conteúdos dentro de duas semanas, no próximo encontro, que se daria após o recesso do feriado de 12 de outubro, no dia 20.

O roteiro da pesquisa coletiva foi finalizado colocando-se como questão central de pesquisa: “No contexto pandêmico, as aulas têm possibilitado condições para o ensino de biologia, numa perspectiva de formação cidadã, em escolas públicas e privadas na região de Lavras?” Como objetivos, ficaram estabelecidos “Compreender as condições que alunos e professores da escola pública e privada enfrentam no ensino remoto de biologia, numa perspectiva cidadã” e “Pensar e desenvolver práticas pedagógicas (regências) que pudessem enfrentar esses desafios”.

O roteiro de questões para entrevistas com as professoras ficou:

- “1) O que mudou em seu trabalho com o fechamento das escolas?
- 2) Conte como foi sua experiência com o ensino remoto. Houve dificuldades? E pontos positivos?
- 3) Você recebeu algum tipo de formação para lidar com o ensino remoto?
- 4) Você teve condições de acesso a recursos tecnológicos (computador, celular) e à internet com qualidade suficiente para elaborar as aulas?
- 5) Foi possível estabelecer relação entre o que foi ensinado e a situação em que nos encontramos?
- 6) Você se sente seguro no retorno às aulas presenciais?
- 7) Agora que foi adotado o ensino híbrido, houve modificações no seu trabalho?

8) Se não mencionarem o planejamento, questionar: o ensino remoto/híbrido interferiu no seu planejamento de aulas? E na sua autonomia?

9) Algumas das situações que você levantou já eram percebidas antes da pandemia? Após a finalização das entrevistas, agradecer”.

As questões firmadas para as entrevistas com as estudantes foram:

“1) O que mudou em sua vida com o fechamento das escolas?

2) Conte como foi sua experiência com o ensino remoto. Houve dificuldades? E pontos positivos?

3) Você teve condições de acesso a recursos tecnológicos (computador, celular) e à internet com qualidade suficiente para assistir às aulas?

4) Você optou por retornar ao ensino presencial? Por quê?

5) Sente (sentiu) falta da escola? Se sim, do que sente (sentiu) mais falta?

6) Após o retorno das aulas presenciais, as aulas (online/presenciais) continuaram com a mesma frequência e qualidade?

7) Há colegas/amigos seus que não retornaram às aulas? A respeito destes alunos: onde estão? Como estão ou o que estão fazendo? Você sabe por que não retornaram?

8) As aulas de biologia contribuíram para a compreensão do contexto em que vivemos? Após a realização da entrevista, agradecer”.

Após o recesso, a turma se reuniu no E10 para compartilhar como foram os fazeres das entrevistas e organizar os materiais coletados. As estagiárias relataram como abordaram os sujeitos, quantos e quem conseguiram entrevistar e suas impressões sobre o processo. Houve quem fez a abordagem aos sujeitos de pesquisa de modo individual, ou os que o fizeram por meio de duplas de estagiárias - nos casos em que as estagiárias estavam na mesma escola -, havendo uma diferença entre o número de alunas e/ou professoras que conseguiram entrevistar. O modo de abordagem se deu principalmente por meio de mensagens de texto e de áudio via aplicativo de troca de mensagens *online*. Foram entrevistadas professoras e estudantes de escolas públicas e particulares, que estavam tanto no modo híbrido quanto no remoto. Cabe ressaltar que mesmo aquelas que optaram por retornar às aulas presenciais, continuaram de certa forma no modelo híbrido, já que no início as aulas presenciais estavam se dando alternadamente durante a semana, com turmas reduzidas.

Dentre os vários comentários sobre as principais questões observadas nas entrevistas, destacamos aqui que nos grupos de aplicativo de troca de mensagens das escolas, as interações eram mínimas. Os grupos não eram formados por disciplinas, mas sim por turmas, ou seja, todas as professoras e demais educadoras da escola estavam nesse grupo e assim, a

comunicação se restringiu praticamente ao envio dos PETs e à resolução de questões burocráticas da escola como renovação de matrículas. Embora a interação nos grupos fosse baixa, professoras relataram que havia estudantes que as procuravam por meio de mensagens no modo privado. Mesmo com poucas interações nos grupos, as aulas síncronas praticamente não ocorreram, ficando o processo de ensino-aprendizagem reduzido à realização dos PETs. As professoras relataram ainda que, com a adoção do modelo híbrido, quem ficou no ensino remoto acabou prejudicado, pois havia uma dificuldade em dividir a atenção, havendo também uma sobrecarga de trabalho, já que agora tinham que trabalhar tanto nas práticas de ensino remotas quanto presenciais, o que exigia mais horas de trabalho. Elas apontaram também que as aulas estavam muito engessadas por terem que se limitar aos PETs, prejudicando assim a sua autonomia docente. Alunos relataram que colegas tiveram que abandonar a escola para trabalhar; alunas destacaram nas entrevistas problemas relacionados à saúde mental e relatos de preocupação de estudantes com o ENEM, além de relatos de estudantes que não conseguiram ter as condições necessárias para acompanhar o ensino remoto em questões de acesso a tecnologias como aparelhos e internet.

Em relação ao que foi encontrado a partir das entrevistas, foi discutido como poderia se perceber questões sociais nas respostas e articulá-las em relação às regências que deveriam ser realizadas. Em meio às dificuldades de acessar as alunas das escolas e da constatação de que o ensino escolar estava em grande parte reduzido à entrega dos PETs, foi levantada a possibilidade de elaborar videoaulas e pensar em estratégias para que estes vídeos chegassem às estudantes. Como tarefas para o próximo encontro, as estagiárias deveriam transcrever as entrevistas, identificar as principais questões sociais nas entrevistas e buscar já pensar na regência, procurando os possíveis temas das aulas com as professoras das escolas para que pudessem ser começadas as discussões sobre a elaboração dos planos de aulas.

No E11, algumas licenciandas trouxeram relatos de que conseguiram realizar mais entrevistas; a seguir, foram levantadas questões em relação às diferenças entre questionário e entrevista e sobre as relações entre PETs, BNCC e avaliações de larga escala. A partir do que foi observado nas entrevistas, foi criado um formulário *online* para ser respondido pelas estagiárias para que pudessem inserir as principais questões sociais observadas, começando então a elaboração de uma nuvem de palavras com estas questões. Na sequência, as estagiárias relataram os temas que haviam combinado com as professoras para as regências e as possíveis relações com as questões sociais observadas nas entrevistas. A partir das diversas questões colocadas na nuvem de palavras, foi discutido o que eram questões sociais e viu-se a necessidade de uma síntese e organização dessas questões, ficando o docente voluntário

responsável por refinar a categorização dessas questões para o próximo encontro e por acompanhar mais de perto os grupos na elaboração das práticas pedagógicas.

O E12 teve como tema central a preparação das regências que, devido às condições, seriam realizadas por meio da confecção de videoaulas. Tendo como ponto de partida o poema de Bertolt Brecht, *Elogio do Aprendizado*, a turma discutiu sobre a educação escolar adentrando nas teorias da educação e problematizando qual o papel da universidade e da escola na sociedade de classes e trazendo para a conversa o contexto educacional atual, em especial o processo de elaboração da BNCC. Na sequência, foi projetada uma nova nuvem de palavras, a partir da organização das palavras que haviam surgido no último encontro, trazendo a PHC para a conversa. Neste momento, as estagiárias relataram os temas de suas regências e como viam relações destes temas com as questões sociais colocadas na nuvem, ficando como atividade para o próximo encontro começar a materializar os planos de aula por escrito.

No E13 teve-se a notícia da universidade, de que agora estava permitido que turmas de estágio voltassem a acompanhar as escolas presencialmente, sendo então discutido na turma que embora o cenário pandêmico estivesse se mostrando um pouco mais ameno, era necessário olhar em cada caso como estava a situação e avaliar os riscos. Estagiárias relataram que, de acordo com as professoras, havia turmas que já estavam voltando e tendo salas cheias, e que os protocolos de segurança contra a Covid-19 tinham sido afrouxados. Na sequência foram organizadas as datas de apresentação dos trabalhos finais, devendo ser realizada uma síntese do que foi feito ao longo do semestre. Duas estagiárias acabaram não conseguindo acompanhar nenhuma escola formalmente e, como forma alternativa de trabalho, ficaram com a tarefa de se aprofundar nos resultados da pesquisa coletiva feita a partir das entrevistas, fazendo um trabalho de análise sobre esse processo. No final do encontro, discutiu-se sobre o plano de aula de uma das estagiárias. Ao longo da semana, antes do encontro seguinte, foram realizados encontros entre o docente voluntário e subgrupos de estagiários para discutir o planejamento das regências - videoaulas.

O E14 foi o último encontro antes das apresentações dos trabalhos finais. Foram discutidos os planejamentos de aula, como cada estagiária conseguiu acessar efetivamente ou não as práticas pedagógicas escolares no ensino remoto, os encaminhamentos para o trabalho final sobre o processo de análise das entrevistas e as questões sociais observadas e suas relações com as regências. Um dos estagiários decidiu por realizar suas regências presencialmente na escola, enquanto o restante da turma o fez por meio da elaboração de videoaulas.

A apresentação dos trabalhos finais teve início no E15. Nesse encontro foi apresentado um trabalho em dupla, em que dois estagiários que estavam com o mesmo professor

apresentaram como foi a experiência de realizar o estágio no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. Falaram que foi desafiador e que perceberam que as atividades desde o início, a partir do júri simulado, já foram uma tentativa de se aproximar da realidade escolar; que naquele momento, já fora possível perceber problemas que depois se tornaram mais evidentes, problemas que são políticos. Contaram o que perceberam sobre a escola onde estavam estagiando, a partir da pesquisa coletiva, e falaram sobre a evasão escolar, destacando que houve baixa frequência dos alunos nos encontros virtuais, sendo cobrado apenas a realização do PET. Observaram que nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não havia nenhum aluno presente nos encontros virtuais e que, por isso, os encontros virtuais não tiveram prosseguimento.

Contaram também sobre a realização das videoaulas que elaboraram conjuntamente, em que trabalharam o conteúdo de Citologia, mais especificamente a organização e divisão celular, e exibiram uma destas videoaulas para a turma do estágio assistir e comentar. A videoaula começou com a exibição de duas charges que tinham como temas a pandemia e os problemas socioambientais. A partir das charges, colocaram como as crises ambientais, sociais e políticas estão interligadas, adentrando na questão de como os desmatamentos podem colaborar para disseminar doenças de animais para seres humanos e como estes desmatamentos estão relacionados com o modelo de sociedade capitalista em que vivemos. Colocaram a questão da pandemia de Covid-19. A partir da colocação destes problemas, destacaram que é necessária uma participação organizada e coletiva para enfrentá-los, fazendo uma comparação com as células do corpo humano e como elas precisam trabalhar de forma conjunta para mantê-lo vivo e reagir a doenças como a Covid-19. A partir desta introdução, relacionaram a temática com a organização celular, apresentando suas estruturas e as diferenças entre células procariontes e eucariontes. Na discussão posterior à exibição da videoaula, a dupla explicou que escolheram abordar a organização celular fazendo um paralelo com a questão da pandemia, visto que observaram nas respostas de algumas entrevistas, relatos de alunas que apontaram que as aulas de Biologia não tocavam no tema da pandemia, provocando uma conversa sobre a importância de se ter uma aula contextualizada. Uma das charges apresentadas na videoaula apresentava a imagem do presidente do Brasil à época, provocando um debate entre educação e política nas práticas pedagógicas.

O E16 teve início com a apresentação do trabalho da dupla de estagiárias que não conseguiram acompanhar o ensino remoto escolar efetivamente em alguma escola e, por isso, se aprofundaram mais nos resultados da pesquisa coletiva. Começaram trazendo a questão do ensino de biologia e cidadania dentro da sala de aula, apresentando a cidadania como um

conceito polissêmico, mas que trata acima de tudo sobre direitos, e colocaram as questões do direito à vida e da relação entre seres humanos e outras espécies. Trouxeram a experiência desde o primeiro estágio, contando como no estágio se sentem entre dois polos, enquanto estagiárias e enquanto professoras. Contaram que sentem nas atividades de estágio um trabalho coletivo, desde as discussões do júri e no fórum virtual até a realização da pesquisa, trazendo assim para a conversa a importância da práxis, falando sobre a reflexão e ação e a importância de contextualizar as aulas da regência e pensar nas práticas pedagógicas enquanto caminhos de transformação da sociedade. Apontaram que, como não conseguiram acessar o campo de estágio em uma turma específica, iriam relatar o que puderam acessar da realidade escolar a partir das experiências compartilhadas pelas colegas, colocando o problema de que nos grupos de aplicativos de trocas de mensagens não havia interação entre professoras e alunos, e colocando a relação entre escola, professores, estagiários e alunos. Narraram ainda que, a partir das experiências do estágio supervisionado no modo remoto, conseguiram enxergar algumas potencialidades nesta modalidade, mas que estas potencialidades só podem ocorrer se forem garantidas condições pedagógicas e materiais. Apontaram que o fato de as videoaulas que elaboraram não terem conseguido chegar até os alunos da escola demonstrava já um grave problema, mas que ainda assim, esse processo de elaboração é um momento de formação docente.

Em relação à elaboração das videoaulas, contaram que decidiram relacionar o conteúdo da aula com questões que observaram a partir da pesquisa coletiva, tais como problemas de socialização e de aprendizagem e a ausência de um diálogo entre conteúdos de ensino e a realidade, destacando como os PETs limitam a autonomia docente. A primeira videoaula abordou o conteúdo da evolução, tratando de questões sobre a origem da vida e apresentando teorias científicas e de diferentes visões religiosas. A segunda videoaula preparada para atividade de regência deu continuidade ao tema abordado anteriormente, colocando a questão “de onde viemos” a partir da filosofia e da sociologia, explicando que somos os únicos seres capazes de questionar a própria existência e de compreender o mundo pela ciência, colocando a teoria da biogênese pela hipótese de Oparin e Haldane e fazendo paralelo com o negacionismo científico.

A terceira videoaula apresentou a evolução a partir do questionamento de por que o lobo guará e o cachorro caramelo, apesar de serem parentes tão próximos, têm hábitos tão distintos, pensando o que aconteceria se o ser humano vivesse fora do convívio social, trazendo relatos documentados de casos em que essa situação ocorreu, expondo o pensamento de Lamarck e Darwin, explicando o ser humano enquanto um ser social e expondo um paralelo com o

distanciamento social. Colocaram ainda que havia uma quarta videoaula em construção buscando articular os temas já tratados com a questão da tecnologia, mas que ainda não havia sido gravada. Após a apresentação, a turma pôde debater as diversas temáticas suscitadas.

A segunda apresentação de trabalho final no E16 aconteceu por meio de um trio de estagiárias que compartilhavam a mesma temática de regências, embora uma dupla tenha estagiado com a mesma professora e a outra licencianda tenha feito estágio em uma escola diferente. Começaram fazendo uma síntese geral do “Estágio Supervisionado III”, destacando a atividade de júri simulado e sua importância para o aprendizado da argumentação, bem como das discussões sobre o filme *Narradores de Javé*, o que possibilitou compreender melhor a pesquisa em educação. Apontaram os desafios de compreensão do ensino escolar em meio ao ensino remoto, destacando que embora não tivessem conseguido cumprir todas as horas desejadas para a observação de práticas pedagógicas, puderam direcionar as horas de estágio para se aprofundarem na realidade escolar por meio da pesquisa coletiva. Trouxeram as experiências que tiveram também a partir das atividades de residência pedagógica, e apontaram que conseguiram acompanhar poucas aulas síncronas. Uma das estagiárias do trio, que acompanhou uma escola particular, contou como viu presente o Novo Ensino Médio na escola, por meio de disciplinas como *Empreendedorismo*, *Projeto de vida* e *Projeto Social*, apontando que as práticas educativas na escola seguem um modelo “bancário” (FREIRE, 1987) de educação, narrando ainda como a pesquisa coletiva possibilitou conversas com os alunos da escola e como essas conversas possibilitaram que ela percebesse diversas questões que estavam acontecendo com professoras e estudantes.

Em relação à elaboração das videoaulas da regência, realizaram a gravação de uma aula sobre doenças parasitárias e doenças negligenciadas, a partir da visita *online* ao Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) e visualização da obra de arte *Os retirantes*, de Cândido Portinari. A partir da conversa sobre doenças, falaram sobre doenças parasitárias e virais, trazendo o tema da pandemia também na videoaula, visto que nas entrevistas foi possível perceber relatos de aulas que não relacionavam os conteúdos à realidade. Fizeram críticas ao PET e colocaram como foi articular as aulas com esse documento. Sobre outra videoaula realizada, narraram que trataram do conteúdo de Citologia, relacionando a partir de uma música, o gasto de energia pelas células com a questão da fome, chegando até a questão da produção de alimentos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Na quarta videoaula, com a temática da divisão celular, abordaram a questão da mutação e fizeram um paralelo com o aparecimento de novas cepas da Covid-19. Trouxeram Paulo Freire nas considerações finais, dizendo que a educação pode transformar pessoas, que por sua vez podem transformar o mundo.

Destacaram ainda a importância dos encontros do subgrupo com o docente voluntário para elaboração dos planos de aulas no desafio de articulá-los com as questões sociais observadas na pesquisa coletiva, apontando como os encontros e conversas suscitadas pela disciplina ajudaram a enfrentar o momento de isolamento social. A partir da exposição da experiência do trio, a turma discutiu coletivamente as problemáticas que foram postas.

A dupla de estagiárias que iniciou o E17 com a apresentação do trabalho final tomou como ponto de partida uma charge representando um distanciamento entre escola e sociedade. A seguir fizeram uma síntese do que sentiram ao realizar as atividades do estágio supervisionado, colocando os desafios percebidos e que, apesar deles, a pesquisa coletiva possibilitou um diagnóstico da realidade escolar. Relataram que na turma que acompanharam até havia um pouco de interação no grupo do aplicativo de troca de mensagens, que era utilizado inclusive por responsáveis dos alunos para tratar de questões como a merenda escolar, e que perceberam que certos alunos não queriam voltar ao ensino presencial, porque agora estavam trabalhando. Falaram que acompanharam uma professora que lecionava uma disciplina eletiva na escola chamada “Química dos alimentos” e contaram sobre a dinâmica das práticas pedagógicas que ela realizava por meio de aulas síncronas, porém com baixa adesão das alunas. A professora relatou às estagiárias que algumas alunas que pensavam em desistir da escola vinham conversar com ela através de mensagens privadas.

Quanto à atividade de regência, relataram que embora quisessem realizá-la de modo presencial, esta professora as aconselhou a realizarem no modo remoto devido às medidas de segurança sanitária contra a Covid-19. A videoaula elaborada pelas estagiárias teve como tema os distúrbios alimentares, abordando a questão de vitaminas e nutrientes e o modo como a questão alimentar e estética é colocada pelas mídias e redes sociais - conteúdo que já constava no programa da disciplina elaborado pela professora para a disciplina -; escolheram abordar este tema devido à percepção de respostas nas entrevistas que demonstravam que as alunas estavam preocupadas com questões estéticas no momento de volta às aulas presenciais, se sentindo inseguras com o próprio corpo, já que algumas haviam ganhado peso durante a pandemia. Colocaram que viram diferenças na pesquisa entre as questões sociais observadas nas respostas de alunas e de professoras e que no grupo de troca de mensagens perceberam como era diversa a interação entre diferentes professoras com as alunas. Após a apresentação do trabalho, a turma discutiu sobre corpo, saúde, estética e questões de gênero na escola. O fato de terem acompanhado uma disciplina eletiva suscitou discussões sobre o Novo Ensino Médio, e em seguida, passaram para uma discussão sobre as relações entre escola, comunidade e participação social.

O encontro teve sequência com a apresentação do trabalho final do estagiário que optou por realizar suas regências presencialmente na escola. Contou que sentiu “um peso” por ser o único da turma a ir presencialmente na escola e que procurou encontrar o reflexo da pesquisa coletiva no ambiente escolar. Observou na escola o momento da merenda escolar, expondo que a merenda escolar foi institucionalizada no país desde 1955 para evitar a evasão escolar. Colocou a questão da marginalização escolar observada por Saviani em *Escola e democracia*, falando sobre a diferença entre fome e desnutrição e relacionando estes aspectos com o aprendizado escolar. Apontou que o momento de merenda é um momento de socialização na escola, importante também para o desenvolvimento das alunas, considerando que deveria haver um maior tempo para o intervalo nas escolas, e colocou como percebeu uma distância entre professores e alunas neste momento, em que por mais que a sala dos professores esteja cheia, estes não se sentam junto às estudantes. Trouxe também um diálogo sobre arte, cultura e sociedade, apresentando fotos de desenhos feitos pelas alunas da escola a partir de uma atividade que buscou discutir a questão do racismo. Destacou alguns dos problemas observados, como a questão da autonomia docente em relação aos PETs e a falta de sequência nos temas abordados por este material, bem como o tempo que se gastava em sala de aula resolvendo burocracias. Narrou que observou tanto salas muito cheias como muito vazias, e que não havia fiscalização sobre os protocolos de segurança, embora as pessoas de modo geral estivessem respeitando as normas. Relatou que viu duas alunas terem fortes crises de ansiedade dentro da escola, além de outras que estavam deprimidas, conversando sobre este assunto com o diretor e professoras da escola. Colocou que observou diversos problemas de aprendizagem e que o pessoal do terceiro ano se mostrava desesperançoso com a realização da prova do ENEM que estava próxima. Destacou elementos que a pesquisa vinha apontando e que foram corroborados em suas observações, como questões de aprendizagem, insegurança, saúde e evasão. Relatou ainda que a professora sentia falta de ar algumas vezes enquanto explicava o conteúdo, em decorrência do uso da máscara.

O aluno contou que em sua regência decidiu fazer uma aula no estilo “pré-vestibular”, observando o padrão de questões que mais comumente aparecem sobre biologia e trazendo assim questões para resolver junto com a turma. Apontou que sabia das muitas críticas a este tipo de aula, mas via que era uma demanda que partia das próprias alunas em um momento próximo à realização da prova. Trouxe a relação entre escola pública e privada e acesso ao ensino superior e apresentou diferenças entre metodologias de ensino tradicionais e alternativas. Relatou que ainda realizou outras duas regências, uma sobre biomas, tema que abordou trazendo fotos de espécies da fauna brasileira e espalhando-as pela sala de aula, o que ajudou a

despertar a curiosidade das alunas. Colocou que nessa aula tentou dialogar com os conhecimentos prévios das alunas, trazendo imagens de cadeias tróficas e sobre o fluxo de energia, explicando as interações entre as espécies. Relatou que se sentia inseguro sobre exercer práticas alternativas na escola, mas que o estágio e outros espaços de formação colaboraram neste sentido, e que esta insegurança se esvaiu na prática. Colocou que o estágio possibilitou rever e aprofundar alguns conceitos, mas que percebeu em especial que este é um momento de prática na escola, apontando que no momento de isolamento social, sentiu que esta interação com a escola ficou distante e utópica, mas que o estágio possibilitou se aproximar um pouco dessa realidade. Após a apresentação, aconteceu uma discussão sobre metodologias de ensino, bem como sobre as impressões sobre o retorno ao ensino presencial, trazendo como a atividade de júri ajudou na compreensão deste momento. Este foi o último encontro da disciplina.

Três meses após o último encontro da disciplina, no dia 16 de fevereiro de 2022, algumas estagiárias que haviam cursado o “Estágio Supervisionado III” se reuniram com a nova turma da disciplina para compartilharem suas experiências em relação à realização da pesquisa coletiva. Este encontro/evento foi denominado E18. Fazemos aqui uma consideração em relação à análise deste material, que não pôde ser realizada de maneira satisfatória devido a problemas técnicos ocorridos durante a gravação do encontro. O áudio ficou muito prejudicado, sendo difícil entender o que é dito em alguns momentos, especialmente na segunda metade do encontro, praticamente inaudível, mas ainda assim foi possível compreender alguns momentos.

No início, houve um relato de um panorama do processo de pesquisa. As estagiárias contaram de suas dificuldades para acessar as alunas e as práticas pedagógicas, principalmente por haver baixa frequência e poucas aulas síncronas, apontando que viram muitas alunas com medo de ao retornar ao ensino presencial, não conseguirem acompanhar as matérias e não conseguirem socializar. Contaram sobre a elaboração de suas regências. Falaram que foi mais fácil acessar aquelas alunas que já se mostravam mais interessadas, destacando alguns problemas sociais observados. Uma estagiária relatou a experiência de realizar uma entrevista na pesquisa, destacando como o processo de elaboração da pesquisa foi realizado de forma coletiva, sendo um trabalho desafiador e construtivo. As estagiárias que não conseguiram escola para o estágio relataram as dificuldades de acesso à realidade escolar; contaram como tentaram fazer que a gravação de suas videoaulas chegasse até as alunas, suscitando uma discussão sobre a relação entre universidade, estágio e escola, em que foi destacado o fato de que a escola não pode se sentir usada pela universidade, sendo preciso haver um retorno do estágio para a escola, e como as regências podem atuar de certa forma neste sentido. Apresentaram o roteiro de pesquisa que foi elaborado pela turma, com a questão central, objetivos e perguntas da

entrevista. Um estagiário apontou como a pesquisa o ajudou a perceber coisas que teriam passado despercebidas na escola. Em geral, as estagiárias relataram como foi a elaboração das videoaulas e de suas impressões sobre realizar o estágio e a pesquisa de forma remota.

Tendo realizado essa descrição geral do processo educativo realizado junto das futuras professoras, no quadro abaixo trago os elementos principais de cada encontro, buscando facilitar a visualização geral.

Quadro 1 – Visão geral dos encontros do “Estágio Supervisionado III”

Identificação do encontro	Data	Temáticas e atividades desenvolvidas
E01	11/08/2021	Apresentação das participantes; começo da organização das estagiárias por escolas; diálogo sobre arte e precarização do trabalho docente; exposição das atividades do curso.
E02	18/08/2021	Diálogo sobre formação política de professoras e mobilização na luta por direitos; relatos sobre as tentativas de conseguir estágio nas escolas; atividade de discussão sobre o retorno das aulas presenciais a partir da leitura de reportagens.
E03	25/08/2021	Atividade de júri simulado sobre a questão do retorno das aulas em meio ao cenário pandêmico e sem vacinação.
E04	01/09/2021	Resolução de questões burocráticas do estágio; encaminhamentos da atividade sobre o filme <i>Narradores de Javé</i> em diálogo com a pesquisa em educação.
E05	08/09/2021	Diálogos sobre a realidade escolar, sobre a baixa adesão às aulas síncronas; é colocada a necessidade de observar o que estava acontecendo nos grupos de trocas de mensagens das turmas na escola; discussão sobre o filme <i>Narradores de Javé</i> e pesquisa em educação; proposição de atividade de escrita de síntese do júri articulando com a pesquisa coletiva.
E06	15/09/2021	Continuação da discussão sobre o filme e pesquisa em educação; primeiras conversas sobre questões da pesquisa (problema, sujeitos, metodologia etc.); proposição para discutir as questões da pesquisa no fórum virtual.
E07	22/09/2021	Discussão do tema da pesquisa coletiva a partir das questões discutidas no fórum virtual do problema de pesquisa; relatos de estudantes que já haviam realizado a pesquisa no estágio em turmas anteriores; propõe-se continuar a conversa sobre o problema de pesquisa via fórum virtual.
E08	29/09/2021	Conversa sobre educação científica e ensino de ciências; continuidade da elaboração da pesquisa, discutindo o

		problema, os objetivos e os sujeitos da pesquisa; proposição para continuar elaborando as questões da pesquisa no fórum virtual.
E09	06/10/2021	Criação do documento de texto balizador da pesquisa coletiva; definição do problema, objetivos e sujeitos da pesquisa; elaboração do roteiro das entrevistas.
E10	20/10/2021	Compartilhamento e discussão dos resultados das entrevistas; conversa sobre questões sociais observadas na pesquisa e possíveis articulações com as regências; proposição para gravarem vídeo aulas; encaminhamentos para transcrever as entrevistas e pensar os temas das regências.
E11	27/10/2021	Continuidade das discussões dos resultados das entrevistas; criação da nuvem de palavras buscando identificar as principais questões sociais observadas a partir das entrevistas; encaminhamento para realizar uma categorização das questões sociais observadas.
E12	03/11/2021	Discussões sobre as regências, BNCC, PHC, a sociedade de classes e o papel da educação escolar e da universidade.
E13	10/11/2021	Discussão dos planos de aulas, encaminhamentos sobre o trabalho final e para os encontros entre docente voluntário e subgrupos para planejamento das videoaulas; conversa sobre a realização da pesquisa de mestrado sobre o processo formativo do estágio.
E14	17/11/2021	Discussão do planejamento das regências e sobre o que foi possível acessar da realidade escolar no ensino remoto.
E15	24/11/2021	Apresentação dos trabalhos finais (EL13 e EL01).
E16	01/12/2021	Apresentação dos trabalhos finais (EL05 e EL09; EL02, EL03 e EL04).
E17	08/12/2021	Apresentação dos trabalhos finais (EL10 e EL12; EL08).
E18	16/02/2022	Encontro com a nova turma do “Estágio Supervisionado III” para compartilhar o processo de realização da pesquisa coletiva no estágio no ensino remoto.

Fonte: Do autor, 2023.

4.2 Enunciados

Após a exposição da síntese descritiva do processo de formação de professoras realizado no âmbito da disciplina “Estágio Supervisionado III”, passamos agora para um momento de análise e compreensão mais aprofundadas a partir dos enunciados suscitados neste percurso.

Conforme já mencionado, esta análise se guia pelas contribuições do Círculo de Bakhtin, Medvedev e Volóchinov (CBMV). Ferreira e Villarta-Neder (2020, p.5) situam a fundamentação deste referencial

... em uma abordagem dialético-dialógica, que considera que os sentidos de um enunciado só podem ser percebidos e analisados em uma perspectiva, ao mesmo tempo, retrospectiva e prospectiva, ligando-os aos enunciados aos quais responde e aos enunciados que são suscitados por ele, ainda que como compreensão. Operacionalmente, essa abordagem realiza-se pelo cotejo entre esses enunciados em cadeia (Ferreira; Villarta-Neder, 2020, p. 5).

Os autores explicam a abordagem dialética do CBMV na medida em que a constituição dos sujeitos, dos sentidos e dos acontecimentos se dão em um *devoir*, em que a contradição faz parte de cada uma dessas instâncias, e que tem sua dialogicidade em uma perspectiva axiomática em que tais instâncias só existem e se constituem em diálogo em relação umas às outras. É com essa perspectiva de análise que trazemos aqui os enunciados que serão analisados e constituem do *corpus* deste trabalho.

As estagiárias, a professora da disciplina, o docente voluntário e as professoras e alunas das escolas, ao se inserirem nos contextos de ensino-aprendizagem, trazem consigo seus valores, crenças, conhecimentos, motivações e vivências. Essas características singulares de cada participante do processo, por sua vez, são construídas por meio de seu convívio familiar e com seu círculo de amizades, através dos meios de comunicação e de outras instituições como as religiosas e, em nosso caso específico, as instituições educacionais. O contexto da sala de aula apresenta relativa autonomia por parte da professora, ao mesmo tempo em que também deve responder às normas e legislações. Desse modo, ao trazermos, por exemplo, a fala de uma professora sobre o cerceamento da autonomia docente, não é suficiente nos atermos a como isso ocorre apenas internamente na sala de aula. É necessário neste caso identificar quais as causas deste cerceamento, se este é um caso específico ou se acontece de forma mais geral, como a questão da autonomia de professoras está colocada na legislação, como as pesquisas em Educação têm abordado essa questão em suas diferentes perspectivas, quais as concepções de autonomia para professoras e alunas, como essa questão se faz presente na mídia, etc. Todas essas questões se ligam diretamente ao trabalho educativo das professoras, sendo também disputadas por diferentes agentes com interesses distintos. Neste caso, se, por exemplo, é percebido que a legislação atual indica políticas de restrição da autonomia docente, devemos nos perguntar: Quem ou quais grupos provocaram tais indicações? Como foi o processo de construção destas políticas? Quais as respostas de pessoas ou grupos contrários a estes interesses? Quais os argumentos dos grupos com interesses antagônicos? Como se dão essas

disputas de poder destes grupos no âmbito da sociedade democrática de direito que tem a burguesia como classe dominante?

Seguindo na esteira do exemplo, o primeiro enunciado suscitado nesse processo que iremos analisar relaciona-se com a questão da autonomia. Entretanto, como será apresentado, não podemos falar dessa questão sem colocar como ela está inserida no processo de precarização do trabalho docente, trazendo seus aspectos históricos até o recente momento de aceleração deste processo por meio de políticas neoliberais. Estes dois elementos que se inter cruzam – precarização do trabalho e perda de autonomia – emergiram em vários momentos do processo formativo da turma do estágio supervisionado aqui analisada. A piora das condições de trabalho docente foi percebida e trazida pelas licenciandas-estagiárias para os debates desde o primeiro encontro, em que trouxeram suas percepções a partir de reportagens e leituras e das conversas com as professoras. O tema foi aprofundado no júri simulado sobre o retorno às aulas presenciais, onde a intensificação do trabalho das professoras foi percebida a partir das relações com outras problemáticas que atingem a Educação e com o contexto da pandemia. As percepções iniciais sobre o assunto foram confirmadas a partir das entrevistas/questionários realizados com as professoras, em que estas destacam como a adoção do ensino remoto foi realizado sem proporcionar a elas as condições necessárias, tanto de formação quanto de acesso aos recursos tecnológicos necessários. A questão da autonomia foi outro ponto destacado pelas professoras em suas respostas, em que afirmam que os Planos de Estudo Tutorados (PETs) eram um limitador da autonomia docente, já que durante a pandemia, as práticas de ensino ficaram limitadas ao que era indicado pelos planos de estudo. Nos trabalhos finais podemos ver estas questões a partir de reflexões das estagiárias, em que algumas indicam como a percepção da perda de autonomia das professoras as levou a considerar essa questão na elaboração das regências – videoaulas.

4.2.1 Precarização do trabalho docente

4.2.1.1 O trabalho como atividade vital e o trabalho na sociedade de classes

Nós, seres humanos, nos diferenciamos qualitativamente de outras espécies animais a partir de nossa atividade vital, o trabalho. Intencionalmente transformamos a natureza para atender nossas necessidades, produzindo neste processo novas necessidades. Como coloca Marx (2010, p. 81), “o trabalhador nada pode criar sem a natureza”, sendo ela a matéria na qual

o seu trabalho efetiva-se e que também oferece os meios de vida para a própria subsistência física do trabalhador. Neste sentido, aponta que:

A natureza é o *corpo inorgânico* do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem *vive* da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (Marx, 2010, p. 84).

O trabalho como atividade vital, a vida produtiva, aparece em um primeiro momento como um meio para satisfazer as necessidades para manutenção da vida física, mas também é na vida produtiva que se encontra o próprio caráter do gênero humano enquanto ser genérico, que produz a vida por meio de sua atividade consciente livre, diferente dos demais animais, que não se distinguem de sua própria atividade vital (Marx, 2010).

Também já vimos que, se o ser humano não tem sua existência garantida pela natureza, necessitando produzi-la continuamente, necessita também aprender a produzi-la, sendo a educação uma especificidade do gênero humano. Nesse sentido, Mao Tsé-tung (1993- 1976) diz:

o conhecimento do homem depende essencialmente de sua atividade de produção material, durante a qual vai compreendendo progressivamente os fenômenos da natureza, as suas propriedades, as suas leis, assim como as relações entre ele próprio, o homem, e a natureza (Mao Tsé-Tung, 2009, p.12).

Se, de acordo com o que observamos, o trabalho é a atividade pela qual o homem se humaniza, Konder (2008, p.29) coloca a seguinte questão: “como, então, o trabalho – de condição natural para a realização do homem – chegou a tornar-se o seu algoz?”. Nessa direção, aponta a divisão social do trabalho, a apropriação privada das fontes de produção e o aparecimento das classes sociais, de tal sorte que, aqueles que passaram a dispor dos meios de produção impuseram aos trabalhadores condições de trabalho que não eram livremente assumidas por eles, causando “um ‘estranhamento’ entre o trabalhador e o trabalho, uma vez que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador” (Konder, 2008, p. 30).

Conforme já abordado, podemos observar que em uma sociedade sem classes, todos os membros colaboram para produzirem os meios necessários para a vida da comunidade e a educação coincide com a própria vida. Já com a apropriação privada da terra, que ocorre tanto no escravismo quanto no feudalismo, temos o surgimento de uma classe ociosa que vive às expensas de uma classe expropriada, e, nesse sentido, notamos uma diferença basilar: os membros dessas sociedades, que pertencem a classes diferentes, participam de formas diversas

nas relações de produção (Mao, 2009). Com a sociedade de classes, também destacamos a diferenciação introduzida na educação, diferenciando o modo como os proprietários passaram a se educar, com o surgimento da escola, enquanto a educação dos não-proprietários continua se dando no próprio trabalho da vida cotidiana.

Com o desenvolvimento das forças produtivas no feudalismo, a terra deixa de ser o principal meio de produção e os meios de produção passam a assumir a forma de capital e a incluir variados instrumentos de trabalho, surgindo então uma nova sociedade, a sociedade capitalista, que tem como classe dominante a burguesia – que, diferentemente das classes dominantes das sociedades anteriores, não se caracteriza como uma classe ociosa, mas se revela como uma classe empreendedora que busca reproduzir insaciavelmente o capital, transformando a ciência, uma potência espiritual, em uma potência material por meio da indústria (Saviani, 2011).

Nesse sentido, a época moderna vai se caracterizar por uma crescente industrialização da agricultura e uma progressiva urbanização do campo; vai ser marcada por relações sociais baseadas no direito positivo. A cidade é uma construção artificial, as relações sociais aí já não são mais naturais. São relações em que o social predomina sobre o natural, em que o contrato estabelecido pelos homens predomina sobre as formas consuetudinárias que predominavam anteriormente. E é nesse quadro que a exigência de conhecimento intelectual se torna necessidade geral (Saviani, 2011, p. 82).

Esta exteriorização do trabalho, segundo Marx (2010), resulta em que o trabalhador não se afirme em seu trabalho, mas que, ao contrário, negue-se nele.

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando no trabalho]. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (Fremdheit) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como uma peste (Marx, 2010, p. 83, grifos do autor).

Diante das considerações acerca do trabalho enquanto especificidade humana e do trabalho na sociedade de classes, no âmbito da discussão pretendida neste tópico, nos perguntamos: quais as condições de trabalho das professoras no Brasil? Como se deu o desenvolvimento histórico da educação no país e como isso se reflete na profissão docente nos tempos mais recentes?

4.2.1.2 O avanço da proletarização do trabalho docente na pandemia

O Instituto Tricontinental de Pesquisa Social publicou, em agosto de 2021, o dossiê “O CoronaChoque ¹¹ e a Educação Brasileira: um ano e meio depois”, em que traz um dado revelador sobre as condições do trabalho das professoras em relação às demais trabalhadoras brasileiras durante a pandemia:

Como ocorreu em outras atividades, o exercício da docência passou a ser realizado em sua maioria a partir da casa dos trabalhadores, no formato *home office*. Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), cerca de 10% da força de trabalho brasileira ocupada desempenhava atividades em *home office* em julho de 2020. Porém, quando observamos os dados relativos aos educadores, a situação é bem diferente. Dados do PNAD Covid-19 (IBGE, 2020) mostram que mais de 96% dos professores trabalharam em *home office* entre maio e novembro de 2020 (Instituto Tricontinental, 2021, p. 26).

Embora tenham conseguido o direito de realizar o seu trabalho dentro de casa, o que foi negado à maior parte da classe trabalhadora brasileira, que teve que se expor aos riscos de contaminação ao ter que continuar realizando seus trabalhos presencialmente, as professoras também sofreram com a intensificação e a piora de suas condições de trabalho. Logo no primeiro encontro do “Estágio Supervisionado III”, EL02 se emociona ao falar sobre a profissão que decidiu seguir, percebendo as condições de trabalho que estava submetida a professora supervisora da escola que estava acompanhando:

Eu tenho me sentido muito triste com a licenciatura, nos últimos tempos. Porque quanto mais a gente se aproxima da escola, a gente vê como que as professoras têm *ralado* muito (coloca ênfase no *muito*), e não são reconhecidas. A professora que a gente estava acompanhando, ela trabalha, sei lá, vinte e quatro horas por dia, coitada, eu acho que ela não deve nem dormir, e você não tem um retorno. E isso... eu sabia disso quando eu entrei na licenciatura, mas depois, agora, quando eu estou chegando perto da hora de formar, e também com esse ensino à distância, eu tenho me sentido muito frustrada com a situação. [...] A vida inteira eu fui uma pessoa que gosta muito de estar com as pessoas e estar rodeada de outras pessoas, e isso na escola pra mim é... a escola é o meu lugar de trabalho, eu não me vejo fazendo outra coisa. Pensei em prestar o ENEM esse ano, fiz a inscrição, mas eu não me imagino fazendo nada além disso. Enfim... eu estou buscando ajuda psicológica [...] (EL02).

A partir da fala de EL02, a docente responsável (DR) pelo estágio supervisionado responde contando sobre sua trajetória na licenciatura e sobre a organização do currículo de Ciências Biológicas na licenciatura e no bacharelado. Narra como as questões sobre a escola e a educação pública foram marcantes em sua formação na graduação e como demorou para

¹¹ “O termo CoronaChoque refere-se à forma como o Covid-19 atingiu o mundo todo com uma força avassaladora, revelando a incapacidade de o Estado burguês evitar uma catástrofe sanitária e social, em contraste com as experiências de inspiração socialista que se mostraram muito mais resilientes” (Instituto Tricontinental, 2021, p. 3).

aceitar que queria ser professora, colocando que em sua turma de graduação e em suas experiências como professora em cursos de licenciatura, observou que havia uma grande resistência das pessoas em seguir a carreira docente. Em relação ao conflito entre gostar da licenciatura, mas ao mesmo tempo não saber se quer seguir este caminho, faz uma reflexão colocando que

[...] são as contradições mesmo da nossa realidade que estão expressas na escola, [...] se a gente conseguir entender a escola, a gente consegue entender bastante da nossa sociedade e vice-versa, né. Então, eu compartilho desse seu momento, disso que você está sentindo. [...] Se isto está expresso na escola, meu bem, não sei se vai ser muito diferente em uma outra profissão, na medida em que você compreende um pouco melhor essa sociedade, sabe. [...] A nossa questão é a escola, a nossa questão é a educação, o ensino, é onde a gente vai poder desenvolver a nossa prática social, mas não vai ser muito diferente [noutra profissão] [...] (DR).

As falas de EL02 e da DR indicam alguns problemas que atingem a profissão docente, como a sobrecarga de trabalho, o não reconhecimento das professoras em seu trabalho e a dificuldade em se aceitar e se identificar com uma profissão desvalorizada socialmente.

Os últimos dados sobre a desistência da profissão entre diferentes países, de 2016, mostram que comparativamente o Brasil apresenta altos índices de desgaste, sendo a desistência da carreira maior nas escolas da rede pública (Inep, 2021). Nos marcos do avanço do projeto de educação neoliberal no país, agravadas pelas contrarreformas colocadas em curso após o golpe de 2016 contra a presidenta Dilma, a ideologia dominante em nossa sociedade expressa essa desvalorização da profissão docente, como fica explícito por exemplo na propaganda exibida para a reforma do Ensino Médio no governo Temer, em que estudantes se apresentam dizendo quais profissões querem seguir e a garota que diz que quer ser professora é a única a se apresentar que afirma que escolheu a profissão por ser “o que ama” (Agudo *et al.*, 2018). Os autores citados notam que a propaganda contribui para naturalizar o fato de que a profissão docente, ao invés de ser encarada como profissão, possa ser exercida “por amor” ou “por dom”, reforçando a desvalorização docente e o trabalho da professora.

No contexto da pandemia, já no governo Bolsonaro, os ataques às professoras não vieram por meio de propagandas de maneira sutil, foram desferidos ataques à categoria por palavras do próprio ex-presidente em diversas ocasiões. Em uma declaração no ano de 2021 para apoiadores na sede do governo, se queixa de um suposto “excesso de professores” e coloca que “(...) o Estado foi muito inchado. Não estou dizendo que não precisa de professor, mas o excesso atrapalha”¹². Além de palavras, suas políticas de governo também se configuraram em

¹² Este e outros exemplos se encontram disponíveis em <https://esquerdaonline.com.br/2022/10/14/6-vezes-em-que-bolsonaro-se-provou-inimigo-dos-professores/>. Acesso em 08 fev. 2023.

verdadeiros ataques à educação, como os sucessivos cortes e bloqueios de verba de universidades e institutos federais. Na universidade em que realizamos nossa pesquisa os cortes geraram impactos diretos, como o valor do restaurante universitário que triplicou de preço e, em julho de 2022, foi cortado um quarto do quadro de funcionárias terceirizadas, demitindo 148 trabalhadoras ¹³.

A docente responsável aponta ainda em sua resposta à estagiária que algumas das questões que atravessam a carreira docente não são exclusivas dessa profissão, atingindo outras categorias de trabalhadoras. Contreras (2012, p. 37) discute sobre a deterioração das condições de trabalho docente e suas relações com a precarização da trabalhadora de forma mais geral. Segundo o autor, as mudanças nas condições de trabalho indicam a lógica racionalizadora das empresas e da produção em geral, que busca exercer controle sobre o processo produtivo a partir de uma fragmentação do trabalho e uma especialização cada vez maior da trabalhadora, de modo que ela acaba perdendo a visão de conjunto e as habilidades que tinha anteriormente, tendo como ponto alto dessa atomização do trabalho o taylorismo. Os conceitos-chave que explicam esse fenômeno são:

a) a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda do controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (Contreras, 2012, p. 39, grifos do autor).

O autor aponta que essa lógica racionalizadora transcendeu o âmbito das empresas privadas chegando até a esfera do Estado e adentrando também o ensino, tanto em relação aos seus conteúdos, quanto à organização e controle do trabalho da professora, interferindo ainda na organização do currículo, que passou a ser decomposto em elementos mínimos de realização. Em relação às escolas, destaca que começaram a ser introduzidos critérios de sequência e hierarquia, surgindo a organização graduada que permitia uma homogeneização do trabalho das professoras sob a hipótese de homogeneização das alunas às quais se dirigiam, ficando o trabalho das professoras dependente de decisões de especialistas e da administração. Afirma que essa tecnologização do ensino significou a separação entre as fases de concepção e execução do ensino, buscando reduzir a função das professoras à aplicação de programas e pacotes curriculares. Esse processo de *desqualificação* das professoras vem acompanhado de novas formas de *requalificação*, ao passo que as professoras precisaram desenvolver novas

¹³ <https://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2022/07/12/ufra-anuncia-demissao-de-funcionarios-terceirizados-devido-a-novo-corte-no-orcamento.ghtml>

habilidades de acordo com esse processo de racionalização (Contreras, 2012). Aqui, destacamos as novas demandas impostas na pandemia e que foram denunciadas pelas professoras nos relatos da pesquisa coletiva, apontando como as condições necessárias para as práticas remotas não foram possibilitadas, já que foi necessária uma nova forma de qualificação para o que foi proposto pela SEE-MG e não houve investimento em cursos de formação ou disponibilizados os recursos tecnológicos necessários para a elaboração das práticas de ensino à distância.

Contreras (2012) aponta como as formas de burocratização desenvolvidas pelo Estado em seu processo de racionalização estão diretamente relacionadas com o controle do trabalhador e de suas tarefas, resultando em outro fenômeno observado no processo de proletarização: *a intensificação do trabalho*. Nessa direção, nota que, ao deixar de ser um trabalho autogovernado para se tornar um trabalho planejado externamente, o ensino se torna cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas, favorecendo a rotinização do trabalho e fazendo com que as professoras enfrentem a pressão do tempo, impedindo o exercício reflexivo e a troca de experiências profissionais com colegas, o que acaba por fomentar o individualismo.

A intensificação do trabalho coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

[...] Parte desta perda de competências profissionais justifica-se no desenvolvimento, pelos especialistas, de um conhecimento técnico que permitiu e justificou a racionalização e a tecnologização do ensino (Contreras, 2012, p. 42).

Ao apresentar o seu trabalho final para a turma do estágio, EL08, única estagiária que realizou a parte final do estágio presencialmente na escola, narra sobre como percebeu que a professora que acompanhava enfrentava problemas relacionados à falta de tempo:

[...] a partir das observações agora, dentro da sala de aula, gente, é terrível a sensação que passa quando você vê um professor tendo que dispende metade da aula dele para cumprir com ficha de presença, de avaliação, visto, aluno que não entregou alguma coisa, metade da aula. Aula mesmo são trinta e cinco minutos mais ou menos, trinta minutos que o professor tem para ensinar, o resto é fichinha, é carimbinho, parece uma coisa de robzinho ali, realmente é muito engessador. O professor ele já não tem um tempo né, dividido com as outras matérias, muito grande pra *tá* desenvolvendo. [...] [A professora que acompanho], se não me engano, são duas aulas por semana [por turma], e essas aulas são separadas, então quando você dá continuidade para o assunto, que foi fragmentado, que foi intercalado entre várias outras disciplinas, é muito complicado ainda quando você tem que cumprir com essas fichas, que a meu ver são mais rituais do governo de organização que eles têm que cumprir. Eu cheguei a perguntar à minha professora se ela poderia inventar um método mais fácil, mais simples de ela *tá* fazendo essas fichas né, e ela disse que não, tem que ser aquela, do jeito que o governo pede, no tempo que o governo pede (EL08).

As observações de EL08 revelam como a burocratização das tarefas que são demandadas para as professoras faz com que pouco tempo esteja disponível para a professora ensinar. Além deste tempo dispendido, o calendário escolar encontra tempo para toda sorte de datas comemorativas e atividades como festa junina, semana da criança, jogos de primavera etc., quase sempre desconectados daquilo que a escola precisa ensinar, resultando que ao chegar ao final do ano se tenha feito variadas atividades na escola, mas pouco tempo tenha sido destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados (Saviani, 2020).

Nesse sentido, trazemos a discussão que Saviani (2020) estabelece sobre as relações entre currículo e o conteúdo da educação escolar, qual seja, o saber, o conhecimento, mas não qualquer saber ou conhecimento, mas sim os saberes e conhecimentos elaborados, sistematizados. O autor busca superar a noção de currículo enquanto programa de cursos ou disciplinas, bem como a definição de conjunto de atividades que se cumprem com vistas a um determinado fim, propondo o entendimento de currículo como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2020, p. 9). O acréscimo do adjetivo “nucleares” não se coloca como mero detalhe semântico. O autor busca resgatar a atividade nuclear da escola, o ingresso das alunas na cultura letrada. Com o acréscimo deste termo, distingue o curricular do extracurricular, o essencial do secundário, de tal sorte que as atividades extracurriculares só têm sentido de ser se puderem enriquecer as atividades curriculares. Com isso não se pretende a desvalorização do saber popular, ou o saber de senso comum, contudo, o autor defende que a existência da escola só se justifica na medida em que assume a função de socialização da ciência, arte e filosofia, saberes sistematizados. O saber de senso comum pode ser difundido na própria vida cotidiana, pode e deve se relacionar ao conhecimento escolar, mas não justifica a existência da escola.

Foi possível perceber, através da pesquisa coletiva do estágio supervisionado, que houve uma intensificação do trabalho das professoras pesquisadas decorrente da transição abrupta ao ensino remoto emergencial e que acabou se agravando com a implementação do ensino híbrido. As condições de trabalho também sofreram outras piores, como a ausência de um horário e local específico para realizar as aulas e atender as alunas, que se comunicavam com as professoras via aplicativo de troca de mensagens em diferentes dias e horários. O ensino remoto exige das professoras formação específica para trabalhar com as tecnologias e metodologias necessárias para as práticas de ensino à distância, colocando a necessidade de uma requalificação para aprender as novas habilidades necessárias a este formato. Ao abordar essas questões em seu trabalho final escrito, EL04 relata:

A falta de capacitação foi outro ponto em comum, já que os professores não tiveram cursos de tecnologia e produção de aulas online, que seguem um padrão totalmente diferente de aulas presenciais. Também não foram disponibilizadas ferramentas de trabalho, como computadores e internet de qualidade. Uma das professoras relatou que não tinha um local apropriado em casa para que pudesse trabalhar, por isso passou grande parte da pandemia trabalhando na mesa da cozinha. Além disso, precisou dividir o notebook com seu filho que estava tendo aulas online, e quando a situação ficou insustentável, precisou desembolsar uma quantia de dinheiro para comprar o seu material de trabalho (EL04).

As questões trazidas pela estagiária revelam como a tecnologização do ensino assumiu novos contornos na precarização do trabalho docente durante a pandemia, forçando a adequação das professoras, por sua própria conta, às tecnologias da informação necessárias para as práticas de ensino de forma remota. O avanço do neoliberalismo resulta em que a organização do trabalho educativo nas escolas seja atualizada do modelo industrial para o modelo empresarial (Agudo *et al.*, 2018), colocando-se na ordem do dia o neotecnicismo na busca de subordinação do trabalho da professora a processos pedagógicos comandados pela tecnologia e pela lógica produtivista (Duarte, 2020). Para adequar-se ao proposto pela SEE-MG para as práticas de ensino remotas, é mencionado pela estagiária que a professora teve que utilizar recursos financeiros próprios para realizar sua atividade profissional, visto que não teve uma política que garantisse as condições materiais para a realização do que foi proposto.

Essa situação é ilustrativa de como no neoliberalismo, diferentemente do *sujeito produtivo* preconizado pela sociedade industrial, se busca a construção da subjetividade do sujeito *como empresa de si mesmo*, em que o sujeito deve entregar-se por completo à sua atividade profissional, fazendo com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo, se sujeitando à

[...] mais clássica das violências sociais típicas do capitalismo: a tendência a transformar o trabalhador em uma simples mercadoria. A corrosão progressiva dos direitos ligados ao status de trabalhador, a insegurança instilada pouco a pouco em todos os assalariados pelas “novas formas de emprego” precárias, provisórias e temporárias, as facilidades cada vez maiores para demitir e a diminuição do poder de compra até o empobrecimento de frações inteiras das classes populares são elementos que produziram um aumento considerável do grau de dependência dos trabalhadores com relação aos empregadores. Foi esse contexto de *medo social* que facilitou a implantação da neogestão nas empresas. Nesse sentido, a “naturalização” do risco no discurso neoliberal e a exposição cada vez mais direta dos assalariados às flutuações do mercado, pela diminuição das proteções e das solidariedades coletivas, são apenas duas faces de uma mesma moeda. Transferindo os riscos para os assalariados, produzindo o aumento da sensação de risco, as empresas puderam exigir deles disponibilidade e comprometimento muito maiores (Dardot; Laval, 2016, pp. 323-324, grifos do autor).

Dardot e Laval (2016) expõem que os dispositivos que o neoliberalismo dispõe por meio das instituições para a construção deste neosujeito são cada vez mais regidos por um *princípio*

de superação contínua dos limites, distribuindo-se em mecanismos diversificados de controle, avaliação e incentivo e participando nas engrenagens de produção, consumo e relações sociais, quadro que leva ao reconhecimento de quadros clínicos do neosujeito, que podem ser caracterizados por alguns quadros como: *sofrimento no trabalho e autonomia contrariada, corrosão da personalidade, desmoralização e depressão generalizada*. A sobrecarga de trabalho somada ao momento da própria pandemia, que em si foi um momento de muitas dificuldades para a maioria das pessoas, podem ter resultados na saúde física e mental das professoras. EL03 narra por escrito uma experiência vivenciada no estágio em seu trabalho final:

Houve uma situação muito delicada que presenciei durante o estágio. A professora que eu estava acompanhando teve sucessivos ataques de pânico devido a todo contexto pandêmico e escolar que estamos vivendo. Ela ministrava aulas em uma escola pública [...], e foi durante suas idas a essa escola que ela sofreu os ataques de pânico. Não a pressionei para saber o motivo e como ocorreu a situação, pois é uma questão delicada e pessoal, mas acredito que a ansiedade e o ataque de pânico em si já dizem muito. A demanda para os professores aumentou de forma drástica, onde o sistema pede tanto do docente e não lhe dá nada em retorno. Não digo retorno em dinheiro, digo acompanhamento psicológico, suporte para as aulas e apoio escolar. Com a somatória de todos esses pontos, os problemas psicológicos vieram. Logo depois dessas crises psicológicas, ela parou o contato comigo. Acredito que ela se encontra saturada de toda demanda e problemas e preferiu se afastar para tratar melhor dessas questões pessoais, então preferi me afastar também, visto que ela não me deu abertura para continuar. Mas esse ocorrido é uma resposta vívida de todos os problemas que estamos enfrentando durante o ensino em tempo pandêmico (EL03).

Essas questões relativas às consequências do ensino remoto para as trabalhadoras da educação também foram percebidas no dossiê do Instituto Tricontinental (2021), em que Margot Andras, diretora do Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul, afirma que a maior parte das educadoras que procuraram o sindicato naquela época, reclamavam da sobrecarga de trabalho e cansaço, havendo um esgotamento físico e mental generalizado, o que levou aquelas que tinham opção a mudarem de profissão. Destaca ainda como essa sobrecarga e cansaço aumentaram quando retornaram as aulas presenciais, fazendo que as professoras tivessem que trabalhar o dobro para dar conta também dos alunos que estavam no formato remoto, acrescentando, “a gente não consegue fazer com que as escolas, os padrões, entendam que isso [atendimento remoto às alunas fora do horário de trabalho] continua sendo o seu trabalho” (Instituto Tricontinental, 2021, p. 27).

Nesse sentido, o dossiê afirma que o trabalho da professora se tornou difuso e quase permanente, em consonância com o capitalismo de plataformas – em que temos o evidente exemplo no caso da exploração de pessoas que trabalham como motoristas e entregadores de aplicativos – que avança também sobre a educação, intensificando a exploração da força de

trabalho e roubando tempo de vida das educadoras. Destaca ainda que este tempo de trabalho não pago garante um enorme lucro para os empresários do setor, e que mesmo com o retorno das aulas presenciais, essa mudança parece que veio para ficar, com as plataformas e teletrabalho continuando presentes no cotidiano do trabalho das professoras.

Evidentemente, isto só é possível porque os trabalhadores temem o desemprego. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística mostram que a taxa de desocupação cresceu acentuadamente do início de 2020 até o momento atual, batendo novos recordes na série histórica (IBGE, 2012-2021). Segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), de março a setembro de 2020, cerca de 36 mil vagas de professores foram fechadas no país (Mazza; AMOROZO; BUONO, 2020). Contribuiu também para isso a reforma trabalhista aprovada pelo Congresso brasileiro em 2017, durante o governo Michel Temer (MDB), que retirou direitos e flexibilizou as relações de trabalho (Instituto Tricontinental, 2021, pp.27-28).

Como consequência disso, o dossiê expõe que atualmente muitas professoras trabalham por meio de contratos temporários ou de prestação de serviços, o que não caracteriza um vínculo de emprego formal entre trabalhadora e empresa, sendo que nesse contexto há geralmente maior intensificação do trabalho, menor remuneração e falta de garantias de direitos trabalhistas ou de manutenção dos empregos.

4.2.1.3 Dizeres, fazeres, silêncios e compreensões na luta das profissionais da educação para defenderem seus direitos

Essa realidade de aumento do desemprego das profissionais da educação atingiu duramente a cidade de Lavras, que demitiu cerca de 400 profissionais da rede municipal de educação em junho de 2020 ¹⁴. Para justificar as demissões, o prefeito alegou que estas profissionais não eram trabalhadoras efetivas, mas sim contratadas, e não teriam como exercer o seu trabalho durante a pandemia. Essa explicação não foi aceita pelas trabalhadoras, professoras e monitoras de creche, que fizeram um protesto em frente à prefeitura para (d)enunciar as condições a que estavam sendo submetidas e cobrar pela volta de seus empregos.

Ferreira e Villarta-Neder (2020, p. 6-7) apontam que do ponto de vista do CBMV, o enunciado é um *processo de enunciar*, e que os “enunciados, assim compreendidos, constituem-se como uma resposta a algo que o antecedem (em qualquer sistema sógnico) e suscitam uma resposta (em qualquer sistema sógnico) (Ferreira; Villarta-Neder, 2017, p. 78)”.

¹⁴ A reportagem e o vídeo com entrevistas com as profissionais da educação podem ser acessados em <https://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2020/06/03/cerca-de-400-profissionais-de-educacao-sao-demitidos-em-lavras-mg.ghtml>. Acesso em 29 de jan. 2023

Os autores alegam que a condição bilateral que Volóchinov atribui à palavra pode ser estendida a todas as outras semioses, o que não seria uma extensão abusiva sobre a propriedade de sua concepção na perspectiva do CMBV, sendo prevista pelos próprios autores do círculo. Neste sentido, apontam para o que diz Bakhtin:

Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. Nisto reside a diferença essencial entre as nossas disciplinas (humanas) e naturais (sobre a natureza), embora aqui não haja fronteiras absolutas, impenetráveis. O pensamento das Ciências Humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.) (Bakhtin, 1975/2011, p. 307-308).

Ferreira e Villarta (2020) colocam que este entendimento de Bakhtin junto à discussão do conceito de enunciado realizado por Volóchinov, permitem a compreensão de que

[...] o diálogo constitutivo entre diferentes semioses (correspondentes à instância de *dizer*) estabelece-se de maneira que também sejam levados em consideração *signos do fazer, signos do silêncio e signos de compreensão*". O sentido de cada enunciado acontecerá como diálogo do atual com seus precedentes e seus enunciados posteriores (Ferreira; Villarta-Neder, 2020, p. 9, grifos do original).

Volóchinov (2019, p. 252) indica que a comunicação verbal, desde os primeiros estágios de sua formação, sempre esteve ligada “às condições da vida real, às ações (atos) reais do homem: de trabalho, de culto (rituais), lúdicos e de outros tipos”. Compreendemos que esta forma de interpretar os enunciados que constituem os ramos que se inter cruzam nas interações discursivas enriquece nosso entendimento, possibilitando captar com maior riqueza as determinações que incidem sobre determinado fenômeno.

Nessa direção, cotejamos os enunciados originados no processo de formação docente do estágio com atos de mobilização realizados pelas profissionais da educação em MG, decorrentes da situação de precarização das condições de trabalho agravadas na pandemia, e que tiveram como retorno do poder público do Estado ora respostas que não atendiam seus anseios, ora ausências e silêncios e, não poucas vezes, como tem se mostrado recorrente na nossa história, violências dos mais diversos tipos, inclusive física, pelos aparatos de força repressiva do Estado, em especial a polícia militar, que tem como marca característica o uso abusivo da força contra movimentos populares que lutam por direitos básicos como educação, alimentação, saúde, moradia e condições dignas de trabalho.

Com máscaras de proteção contra a Covid-19 estampadas com um “X” para sinalizar o luto pelo desemprego, o que foi expresso também em cartazes que algumas erguiam com as

palavras “Educadores em luto”, destinados ao prefeito da cidade à época, José Cherem, as profissionais da educação reivindicaram uma ação que revertesse o quadro. Uma das manifestantes relata, em entrevista para o jornal da afiliada regional da TV Globo, que ela e seu marido gastaram dinheiro em cursos preparatórios, conseguiram uma boa classificação no concurso, e que foi tudo em vão, que eram servidores públicos e foram desligados. Diz ainda que agora estão desempregados e as contas não param de chegar. Uma outra manifestante que perdeu o emprego fala com o jornal:

Nós estamos aqui por indignação, nós só queremos o nosso trabalho de volta. Não nos foi proposta nenhuma atividade, nenhuma forma de ensino remoto. E lembrando que o ensino remoto não é só online, temos outras milhões de ferramentas para que a gente consiga fazer o ensino. Estamos aqui pedindo, a gente só quer o nosso trabalho de volta.

Um dos representantes da manifestação cobra resposta do prefeito, que não dialogou com a categoria: “A demissão foi justificada por uma não funcionalidade dos profissionais da educação, uma vez que cabe à Secretaria de Educação garantir essa funcionalidade para o servidor”, dizendo ainda que este processo de demissão foi resultado de uma pressão exercida pela câmara de vereadores, e que o executivo não ponderou os ônus e os bônus de suas ações. O prefeito foi procurado pela equipe de reportagem para saber se iria atender às reivindicações pela volta do emprego das profissionais da educação, mas a equipe não obteve resposta. A situação acabou não sendo revertida.

No âmbito estadual, a categoria docente também precisou fazer frente às pressões sofridas pelas decisões do governo na pandemia. Conforme indicado no capítulo introdutório do presente trabalho, o Sind-UTE/MG deliberou por “greve sanitária” em julho de 2021, em um primeiro momento com um caráter provisório, com duração de cinco dias, passando em seguida, no dia 2 de agosto, para tempo indeterminado. Os motivos alegados pela coordenadora geral do sindicato foram as flexibilizações realizadas pelo governo em relação aos parâmetros para o retorno presencial, em um momento em que a vacinação estava lenta em Minas Gerais, com alto nível de ocupação das Unidades de Terapia Intensiva (UTI) em diversas cidades - inclusive no município onde realizamos o estudo - e que as escolas não tinham as condições de infraestrutura necessárias para garantir um retorno seguro ¹⁵. A greve sanitária propõe que se continue trabalhando de forma remota para assegurar a saúde das trabalhadoras, não aderindo apenas ao retorno presencial das aulas. No dia treze do mês seguinte, o TJMG determinou a

¹⁵ <https://www.brasildefato.com.br/2021/07/08/professores-da-rede-estadual-de-minas-gerais-anunciam-greve-sanitaria>. Acesso em: 23 de jan. de 2023.

suspensão imediata da greve sanitária, sob pena de multa diária de R\$ 20 mil em caso de descumprimento¹⁶. Quatro dias após a decisão judicial, o sindicato decidiu em assembleia pela suspensão da greve, após uma reunião com o governo, em que ficou acordado que as faltas no período da greve não seriam contabilizadas como faltas comuns, mas como “falta greve”, devendo ser repostas em até noventa dias, no modo presencial¹⁷.

Neste mesmo período, a turma do “Estágio Supervisionado III” estava no começo do semestre letivo. No E02, no dia 18 de agosto de 2021, em uma atividade de discussão de leitura de reportagens, a EL04 traz algumas informações sobre a retomada das aulas presenciais na esfera nacional a partir de uma reportagem intitulada “Queiroga diz que vacinar professores não é exigência para reabertura das escolas”, em que o ministro da saúde à época diz que:

“Oitenta por cento dos professores já tomaram a primeira dose da vacina”. E isso é um argumento positivo, segundo ele né. E também tem uma outra pessoa, o ministro da Educação, Milton Ribeiro, ele também falou que “Nenhum país do mundo condicionou a sua volta às aulas à vacinação, nenhum outro setor da economia condicionou as suas atividades à vacinação. Então não tem o menor cabimento atrelar a imunização com a volta às aulas, o Brasil é o líder mundial das escolas fechadas, a gente não tem mais tempo para discutir quem é a favor e quem é contra a volta às aulas, essa discussão é obsoleta”. E aí foram praticamente esses os argumentos, e também que não existe muita... que o número de docentes com comorbidades não é tão grande assim, e que os protocolos de segurança eles precisam de ser seguidos, e que não dá mais pra esperar. [...] E também ele falou no final que por causa das vacinações, a pandemia no Brasil, é como se fosse estabilizar, então que já tá melhor pra voltar (EL04).

Os argumentos dos ministros revelam o tratamento dado à categoria docente de modo geral durante os quatro anos de governo de extrema direita de Bolsonaro. A descartabilidade com que a vida das docentes é tratada, em um momento em que já era de amplo conhecimento a importância de se completar o esquema vacinal (à época com a primeira e a segunda dose), em um discurso que coloca o plano econômico em primeiro plano, como se ele estivesse dissociado das próprias condições de vida das trabalhadoras e das relações de trabalho. Ao comentar a leitura da reportagem feita pela EL04, a DR aponta que não podemos pensar a questão do retorno presencial apenas a partir das falas dos ministros, que é preciso

Ir mais à raiz mesmo, à base, ao chão da escola, não vai dar pra ir presencialmente, mas conversar com os professores, porque se fosse realmente um disparate o retorno, a gente não tinha tanto professor voltando. Os professores estão voltando, hoje conversando com a professora lá do [nome da escola] ela me disse que a adesão foi baixíssima, é preciso entender porque a adesão à greve sanitária tá sendo baixíssima. Eu entendi um pouco quando eu conversei com ela ... (DR).

¹⁶ <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/08/13/justica-determina-fim-de-greve-dos-profissionais-da-educacao-estadual-de-minas-gerais.ghtml>. Acesso em: 23 de jan. de 2023.

¹⁷ <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/08/17/sindicato-anuncia-suspensao-da-greve-de-profissionais-da-educacao-da-rede-estadual-de-mg.ghtml>. Acesso em: 23 de jan. de 2023.

Conforme já exposto, o desemprego, a precarização das condições de trabalho, as incertezas de permanência no emprego e as flexibilizações nas relações de trabalho características do neoliberalismo incutem a sensação de medo nas trabalhadoras, que precisam manter seus salários para poder garantir sua sobrevivência e a de sua família, o que no capitalismo só é possível a partir da compra de mercadorias.

Além da luta contra a intensificação do trabalho e exposição ao risco de contaminação, as trabalhadoras da educação em Minas Gerais também fizeram uma reivindicação por reajuste salarial. No dia 17 de agosto de 2021, foi aprovado na Câmara dos Deputados, recurso para votar em Plenário reajuste do piso docente¹⁸. A categoria docente se reuniu no dia 31 de agosto de 2021, na Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia de Minas Gerais (ALMG) para discutir a questão. De acordo com Diego Rossi de Oliveira, economista e Coordenador Técnico do Dieese na Subseção do Sind-UTE/MG, que participou da Comissão, a Educação aparecia como a terceira pior remuneração de Minas¹⁹. A comissão convidou os secretários de Estado de Educação, mas eles não compareceram.

É importante lembrar que em 2008 foi regulamentada a Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que define o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) - valor abaixo do qual nenhuma profissional do magistério público deveria receber (Brasil, 2008)²⁰. Na comissão, o Dieese apontou ainda que desde 2009, em Minas Gerais, há uma defasagem de 45,58% no salário das trabalhadoras da Educação em relação aos reajustes indicados pelo PSPN. Aponta ainda que na gestão do governador Romeu Zema, que assumiu em 2019, o piso do trabalhador da Educação em Minas estava em R\$ 1.982,54, e que para alcançar os valores do PSPN entre os anos de 2019 e 2021, seria necessário um reajuste de 17,55%, o que aumentaria o piso para R\$ 2.230,39. Para efeito de comparação, o salário-mínimo ideal calculado à época pelo Dieese com base no gasto necessário para sustento de uma família com dois adultos e duas crianças, com base na cesta básica mais cara no período, deveria ser de R\$ 5.421,84²¹. Dentre os países

¹⁸ <https://www.camara.leg.br/noticias/795515-camara-aprova-recurso-para-votar-em-plenario-reajuste-do-piso-dos-professores/>. Acesso em 10 de fev. de 2023.

¹⁹ https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/08/31/interna_gerais,1301047/servidores-da-educacao-de-minas-reivindicam-reajuste-salarial-de-17-55.shtml. Acesso em 30 de jan. de 2023.

²⁰ Cabe assinalar que a Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em 1993, resultou na aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos no mesmo ano e que, “deste plano consta, fato inédito, um amplo acordo negociado e assumido entre os sindicatos para a elevação salarial dos professores de todo o território nacional, definida num piso salarial mínimo” (Contreras, 2012, p.18), proposta que, entretanto, foi completamente abandonada no governo seguinte de FHC.

²¹ Disponível em <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2021/202106cestabasica.pdf>. Acesso em 09 de fev. de 2023.

membros e parceiros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2020 o Brasil (país parceiro) foi aquele que apresentou a menor remuneração inicial legal da carreira docente, tendo uma média 2,5 vezes menor que os países-membros (Inep, 2021).

O governador já vinha sendo alvo de críticas pelas servidoras da educação por ter enviado à Assembleia um projeto de lei para reajuste dos servidores da Segurança Pública e não ter incluído outras categorias. A Assembleia conseguiu aprovar uma emenda para incluir a extensão da correção de 28,82% para outras 13 categorias no reajuste, como setores da educação e saúde, mas que foi vetada pelo governador, sendo que os deputados estaduais da oposição não conseguiram somar forças para derrubar o veto. Em nota, o governo de Minas comenta:

“Com relação ao piso salarial, esclarecemos que o valor atual do piso nacional do magistério para uma carga horária 40 horas semanais, em vigor desde janeiro de 2020, é de R\$ 2.886, 24. Aplicando-se proporcionalmente em relação a 24 horas semanais – carga horária dos professores de educação básica do Estado de Minas Gerais -, o valor vigente do piso nacional é de R\$ 1.731,74. Atualmente, o vencimento inicial de professor de educação básica da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), com carga horária de 24 horas semanais, é de R\$ 1.982, 54, acrescido de um abono de R\$ 153,10, o que soma uma remuneração inicial de R\$ 2.135,64. Desta forma, aplicando-se em proporcionalidade em relação à carga horária, os valores praticados no Estado são superiores ao que determina a legislação federal [...]”.²²

A resposta dada pelo governo Zema levanta a seguinte pergunta: estaria o Estado realmente cumprindo o que diz a lei? É correto que se faça um cálculo proporcional? Vejamos o que diz o parágrafo primeiro do Artigo 2º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008:

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, *no máximo*, 40 (quarenta) horas semanais (Brasil, 2008, grifo nosso).

Como a Lei deixa claro, o piso deve ser pago para uma jornada de trabalho máxima, e não mínima, de quarenta horas semanais. Teria o governo se confundido nesse “detalhe” da Lei? Para que não fique dúvidas, a própria legislação estadual, que o governo parece ignorar, estabelece através da Constituição do Estado de Minas Gerais:

Art. 201 – A – O vencimento inicial das carreiras dos profissionais de magistério da educação básica não será inferior ao valor integral vigente, com as atualizações, do piso salarial profissional nacional dos profissionais do magistério público da educação básica previsto no inciso VIII do *caput* do art. 206 da Constituição da República.

²² Disponível

https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/08/31/interna_gerais,1301047/servidores-da-educacao-de-minas-reivindicam-reajuste-salarial-de-17-55.shtml. Acesso em 09 de fev. de 2023.

§ 1º Considera-se como jornada de trabalho, para fins de percepção integral do piso salarial a que se refere o *caput*, a *jornada de 24 horas semanais* (Minas Gerais, 2021, grifo nosso).

A incorporação do Piso Salarial docente na Constituição Estadual é fruto da mobilização, luta e pressão do sindicato para aprovação da PEC 49, em 2018. De Almeida *et al.* (2019, p. 13) destacam que na época, apesar das adversidades, as docentes

Têm desenvolvido práticas educativas ricas, dentro e fora de sala de aula. Esse segmento da classe trabalhadora tem, por meio de seus movimentos políticos e por meio de seus engajamentos, produzido enfrentamentos e movimentos educativos do ponto de vista da construção coletiva de um ator político de relevância junto à sociedade, seja ela civil organizada, e ao poder público do Estado de Minas Gerais (ALMG), Ministério Público Federal, Ministério Público Estadual de Minas Gerais e Imprensa mineira.

As autoras advogam a necessidade de as lideranças sindicais estarem atentas ao fato de que a legitimidade guarda relação estreita com a representatividade, devendo assim se manter profundamente ligadas às demandas e às necessidades de suas filiadas, além de conhecer o processo político em sua acepção mais ampla e também de forma mais específica, visto que têm a responsabilidade de tomar decisões para a coletividade possibilitando acesso, compreensão e produção das mensagens de nível sociopolítico.

Conforme assinala Saviani (2021a), Gramsci alarga o conceito de Estado colocado por Marx - que o emprega no sentido restrito de aparelho governamental -, entendendo-o como englobando a sociedade política e a sociedade civil, apontando que:

Para se apoderar do Estado enquanto aparelho governamental (sociedade política), é necessário obter hegemonia no âmbito da sociedade civil, e essa tarefa não pode ser encetada pelo Estado (Governo), mas pelos partidos e pelas organizações representativas dos interesses da classe trabalhadora (Saviani, 2021a, p. 258).

Partindo da compreensão que a “linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população” (Gnerre, 1998, p. 21), De Almeida *et al.* (2019) consideram ser primordial a consideração de Bakhtin:

Nas condições de um regime de classes e particularmente de castas, observar excepcionalmente a diferenciação dos gêneros do discurso e dos respectivos estilos em função do título, da categoria, da patente, do peso da fortuna e do peso social, da idade do destinatário e da respectiva posição do próprio falante (ou de quem escreve) (Bakhtin, 1998, p. 303).

Nessa esteira, observamos a forma como o jornal “O Tempo” noticiou a questão do pagamento do piso salarial. Embora tenha trazido a fala do economista do Dieese, da coordenadora do sindicato e da deputada que estava à frente da luta, a reportagem termina com a nota do governo e não menciona como os argumentos do governo entram em contradição com

a própria legislação federal e estadual. Conforme assinala Volóchinov (2019, p. 272), “toda interação discursiva ocorre na forma de uma *troca de enunciados*, isto é, na forma de um *diálogo*”, o que resulta em uma *compreensão*, em uma *concordância* ou *discordância* a partir de sua *percepção avaliativa*. A leitora da reportagem responderá de alguma forma ao que leu, formando seu ponto de vista, seja na forma de um discurso interior ou em uma conversa cotidiana.

O autor assinala que a orientação social sempre está presente em qualquer enunciado, e que organiza tanto sua força estilística quanto sua estrutura puramente gramatical. Assim, podemos pensar que o que é escrito no jornal envolve os interesses da classe que este veículo representa. Além de uma orientação social, todo enunciado encerra em si um sentido, entendido por Volóchinov (2019) como um *conteúdo*, que não pode ser privado de nenhum enunciado, sem o qual perde sua significação. Além da parte *verbal*, todo enunciado também é formado por uma parte *extraverbal*, que vai depender de *onde* e *quando* a interlocutora da reportagem se encontra, e quais relações ela vai estabelecer com o que leu, a partir das representações que foram construídas em suas interações discursivas e que formam suas compreensões do que deve ser o papel da escola e da professora, por exemplo.

Além disso, o conteúdo e o sentido do enunciado precisam de uma forma para se concretizarem, sendo necessário considerar neste caso a *entonação* (*expressão sonora da avaliação social*) e, por meio dela, a escolha e a *disposição* das palavras no todo do enunciado (Volóchinov, 2019). Aqui, chamamos a atenção para a nota do governo disposta ao final da reportagem, dando o tom de conclusão a partir de tudo que havia sido exposto. Uma leitora desconhecadora do que diz a legislação pode concluir ao ler a reportagem que as reivindicações das profissionais da educação não são legítimas, pois supostamente o governo de Minas Gerais estava cumprindo a Lei ao pagar um valor proporcional para a jornada de trabalho de vinte e quatro horas semanais.

O jornal *O Tempo* pertence ao grupo empresarial SADA, que administra negócios em ramos diversificados como logística, esportes e comunicação, criando na década de noventa a editora SEMPRE, responsável pelo jornal ²³. O dono e fundador do grupo empresarial é o italiano naturalizado brasileiro Vittorio Medioli, que em 2016 foi eleito prefeito de Betim/MG, se reelegendo ao cargo em 2020, sendo o prefeito mais rico do Brasil, com uma fortuna avaliada em 2017 de R\$ 250 milhões ²⁴. Além de ser o dono do jornal *O Tempo*, com circulação em

²³ Disponível em <https://www.gruposada.com.br/nossas-empresas/>. Acesso em 15 de fev. de 2022.

²⁴ <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2022/06/16/arena-do-cruzeiro-tem-prefeito-mais-rico-do-pais-por-tras-de-projeto.htm>. Acesso em 15 de fev. de 2022.

Minas Gerais, o empresário também administra o jornal de maior circulação impressa do país, o *Super Notícias*²⁵, e juntos correspondem a 90% do mercado de jornais em Minas²⁶. Essas informações permitem uma noção do peso social e da fortuna correspondentes.

Em plenária realizada com presença massiva de representantes da rede estadual de educação de diversas cidades na praça da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), no Dia Internacional da Mulher, em 8 de março de 2022, a categoria aprovou o início de uma greve sanitária para o dia seguinte, reivindicando que o governador Romeu Zema, do partido Novo, aplicasse o reajuste de 33,24% do piso salarial²⁷. A rede municipal de Belo Horizonte entrou em greve uma semana depois, no dia 16 de março, levando os jornais de Medioli estamparem a manchete “Greve de professores prejudica aprendizado e rotina de famílias”, com o subtítulo “Todos perdem, mas prejuízo é maior para alfabetizados, ressalta especialista”, em que o tom da notícia busca a responsabilização das professoras pelos problemas de aprendizagem, desconsiderando que a própria remuneração docente é condição necessária para uma prática de ensino adequada.²⁸ A greve das professoras da rede municipal gerou uma resposta violenta da Guarda Municipal do prefeito Alexandre Kalil, que com o uso de cassetetes, spray de pimenta e gás lacrimogêneo repreenderam as manifestações grevistas, em que dois docentes tiveram que ser encaminhados para o hospital, um ficou desacordado após ser agredido com um golpe na cabeça, e uma outra professora foi agredida²⁹. Na cidade de São João Del Rei /MG, também foram registrados episódios de violência contra docentes grevistas, resultando em mais um caso que necessitou ser encaminhado para o hospital³⁰. Dessa vez os agressores pertenciam à polícia militar.

Conforme ressalta Saviani (2021a), não é possível alimentar qualquer “ilusão liberal” em relação a um Estado neutro, pairando acima das classes, após vinte anos de ditadura empresarial-militar.

²⁵ <https://www.poder360.com.br/midia/jornais-em-2021-impresso-cai-13-digital-sobe-6/>. Acesso em 15 de fev. de 2022.

²⁶ <https://www.otempo.com.br/economia/o-tempo-e-super-noticia-representam-90-do-mercado-de-jornais-em-minas-1.2201444>. Acesso em 15 de fev. de 2022.

²⁷ <https://www.cut.org.br/noticias/em-minas-professores-na-rede-estadual-entram-em-greve-por-tempo-indeterminado-3383>

²⁸ <https://www.otempo.com.br/cidades/greve-de-professores-prejudica-aprendizado-e-rotina-de-familias-1.2648582>

²⁹ <https://www.otempo.com.br/cidades/greve-de-professores-prejudica-aprendizado-e-rotina-de-familias-1.2648582>

³⁰ <https://correiodeminas.com.br/2022/03/17/manifestacao-dos-trabalhadores-da-educacao-termina-em-violencia-policia-e-spray-de-pimenta/>

Com efeito, o Estado, naquele momento, já havia mostrado claramente a que veio. Era e agia implacavelmente como um Estado de classe. O fenômeno das greves ilustra eloquentemente esse caráter de classe. Em todos os casos o Estado assumiu, sistemática e abertamente, os interesses patronais, lançando mão de todos os meios, legítimos ou não, dissuasivos e repressivos para fazer valer tais interesses (Saviani, 2012a, p. 255-256).

Este mesmo Estado, no sentido de aparelho governamental, foi responsável pelo aligeiramento da educação destinada às camadas populares e pelo processo de privatização do ensino superior, com a chancela do Conselho Nacional de Educação (CNE)³¹ (Saviani, 2021a), chegando ao cenário visto em 2019, em que 66,4% das alunas que ingressaram em cursos de formação de professoras se matricularam na modalidade de Ensino à Distância, sendo 88,7% destas matrículas na rede privada (Anuário, 2021). Um Estado que não foi capaz de fornecer as condições mínimas de recursos tecnológicos necessárias à realização do ensino remoto, acabando por prejudicar de forma mais acentuada o ensino nas escolas públicas e intensificando o trabalho docente. Assim, consideramos legítimas as manifestações coletivas da categoria na reivindicação de suas pautas. Entretanto, é necessário ressaltar a necessidade de que esta luta precisa ser organizada coletivamente para que seja efetiva.

Uma das estagiárias que acabou não conseguindo realizar o estágio formalmente na escola, traz no encontro da turma do estágio E05 – no dia 08 de setembro de 2021, portanto, um mês após o TJMG aplicar a multa e o sindicato suspender a greve sanitária - que ao conversar com uma professora para tentar formalizar o estágio, da escola pública, ela lhe disse que não seria possível pois não estavam ocorrendo aulas síncronas, já que esta não tinha os recursos tecnológicos necessários. A DR aponta que não era preciso que as aulas síncronas estivessem ocorrendo, que a realidade que teria que investigar era a que estava dada, que se o governo não forneceu as condições necessárias, era o que estava dado no momento. A estagiária então diz:

Eu achei interessante que ela falou que o fato dela não tá dando estas aulas síncronas é uma forma até de se manifestar pelo fato de o Estado não ter fornecido esses materiais né. Ela falou “eu poderia tá indo atrás de tentar me virar e tentar fazer, e comprar material, mas eu tô até me manifestando, é uma forma de mostrar, eu não tenho, ninguém me deu condição de fazer e vai ser feito da forma que tá sendo possível sabe” (EL05).

A docente responsável responde:

³¹ Belletati *et al.* (2021) afirmam que desde meados do século passado os empresários da educação se tornaram maioria no CNE, especialmente nas duas décadas de ditadura empresarial-militar que abriram as portas para representantes de escolas, faculdades e universidades privadas participarem do Conselho e formarem maioria para legislar em causa própria, situação que se mantém até os dias atuais.

É uma manifestação interessante. Mas é individual. A manifestação que precisaria acontecer seria coletiva. E houve uma proposta de greve, e na escola, com todo o respeito, que a professora está, a única pessoa que aderiu foi a [nome da professora]. Agora, tem uma série de questões inclusive de retaliação dos professores que aderiram à greve e tal, que acontece em todo cenário, em toda situação de greve, então não tô fazendo um julgamento dela individualmente, mas a manifestação dela, embora legítima, é inócua, porque é individual, né, e sendo individual o que ela vai fazer apenas é não possibilitar aos alunos esse estreitamento do contato né, o contato tá sendo feito de maneira bastante remota, enfim, mas não é ela hein, vejamos, não tô querendo colocar a professora em jogo, mas a situação em si para a gente discutir (DR).

Saviani (2021a) defende que no horizonte estratégico para construção de um projeto de educação articulado com os interesses da classe trabalhadora, deve estar a retirada da educação da tutela do Estado, de modo que as organizações populares exerçam um severo controle sobre a educação em geral, especialmente sobre a educação ministrada nas escolas mantidas pelo Estado - o que não deve ser confundido com a liberação do Estado dos encargos educacionais, ao contrário, este deve assumir plenamente os encargos, e os recursos públicos devem ser destinados exclusivamente às escolas públicas. Alcançar tal objetivo, conforme aponta, exige um pressuposto básico: a organização da classe trabalhadora.

A estruturação das táticas implicará a articulação dos núcleos de base, isto é, o envolvimento de associações estudantis, sociedades amigos de bairros, associações de pais e mestres, associações de docentes, comunidades de base, sindicatos, partidos políticos etc. As tarefas são imensas, implicando o detalhamento, o desencadeamento e a implementação das táticas de luta.

[...] meu entendimento é que o ensino deve ser público em seu duplo sentido de estatal e popular. Deve ser estatal, na medida em que deve ser mantido com recursos públicos e organizado na forma de um sistema nacional no qual se articulam as responsabilidades da União, estados e municípios; e deve ser popular no sentido que seu funcionamento seja controlado por conselhos representativos dos profissionais da educação e das demais categorias de trabalhadores produtivos (Saviani, 2021a, p. 261).

Saviani (2021a) destaca que as ações organizadas coletivamente pelas trabalhadoras devem guiar-se pela passagem da condição de classe em-si para condição de classe para-si, de modo que nas greves que reivindicam reajustes salariais por exemplo não basta pautar determinado índice de aumento de salário, sendo necessário mostrar “que os ganhos do empregador são parte da mais-valia produzida pelos próprios trabalhadores, correspondendo, portanto, a trabalho não pago” (Saviani, 2021a, p. 263). As lutas também não se restringem às pautas salariais. Uma das principais reivindicações feita pela categoria nos últimos tempos é a revogação do Novo Ensino Médio implementado no governo Temer. Articulada ao Novo Ensino Médio temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma política alinhada ao projeto de educação neoliberal fundamentada na pedagogia das competências, que tem impactado diretamente as diretrizes curriculares para formação docente. A BNCC também foi

orientadora da construção do Planos de Ensino Tutorado (PETs) para o ensino remoto durante a pandemia. No próximo tópico iremos discutir o processo de implementação dessas políticas educacionais e os desafios colocados para a formação docente em uma perspectiva crítico-reflexiva.

4.2.2 Formação crítico-reflexiva apesar das atuais políticas educacionais

A dupla de estagiárias EL05 e EL09, que não conseguiram realizar o estágio formalmente na escola, trouxeram em seu trabalho final escrito alguns trechos com transcrições das respostas das professoras das escolas às entrevistas/questionários. Em relação à oitava pergunta: “*Se não mencionarem o planejamento, questionar: o ensino remoto/híbrido interferiu no seu planejamento de aulas? E na sua autonomia?*”, destacaram em seu trabalho os seguintes trechos:

1) “Interferiu, porque tenho que planejar para o online e presencial, porque tenho recursos diferentes. No ensino remoto eu tenho internet boa, posso acessar o material online, se esqueci de algo, já posso pesquisar, compartilhar, adaptar. Na aula presencial eu não tenho os mesmos recursos, se eu for projetar um vídeo, não tenho internet, caixa de som. Ao mesmo tempo eu tenho que seguir o PET, seja no online ou no presencial, isso mexe com minha autonomia. Quando eu voltei em agosto não estava claro como íamos seguir com o presencial, e pensei em fazer uma retomada de divisão celular, fiz Xerox, resumo, desenho, e quando voltou eu não pude dar continuidade, porque deveria seguir o PET, para que os que estão online e presencial estejam em consonância. Isso é tirar a autonomia do professor”;

2) “Interferiu, primeiramente porque nós demoramos mais para ter retorno dos alunos, devido ao fato da maioria dos alunos fazerem PET impresso, então meu planejamento mudou. Antes da pandemia meu planejamento era muito mais flexível, pois ele se adequava a resposta que os alunos me davam em sala de aula. Com a demora da resposta dos alunos à atividade dos PETs é mais complicado fazer isso.

Na minha autonomia eu senti interferência principalmente ano passado pois o material que eu trabalhava vinha pronto do Estado, esse ano o PET da disciplina sou eu que elaboro, é feito por mim”; e

3) “Agora, com o ensino híbrido, o que mudou é que a gente tá na escola, mas continua engessado do mesmo jeito, a gente tem que trabalhar o PET e somente o PET, não pode, por exemplo, trabalhar outro assunto dentro da sala de aula, que a gente acha mais relevante ou que faria mais sentido na ordem, numa linearidade dos assuntos a serem trabalhados, tinha vez que eu estava falando de transformações químicas por exemplo e, do nada, já passava para genética, então era complicado... Então, a gente teve que continuar dessa forma, dentro da sala de aula, e tinha um outro porém, mesmo em sala de aula cada aluno tem a sua individualidade, tem aluno que entrou no ensino remoto na primeira semana, então na primeira semana eu consegui realizar um trabalho teórico com eles em cima do conteúdo do PET, e aí na segunda semana vinha um aluno que não tinha ido na primeira semana, por exemplo, aí ele estava atrasado, com planejamento diferente, aí eu tinha que voltar, aí a gente ficava nesse retrabalho o tempo todo, não mudou em ser engessado, mas mudou em relação, mais uma vez, a esse planejamento, e a cada dia vinha uma notícia diferente e precisamos replanejar de uma maneira muito rápida, e nunca é bom planejar desse jeito, então houve modificações nesse sentido, mas ainda continua muito engessado. Estar no presencial é bom, pois o ensino e aprendizagem é mais interessante, mas ao mesmo tempo

ficamos receosos pelas coisas relacionadas à pandemia, que eu já disse anteriormente” (EL05 e EL09).

A dupla de estagiárias escreve em seu trabalho algumas reflexões sobre a percepção da perda de autonomia das professoras, tomando como exemplo o relato de uma outra estagiária, que observou que na escola que estava acompanhando, particular, havia uma alta rotatividade de professoras e que as alunas dessa escola reclamavam quando a professora trazia questões sociais para relacionar com os conteúdos da Biologia, colocando como justificativa que estavam preocupadas com as provas de vestibular e o ENEM:

[...] qual é a autonomia do professor quando este deve se restringir única e exclusivamente ao conteúdo programático? Neste sentido, espera-se um educador ou um transmissor (e repetidor) de informação? Seria, então, dispensável o professor – e aqui esta preocupação está imbricada com a questão da alta rotatividade de professores? Entende-se que neste cenário não há autonomia para o professor o que faz com que o educador questione o seu papel e seu serviço social. Assim como para os alunos, essa metodologia engessada torna o ensino-aprendizagem fastidioso. Além disso, a alta rotatividade dos professores é um indício desmotivador tanto para os alunos quanto para os professores.

[...] Percebe-se então que o PET também é abordado como um conteúdo engessado que restringe a autonomia do professor. Contudo, não é de hoje essa perda de autonomia, como aborda Saviani (2021), o movimento Escola sem Partido foi responsável por “difundir uma cultura de censura e perseguição ideológica dos professores, currículos e materiais didáticos” como podemos perceber nos relatos anteriores. Assim, “muitos ambientes escolares foram contaminados por essa cultura e muitos professores desenvolveram uma atitude de autocensura prévia como forma de prevenir ataques e perseguições (Saviani, 2021, p.3).

As estagiárias colocam a questão sobre a possibilidade de que a professora seja vista como uma profissional dispensável, uma vez que sua função poderia ser entendida como simples repetição de informações. Pimenta, na apresentação do livro *Autonomia de professores*, de José Contreras (2012), discute esse problema colocando que a educação, enquanto prática histórica, tem o desafio de responder aos desafios e às demandas que os contextos colocam, destacando que ela enfrenta nos últimos tempos o desafio correspondente a questão da sociedade da informação e da sociedade do conhecimento. Assinala que hoje a informação chega em grande quantidade e em qualquer lugar do planeta e assim se tomarmos a escola como instituição que transmite informações, esta tenderia a desaparecer na ótica neoliberal, já que poderia se resolver a questão do ensino colocando as crianças em contato com as informações transmitidas pela TV e pela internet, podendo a professora também ser dispensada, o que resultaria em uma economia para o Estado. Por outro lado, aponta que conhecer é mais do que obter informações.

Significa trabalhar as informações, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a

desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores é trabalho para o *professor* e não para o *monitor*. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. O que supõe sua sólida formação. Ao contrário, o que as políticas de governo estão colocando para a formação de professores é a redução dos saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas (Contreras, 2012, p. 20).

Esta degradação do trabalho docente, que relega a professora a simples competência técnica de executar tarefas pré-determinadas, é percebida pelas licenciandas-estagiárias a partir de como os PETs foram impostos. EL08 diz no encontro do estágio:

E sobre aquela coisa da estrutura do PET, o que segue é a mesma coisa, o governo ele fez um plano de ensino, e quando eu digo ensino, é literalmente ensino, não tem nada de educativo, que funciona mais ou menos como aquela coisa da escola tradicional né, que alguém, a gente não faz ideia de quem, seleciona alguns temas, organiza como bem entende, ou melhor, como não entende, como a gente vê como os PETs estão desorganizados, e joga isso pra população, o professor tem que engolir seco, coisas do tipo *cair* de genética para biomas, sabe, não tem uma linha, não tem linha de raciocínio nenhuma, é muito desestruturado (EL08).

EL04 também coloca em seu trabalho final escrito essa questão:

Existiram também alguns pontos em comum nas respostas dadas pelos professores, como por exemplo a falta de autonomia que ficou ainda mais agravada na pandemia. O governo disponibilizou materiais para que a educação pudesse andar de maneira igual em todo o país, para que assim, os alunos não ficassem em níveis muito diferentes, mas a implementação desse material acabou deixando a atuação dos professores de uma maneira engessada, dificultando a autonomia dos mesmos (EL04).

O relato das estagiárias aponta que as professoras tiveram que “engolir seco” os PETs, ou seja, foi imposto que tinham que seguir o material, que nem sempre apresenta uma sequência entre os temas trabalhados, além de buscar homogeneizar o ensino. Destacamos aqui também como o material se restringe aos conteúdos específicos das disciplinas apenas em si mesmos, não problematizando questões sócio-históricas ou estabelecendo relações com a prática social. Este é um fator limitante à autonomia da professora em sua prática pedagógica, em que lhe é retirada a parte de elaboração criativa do seu trabalho, sendo vista como uma simples executora de um roteiro já determinado.

EL08 nota também “que alguém, a gente não faz ideia de quem, seleciona alguns temas, organiza como bem entende, ou melhor, como não entende, como a gente vê como os PETs estão desorganizados”. Para entender o processo que resultou na elaboração do material, é necessário observar a teoria pedagógica que a fundamenta e a sua inserção nas políticas curriculares nacionais, a *pedagogia das competências*. O conceito de *competências* passa a ser adotado no Brasil na gestão do trabalho a partir da década de 1980, assumindo-se um conceito

plástico e polissêmico que busca se alterar conforme variam os interesses, em especial nos ambientes de trabalho, e que passa a adentrar também cursos técnicos e profissionalizantes, posteriormente se colocando como fundamento para a construção para as diretrizes curriculares da educação no país (Belletati *et al.*, 2021).

Zank e Malanchen (2020) notam que no final dos anos 1990, as políticas educacionais fundamentadas nesta perspectiva estavam voltadas para o atendimento do setor produtivo, destacando neste sentido tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999), quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998). Seguindo essa mesma perspectiva de conformidade com o neoliberalismo, as atuais diretrizes curriculares para a Educação Básica e para a formação inicial e continuada de professoras também se fundamentam na pedagogia das competências, encontrando seu alicerce na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Devido à grande influência que exerce sobre a educação nacional como um todo e, mais especificamente, na formação de professoras, tema que move este trabalho, a seguir será apresentado um breve histórico da elaboração desta política, que esteve envolta em polêmicas e foi amplamente criticada por pesquisas acadêmicas e profissionais da educação, apontando seu alinhamento com a ótica neoliberal e com os interesses do setor do empresariado, em especial o da educação (Belletati *et al.*, 2021).

4.2.2.1 Histórico da base comum

As pesquisas na área de educação e formação de professoras foi impulsionada com a criação dos cursos de pós-graduação em 1968, em que alguns programas tiveram importante contribuição para uma análise crítica da educação brasileira, apoiando-se em um referencial marxista e gramsciano e configurando-se como um espaço de resistência à ditadura empresarial-militar (Contreras, 2012).

Mas como estas ideias se desenvolveram no meio de um período marcado pelo recrudescimento da repressão e censura do regime militar, sobretudo com a implementação do Ato Institucional Nº 5 (AI-5)? As ideias revolucionárias chegavam às populações de diversos países, em grande parte, por meio de referenciais teóricos que faziam uma revisão do marxismo e se inspiravam em outros autores como por exemplo Hegel, Lukács e Adorno, e que se encontravam frequentemente em linguagem mais simples e fácil de ser assimilada, circulando por meio de revistas, livros de bolso a preços acessíveis e seminários e grupos de trabalho no meio universitário (Festozo *et al.*, 2018). As informações também trafegavam por meio de

peças que circulavam entre os diferentes países, em que “pensadores, ativistas e guerrilheiros brasileiros exilados que ainda mantinham contato com o país por cartas e depois retornam imprimindo em sua atuação e nos grupos que compõem o pensamento crítico que fora apropriado” (Festozo *et al.*, 2018, p. 262), contribuindo para difundir essas ideias mesmo no período da ditadura militar, fazendo circular o pensamento crítico entre a academia e a população, além de outros meios, como por exemplo o cultural, que “driblava” a censura.

Segundo assinala Saviani (2020), no final dos anos 1970, começou a se articular um movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadoras, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em 1980, sendo criado na ocasião o Comitê Pró Participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, que deu origem, em 1983, à Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE). Nota que esta comissão, por sua vez, resultou na criação, em 1990, da atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Nos eventos realizados por este movimento do campo educacional, a ideia de uma base comum foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação, em que foi se estabelecendo

[...] o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação (Saviani, 2020, p. 22).

O autor observa que a LDB/96 incorporou essa ideia em seu artigo 26, que coloca a necessidade de uma base comum nacional para o ensino fundamental e médio, e em seu artigo 64, que trata da formação de profissionais da educação, que também devem ter uma base comum nacional, sem, no entanto, explicitar no documento qual o significado da expressão. Assinala, contudo, que o artigo 26, ao colocar que a base comum deve ser complementada com uma base diversificada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, permite concluir que a base comum coincide com a parte comum do currículo. Segundo afirma, o encaminhamento para o problema de uma base nacional comum já havia sido equacionado por meio da elaboração e aprovação das DCNs pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo que o próprio documento da BNCC se reporta a elas. Esta constatação leva ao questionamento: “se a base comum já se encontra definida por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma norma relativa à ‘base nacional comum curricular’?” (Saviani, 2020, p. 23).

Nesse sentido, observa a centralidade assumida nas avaliações de larga escala para a organização da educação nacional e a menção a outros países em sua construção, em especial aos Estados Unidos, indicando que a função da elaboração da norma é ajustar o ensino das escolas brasileiras aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. O relatório da OCDE em 2015 expressa esta busca de uniformização dos currículos escolares de Educação Básica no mundo todo, buscando apresentar

uma solução geral apresentada para os complexos e diversificados problemas educacionais, com o intuito de formar pessoas com perfis socioemocionais necessários à manutenção do desenvolvimento econômico e comercial nas bases atuais, fundamentando-se na ideia de competências (Belletati *et al.*, 2021, pp.12-13).

Entretanto, Saviani (2020) observa que Diane Ravitch, secretária adjunta de educação no governo George H. W. Bush e que foi indicada no governo subsequente de Clinton para assumir o instituto responsável pelos testes federais, após vinte anos defendendo a reforma do ensino nos Estados Unidos baseada em metas, responsabilização das professoras e práticas corporativas de medição e méritos, “conclui que em lugar de melhorar a educação, o sistema vigente nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer avaliação” (Saviani, 2020, p. 24). Ao colocar toda ênfase nestas avaliações, o sistema de ensino vai na contramão do que as teorizações pedagógicas vêm formulando nos últimos anos, indicando que avaliações pedagogicamente significativas não devem se basear em exames finais ou testes padronizados, mas sim avaliar o processo considerando as particularidades das escolas, alunas e professoras (Saviani, 2020).

As avaliações de larga escala são aplicadas em um modelo de provas padronizadas, tais como a “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM” e “ENADE” em âmbito nacional (Saviani, 2020), e o PISA, um programa de avaliação internacional de estudantes promovido pela OCDE, em que o Brasil tem apresentado resultados considerados muito ruins em comparação com outros países - que têm diferenças entre si em muitos aspectos ³² (Belletati *et al.*, 2021). A preocupação que as estudantes do Ensino Médio demonstraram com o ENEM foi um dos pontos

³² Observa-se que a China, primeira colocada no *ranking* em 2018 - o Brasil ocupou a 57ª posição, entre 79 países (Belletati *et al.*, 2021) - e que tem um sistema educacional altamente competitivo, meritocrático e baseado em provas, com um modelo de ingresso no ensino superior semelhante ao ENEM, em que poucos entram e que gera um enorme estresse entre os alunos, tem adotado uma política de “dupla redução”, buscando reduzir simultaneamente a pressão financeira sobre os pais (que têm altos gastos com o pagamento de aulas particulares) e os encargos sobre os alunos, que segundo o Ministério da Educação, estavam tendo seu corpo e mente prejudicados pela alta frequência, dificuldade e ênfase nos resultados das provas (CHAK, 2021). Mao já apontava, em 1964, que “o método dos exames é tratar os candidatos como inimigos e emboscá-los” (MAO, 1964). Para realizar seus objetivos, o governo realizou uma investida contra o empresariado da educação no país e no fortalecimento da educação pública, já que nas palavras do presidente Xi Jinping, “o setor da consciência não deve se transformar em uma indústria que gera lucros” (CHAK, 2021).

destacados pelas estagiárias no E10, o primeiro encontro realizado após a realização das entrevistas/questionários, em que as licenciandas compartilharam e discutiram sobre as questões que consideraram mais marcantes:

[...] um ponto que ficou assim bastante evidente foi que eles estavam preocupados com o ENEM, eles não estavam preocupados muito assim realmente em aprender e tal, mas sim a falta que isso iria ter para fazerem os vestibulares né, o ENEM (EL13). [...] e a questão da preocupação com o ENEM também, até depois que a gente terminou a entrevista ele falou “eu posso te fazer algumas perguntas sobre o ENEM, tirar algumas dúvidas”, e aí eu auxiliei ele, tirei dúvidas a respeito do ENEM, porque existe essa preocupação mesmo assim né, nesses anos finais da escola, eu percebi que tem sido uma questão para eles (EL05).

A EL13 também relata em sua fala que, diante das dificuldades de acessar as alunas, a professora supervisora fez uma lista daquelas alunas mais participativas e lhe enviou para que pudesse entrar em contato com elas. A docente responsável coloca que estas falas podem indicar que as alunas da escola que as licenciandas estavam conseguindo acessar nas entrevistas poderiam representar um recorte específico, de pessoas que se mostravam mais interessadas em outras questões, como por exemplo o ENEM, tendo assim “um recorte de pesquisa que é uma realidade que não é a realidade geral” (DR).

Na apresentação de seu trabalho final, EL08, estagiário que realizou os últimos momentos do estágio supervisionado presencialmente na escola, traz a questão da preocupação com o ENEM pelas alunas, relatando para a turma na apresentação de seu trabalho final sobre a realização de sua atividade de regência:

[...] vendo que essa pesquisa [a pesquisa coletiva realizada pela turma] ela refletiu, ela se passou em Minas Gerais, mais especificamente em Lavras, e eu vi isso acontecendo [os problemas da escola percebidos através da pesquisa coletiva] nas escolas, eu percebi que eu teria que atender a uma demanda que estava surgindo ali, que eu deveria então escutar os problemas que os alunos estavam apontando [alguém bate na porta e interrompe], e... e é isso. Eu me apeguei a essa coisa, principalmente por essa questão solidária, até sabe, foi o momento que eu tive que meio que deixar de lado o que eu pensava que seria o certo, para atender ao que seria necessário ali, no momento, alguma coisa assim. E aí antes de falar o que eu fiz, eu trouxe essa frase aí que eu li no livro *O Alienista*, do Machado de Assis, e gostei muito. “Somente os fracos temem as tempestades. Os fortes se firmam sobre o solo”, e eu não estou muito firme aqui, mas vamos fingir que eu estou, “e fitam o trovão”. [...] Gente, [professora], me perdoem, mas eu fiz um “aulão pré-vestibular” e o meu material didático foi esse aí [exibe na tela uma imagem com questões objetivas de Biologia], o que a gente tá bem acostumado a criticar em massa durante todo esse nosso contato, não só do “Estágio I”, mas do “Estágio II”, do “Estágio III”, das metodologias de ensino, do programa de residência pedagógica, nossa! É tanta coisa, tanto caminho criticando esse tipo de ensino, e alguém consegue imaginar o porquê que eu insisti nele? Eu já adiantei né, eu atendi a uma demanda, que surgiu ali. Uma das estudantes falou, “[EL08], é ... o ENEM vai ser esse final de semana né, você bem que poderia dar uma revisada com a gente”. Quando ela falou isso, a sala inteira falou: “Boa! É isso, faz uma revisão, com a gente e tal”. E eu olhei pra [professora], ela viu que a galera tava pedindo isso, e eu falei: “Oh, podemos conversar, neste sentido, o ENEM vai ser no domingo, minha regência começaria na quinta né” eu falei, “eu posso pensar sim”, respondendo a essa coisa da deficiência do ensino remoto, mesmo sabendo das limitações né, deste tipo

de ensino, pro momento ali, eu senti que era isso que deveria ser feito. Mas por que não, ensinar né, por uma metodologia alternativa, e tudo mais. Por causa disso aqui gente, eu critico muito o ENEM porque ele é uma prova muito injusta, e já foi muito pior, os meios de ingresso né, para uma universidade pública. Só que o ENEM, ele ainda precisa ser aprimorado, no sentido de não ser tão segregativo. Por que que eu falo isso? Porque o ENEM, ele tem padrões de aplicação né, dos conhecimentos que ele [ênfase no “ele”], o próprio, seleciona. Então tem vantagem, neste tipo de exame, quem se apropria desse tipo de aplicação, e desse tipo de prática. Prova, principalmente no modelo ENEM, é mais uma questão de... de ensino mesmo, do que de educação. Você vai ensinar um conteúdo, o conteúdo vai ser cobrado, de uma maneira própria do exame, e se sobressai aquele que se especifica nesse tipo de função. Eu vejo que a educação, ela é de um sentido mais amplo, ela abrange, horizontalmente, todas as questões. Já o ensino, ele reduz essa aplicação a uma coisa só, ele se aprofunda naquilo. Então se eu estou ensinando a fazer uma prova, aqueles que aprendem só para fazer a prova, naturalmente vão se sair melhor. E a gente vê reflexo disso na isso na quantidade massiva que a gente vê de aprovação no ensino particular. Claro, existem outras questões, por exemplo, o aporte financeiro das pessoas, e tudo mais, eu não vou generalizar esse ponto de falar que só isso influencia no nível de aprovação. A [licencianda que estudou em uma escola particular com foco em vestibulares] falou que todos os alunos da sala dela foram aprovados. Gente, na minha escola do ensino médio, eu estudei em escola pública, só eu vim para uma federal, sabe, então, da minha sala né, da minha turma, de trinta a quarenta alunos, uns saíam outros entravam e por aí vai. E aí, o que eu trouxe aqui para vocês, se chama “Raio X do ENEM” [projeta uma tabela com porcentagens de temas da Biologia cobrados na prova] [...]. Mas eu poderia, assim, abrir mão desse pedido deles, abrir mão disso tudo que eu tô falando aqui pra fazer um ensino que vai corroborar para a formação cidadã? Eu fiquei nesse jogo, sabe, nessa luta. E aí eu acabei fazendo esse aulão ... (DR).

O estagiário continua sua fala discutindo sobre o modelo de prova do ENEM e colocando como compreende as diferenças entre metodologias de ensino tradicionais e metodologias alternativas, dizendo que as outras regências que realizou foram orientadas por metodologias alternativas. Nesta direção, Belletati *et al.* (2021) assinalam que

O conhecimento das teorias pedagógicas, de suas mudanças ao longo do tempo, das concepções de mundo e de ser humano que lhe são subjacentes e das variadas finalidades propostas à EB permite ao sujeito que está se formando professor aperceber-se de suas próprias concepções sobre a educação e a profissão docente. Possibilita-lhe reafirmá-las ou transformá-las, ao reconhecer e analisar os condicionantes da realidade escolar e as prováveis consequências de sua atividade docente na formação dos estudantes e na sociedade.

Ao comentar sobre essas questões, a DR diz:

Eu vi que você ficou uns dez minutos justificando o fato de você ter escolhido dar aula de ENEM, acredito que você não precisava nem de fazer essa justificativa, porque efetivamente isso não está distante daquilo que a gente defende. Talvez só tenha que perceber isso. Porque a gente fala de participação e de voz aos estudantes, e de partir dessas vozes, de partir dessa conversa, dessa demanda. Você partir de uma reflexão sobre o seu contexto, que é uma coisa que a gente fala o tempo todo, o que é que significa construir uma aula a partir de uma necessidade social? E uma outra coisa, é que você pode se perceber um professor com autonomia, você pôde decidir uma coisa que não tinha a ver com o que estava no *script*. É isso que a gente defende, antes de mais nada. Você não poderia isso em uma escola que já está com o script pronto. Isso que você fez, embora tenha sido um *aulão*, um *intensivão*, ela não veio porque alguém falou que tinha que ser assim. E outra coisa que eu fiquei pensando é, em uma aula como essa, que antecipava o vestibular, primeiro, para os alunos, é potencial para o

futuro deles. Naquele momento, decoreba, é o que tá precisando, não vai dar tempo de fazer uma outra coisa. Outra coisa, eles se sentirem ouvidos né, eles se sentirem gente, [...] que tem tamanho, tem peso, tem história, é isso, são gente, não são um símbolo, um desenho ali, um *anime* atrás da foto ou um número né, nem isso. Então, agora, essa aula todos os dias, sempre com as mesmas pessoas, que não possibilita a pessoa pensar sobre a própria vida, ela não perceber como que aquele estudo que ele tem ali tem relação com o restante. Porque depois, mesmo na prova né, a prova do ENEM pode ser um pouco conteudista, mas a prova do ENEM traz situações reais, a prova do ENEM não é uma simples decoreba. [...] Frequentemente envolve alguma mobilização dos conhecimentos, e fez muito sentido o que você trouxe ali [ênfase no “ali”]. Mas porque você fez essa leitura de realidade e porque você teve a oportunidade, junto com a professora e com a escola, de ter essa decisão autônoma.

Um primeiro ponto que destacamos deste diálogo é que o estagiário diz que o ENEM é uma prova injusta, que precisa ser aprimorada e ser menos segregativa para o ingresso na universidade pública, e traz que as alunas que estudam em escolas particulares, por motivos diversos, têm maiores possibilidades de aprovação. Aqui chamamos a atenção para um dado revelador da questão entre o ensino da rede pública e privada. Dados de Censo Escolar (Inep, 2023) mostram que em 2022, apenas 19% das matrículas na Educação Básica foram em escolas privadas, enquanto no ensino superior este quadro se inverte, dados do Censo da Educação Superior mostram que 77% das matrículas foram em instituições privadas. Outro aspecto necessário a se considerar na complexa relação entre o setor privado e o público é a compra de vagas em instituições particulares pelo poder público, em que

as experiências mais conhecidas são o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Estes programas, impulsionados pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) ficaram muito conhecidos por democratizar o acesso de jovens afrodescendentes, de famílias pobres e/ou oriundos de escolas públicas às faculdades e universidades privadas, mas também são muito criticados por terem repassado recursos públicos para instituições privadas. Neste sentido, Roberto Leher recorda que, a partir desses programas, o fundo público foi utilizado para lastrear a expansão das corporações de capital aberto na esfera financeira; foi justamente nos anos em que mais recursos públicos foram investidos no Fies e no Prouni que essas empresas mais cresceram (Instituto Tricontinental, 2021, p. 15-16).

Nesta direção, Saviani (2021a) ressalta que desde o final da ditadura militar, podemos observar que o ensino da público da Educação Básica pública se articula com o ensino superior privado, ao passo que nas escolas de primeiro e segundo graus particulares se observa o contrário, articulando-se com o ensino superior público, visto que os membros da elite continuam a ser preparados em poucas e caras escolas particulares e podem contar com o auxílio de cursinhos para conquistarem as poucas e disputadas vagas nas instituições públicas e, dessa maneira, não podemos considerar como se as duas redes estivessem em blocos separados.

Coloca também que na sociedade fundada na apropriação privada dos meios de produção, o público, mesmo que de modo contraditório, é de algum modo privado, ou em outras

palavras, o poder privado se organiza na forma de poder público. Assim, colocar a tônica da questão da escola pública no ensino superior pode ocasionar, ainda que de boa-fé, o fortalecimento de mecanismos de discriminação ao beneficiar aquelas pessoas que pertencem às camadas sociais mais privilegiadas e que já estão suficientemente próximos de entrar na universidade, destacando que essa situação foi atenuada a partir das políticas de cotas adotadas durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Em vez de centrar a defesa da escola pública na oposição entre o ensino público e o ensino privado, cabe centrá-la na oposição entre ensino de elite e educação escolar unitária, lutando decididamente pela ampliação das oportunidades educacionais a toda a população e pelo aprimoramento da educação destinada às camadas populares. Com isso se opõe a um ensino quantitativamente elitista (marcado por conteúdos desvinculados dos interesses dos trabalhadores) um ensino quantitativa e qualitativamente voltado às necessidades de toda a população (Saviani, 2021a, p. 259).

Em direção contrária a essa perspectiva, que busca ampliar as oportunidades de estudo para todas as pessoas, o ex-Ministro da Educação, pastor Milton Ribeiro, defende que a universidade deve ser para poucos. O docente voluntário (DV) traz essa questão para discussão em um dos encontros do estágio, exibindo a reportagem em que o ministro faz a afirmação, em agosto de 2021:

Eu separei uma frase aqui que ele [Milton Ribeiro] falou tem pouco tempo: “Você tá cansado de pegar, com todo o respeito que temos, motoristas, profissão muito digna, mas eu tenho muito engenheiro, muito advogado, dirigindo *uber* porque não consegue a colocação devida. Mas se ele fosse um técnico em informática ele estaria empregado, porque há uma demanda muito grande. Então eu acho que o futuro é Institutos Federais, como tem na Alemanha hoje. A Alemanha dá atenção, são poucos os que fazem universidade. *Universidade, na verdade, deveria ser para poucos*, neste sentido de ser útil à sociedade”. [...] Ele veio mês passado aqui né, para inaugurar algumas obras aqui na UFLA, e no campus de São Sebastião do Paraíso também, e infelizmente foi um encontro a portas fechadas né, porque eu acho que a gente tinha muitas coisas pra conversar com o ministro. Perguntar pra ele por exemplo porque que o ENEM desse ano foi o ENEM que teve menos candidatos inscritos pretos, pobres e indígenas. Perguntar pra ele sobre a fala dele discriminatória contra pessoas com deficiência, que ele colocou que deveriam frequentar outras escolas. E perguntar também sobre essa frase dele, porque que a universidade deveria ser para poucos.

A partir dessa colocação, EL08 aponta que não concorda com o ministro, que deveríamos universalizar o acesso ao ensino, mas pergunta se adianta formarmos pessoas para o mercado de trabalho em um cenário de alto índice de desemprego. Nesta direção a docente responsável problematiza:

Então a função da universidade, neste caso é formar as pessoas para o mercado de trabalho? [...] Ele fala que do ensino técnico na Alemanha que é muito presente. Na Alemanha tem bastante ensino técnico, para a formação de profissionais e tem bastante também universidades. Na verdade, na Alemanha é uma escolha. Não tem muita diferença salarial, entre um técnico e uma pessoa formada no ensino universitário. É uma escolha mesmo de itinerário, vamos dizer assim, isso é uma coisa importante de a gente destacar. Outra coisa que eu queria destacar é que em 2019 a

Alemanha injetou em seu projeto de educação oitocentos bilhões de euros. Aí eu queria que vocês pesquisassem quanto que a gente injetou no Brasil, no mesmo ano, pra gente poder fazer uma comparação justa né, já que ele está comparando com a Alemanha, então a gente precisa comparar também o projeto da Alemanha e o projeto do Brasil. E aí fica a pergunta, se a formação é para o mercado de trabalho (DR).

Ao que EL08 responde:

Eu entendo que a universidade, além de ampliar as possibilidades do conhecimento acumulado da humanidade, ela tem assim, de uma maneira bem enxuta falando, a função de garantir ao indivíduo que está passando por esse processo de formativo uma função para a sociedade que ele está inserido, e se a nossa sociedade é capitalista, segue esse modelo econômico, resumidamente vai ser formar o sujeito para ocupar uma vaga no mercado de trabalho, visto que essa é a maneira que a sociedade aqui se organiza, pela função social dele. Porque eu pelo menos penso isso, que a pessoa não pode falar sobre a função social dela sem falar de um trabalho, de um emprego. Como assim, como que essa pessoa sobrevive. E a gente fica limitado à condição da nossa sociedade atual, é claro que a gente deve questionar, registrar isso em voto, deve procurar refletir nossos votos naqueles que se opõe a esse sistema que a gente entende que é um sistema [...] segregacionista né, que ele dá oportunidade a poucos e é injusto, mas a sociedade que a gente vive hoje é essa e eu não consigo imaginar a mudança na função da universidade sem antes imaginar a mudança da estrutura social, da estrutura econômica do país. [...] Sobre a questão da Alemanha, qualquer tentativa de tentar pegar um modelo e encaixar aqui, sem nenhuma alteração, sem nenhuma modificação, vai dar errado, o Brasil tem suas peculiaridades, as cidades tem as suas próprias peculiaridades, as escolas tem suas peculiaridades, tem suas próprias características, seus próprios indivíduos, suas formas de trabalhar ... (EL08).

Essas questões remetem ao que já trazemos sobre o trabalho enquanto especificidade humana e o trabalho na sociedade de classes, subordinado à lógica do lucro e fundamentado na superexplorado, além das considerações sobre a necessidade de se lutar por um horizonte que todas as pessoas tenham acesso à educação. Acrescentamos aqui as considerações de Severino (2016) sobre o papel da universidade:

A educação superior tem uma tríplice finalidade: profissionalizar, iniciar a prática científica e formar a consciência político-social do estudante. Ao se propor a atingir esses objetivos, a educação superior expressa sua destinação última que é contribuir para o aprimoramento da vida humana em sociedade. A universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma entidade que, funcionária do conhecimento, destina-se a prestar serviço à sociedade no contexto da qual ela se encontra situada (Severino, 2016, p. 21).

Outro ponto que trazemos para análise é o fato de o estagiário ter realizado uma prática que saiu daquilo que planejava, devido a uma demanda que surgiu das alunas para que fizessem uma aula direcionada para o ENEM. Já vimos que uma das críticas à escola tradicional é não considerar os interesses das alunas, centrando todo o processo de ensino na figura da professora. Por outro lado, assinalamos que uma educação que se centra apenas nos interesses das alunas acaba por mantê-las no terreno daquilo que já sabem. Nas palavras de Saviani (2014, p. 2), o “papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se mostram à nossa

percepção imediata”. Consideramos que neste caso, podemos recorrer à noção de currículo vista anteriormente, que considera as atividades nucleares desenvolvidas na escola, as atividades que possibilitam o ingresso da aluna na cultura letrada. Nesse sentido, se é possível articular os interesses que surgem das alunas com os conteúdos específicos da disciplina, tanto mais a aula terá potencial de ser atrativa para as alunas. Saviani (2012) alega que o trabalho educativo envolve não apenas o aspecto técnico, relativo às normas e aos conteúdos, de caráter extrínseco, mas também o aspecto artístico, uma dimensão intrínseca, que envolve a originalidade.

Esse aspecto artístico que em condições normais convive com o aspecto técnico exigindo do professor que encontre a medida adequada de combinação das regras intrínsecas e extrínsecas na realização de sua tarefa, em determinados momentos pode se manifestar de forma mais saliente (Saviani, 2014, 4).

A docente responsável também ressalta que o estagiário pôde exercer uma atitude autônoma em relação à sua prática, possibilitada pela relação com a professora. Essa articulação entre técnica e arte pressupõe o domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos para conseguir responder o que exige a dinâmica da prática educativa. Este foi o único licenciando a exercer a parte final do estágio presencialmente. Desse modo, foi possível encontrar espaço para exercer uma prática de ensino que atendesse às demandas das alunas, além de outra que envolveu um trabalho criativo do estagiário, que relata que em sua outra atividade de regência trabalhou com o tema de biomas através de uma dinâmica com fotografias do cerrado. Contudo, ressaltamos que no ensino remoto, em que nas escolas públicas observadas na pesquisa coletiva, as aulas síncronas praticamente não eram realizadas, as professoras não tiveram muitas alternativas além do plano de estudos cobrado pela secretaria de educação. Este material, construído a partir da perspectiva da pedagogia das competências, revela seu alinhamento com um ensino esvaziado tanto do saber sistematizado, por meio de conteúdos abordados sem aprofundamento, fragmentados e descolados de qualquer relação com problemas sociais. Quais são os agentes responsáveis pela elaboração de uma política curricular que busca formar as jovens da Educação Básica em um ensino em que o pensamento crítico esteja ausente?

4.2.2.2 A quais interesses atende a BNCC?

Após realizarem as entrevistas/questionários com as professoras e alunas das escolas, a turma do estágio buscou identificar os principais problemas sociais que surgiram através da pesquisa coletiva, com o intuito de articular as questões observadas com a construção das atividades de regência, realizando para isso tanto discussões em grupo, quanto encontros com

subgrupos, que se reuniram com o docente voluntário para pensar as práticas. Para o desenvolvimento das regências, foi considerado o contexto do ensino que estávamos vivenciando na pandemia, em que os PETs foram colocados como principal atividade nas escolas e em que as aulas síncronas praticamente não aconteciam. Procurando pensar em estratégias que enfrentassem estes desafios, EL10 e EL08 trouxeram para a discussão as ideias que estavam desenvolvendo no programa de Residência Pedagógica, em que estavam confeccionando videoaulas, buscando responder às questões do PET, para assim chamar a atenção das alunos da escola, já que estas precisavam responder as questões nas avaliações da escola. Entretanto, as estagiárias reelaboravam as questões dos PETs, buscando problematizá-las. Neste diálogo, a DR reflete que:

Bom, presencialmente ninguém vai mesmo, pelo menos não esse ano, espero que dê tudo certo e todo mundo vá ano que vem, esse ano ninguém vai de qualquer maneira. [...] O que está acontecendo, primeiro assim, que o material, que é o PET, ele é um material que ele não é exatamente um substituto apenas, do material didático, ele teria que fazer um pouco mais, porque ele teria que fazer o trabalho de mediação, muitas vezes, do professor. Isso é uma loucura né, porque é difícil a gente conseguir, teria que ser um trabalho super bem-feito, teria que considerar que *tá* todo mundo muito bem alfabetizado, né, teria que ser um trabalho que não fosse tão maçante, enfim, teria que ser um “super bom” trabalho, e não é o que a gente tem visto. Por exemplo, a gente viu a situação dos Reinos, do pessoal da residência, aula sobre Reinos e aí a gente percebeu que eles começam de maneira geral evolução, rapidamente, e já vão para Monera. Aí no primeiro momento já falam de bactérias e vírus, só que na pergunta já querem cobrar na avaliação dos alunos um determinado conteúdo que não tem, não foi ensinado. Então eu penso que vai ter que tomar um pouco de cuidado com isso, né [EL08]? Não vão ficar dando respostas apenas pros alunos, da avaliação, a gente vai construir esse conteúdo na relação com a totalidade daquilo que é preciso ensinar para os alunos, sobre aquela temática. E aí a avaliação é uma consequência. Tem que tomar um pouco de cuidado, senão a gente inverte o processo de ensino, entende? O que é o processo de ensino e aprendizagem? A gente ensina, os alunos aprendem, e eles conseguem responder a avaliação. Agora a gente tem várias avaliações, você disse que o PET tem sido um controlador dos alunos, mas tem várias avaliações externas e internas, que também controlam todo o processo de ensino. Então a gente tem que tomar um pouco de cuidado, eles não precisam entrar na escola e falar assim “você vão fazer o que eu quero”. Não. É fácil ... nem sei se vocês sabem disso, vocês sabem que os órgãos, o FMI e o Banco Mundial, eles interferem na feitura, na organização, dos testes internacionais que vão para as escolas? Vocês sabem que são eles que definem quais são as questões que estão lá? Então o Banco Mundial e o FMI não precisam falar muita coisa, para o país, só ajuda a fazer a avaliação externa, que faz com que todo mundo fique correndo atrás dela durante o semestre da escola. Então pronto, é uma maneira muito fácil de controlar, né, a escola. [...] Quando a gente for pensar nas nossas sequências didáticas, nas nossas aulas, a gente vai se deparar com o PET, e aí a gente tem que olhar pra esse PET e não ficar restrito a ele.

Já discutimos anteriormente alguns dos problemas relacionados à submissão das práticas pedagógicas às avaliações de larga escala. A docente responsável traz para a turma do estágio que este modelo busca atender aos interesses externos, em especial da OCDE e do FMI, que conforme vimos, buscam homogeneizar a educação em nível mundial e formar

trabalhadores acrílicos e adaptáveis às necessidades do mercado. O que nos interessa neste tópico é expor como essas políticas, em especial a BNCC e a BNC-formação, são construídas e implementadas no país, e os setores da iniciativa privada diretamente ligados e que submetem setores do poder público a seus interesses.

Miqueli Michetti (2020) faz uma análise a partir de uma perspectiva sociológica sobre o espaço social no qual a BNCC foi construída, em que vários agentes com acúmulos desiguais de variados capitais, interesses e estratégias buscam legitimar sua posição e conseguir realizar seus encaminhamentos. Dentre estes agentes, destaca o MEC como representante do executivo federal, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) enquanto representação do executivo no âmbito estadual, sendo a esfera municipal representada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime). Aponta também o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação como instâncias de interlocução entre Estado e sociedade civil. Além disso, aponta que,

[...] atuaram ainda, associações civis sem fins lucrativos, em especial o Movimento pela Base (MpB), mas também o Todos pela Educação (TpE) e, individualmente, institutos e fundações familiares e empresariais.

Em posições não-dominantes, estiveram a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), as associações de pesquisadores da área de educação, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), bem como centros de estudo e pesquisa de faculdades de educação – especialmente de universidades públicas -, associações de ensino diversas e entidades, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir). Organizações sindicais de trabalhadores da educação, particularmente de professores – como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) -, também se colocaram no debate (Michetti, 2020, p. 3-4).

Em relação aos setores mais privilegiados na disputa, indica as vinculações entre entes públicos e privados por meio do Consed e da Undime, sendo essas alianças privilegiadas por agentes públicos e agentes privados por serem consideradas como representantes públicos do universo escolar – o que não ocorreu sem contestação. Dentre os representantes do setor privado e fundações familiares que fazem parceria com essas entidades e com o MpB, destacamos: Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Roberto Marinho, Fundação Santillana, Fundação SM, Fundação Abrinq, Fundação Victor Civita, Fundação Cesgranrio, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Alana, Itaú BBA e Gerdau (Michetti, 2020; Zank; Malanchen, 2020). Neste sentido, destaca a *multiposicionalidade* de alguns agentes no processo de criação do documento, em que pessoas e organizações integraram diferentes cargos e espaços para fazer valer suas pautas. Como

exemplo de pessoa que atuou nesta direção aponta Eduardo Deschamps e, como organização, a Fundação Lemann³³.

O núcleo de agentes que buscou encaminhar e aprovar a BNCC estabeleceu estratégias prático-discursivas para tentar consensualizar o debate e legitimar o documento, como a criação de um grupo formal para fazer avançar a proposta, criando no ano de 2013 o Movimento pela Base (MpB), que se coloca como articulador do processo de construção e legitimação da base tanto em nível técnico-científico, quanto à vontade geral da sociedade organizada (Michetti, 2020).

Contudo, entre “especialistas” e “líderes da sociedade civil organizada”, encontramos nomes oriundos de importantes famílias e grupos empresariais nacionais, que integram a organização especialmente por meio de fundações e “institutos” ligados ao mundo corporativo. Entre os apoios institucionais ao MpB, temos Undime e Consed, membros e ex-membros do CNE, o secretário de educação básica e a diretora de currículos e educação integrada do MEC, a presidente do Inep, secretários e ex-secretários estaduais de educação, alguns professores e pesquisadores, um “Consultor legislativo na Câmara dos Deputados na área de Educação” e três deputados federais. A propósito, a fundação oficial do MpB se deu no mesmo abril de 2013, quando a Lei nº12.796, inserindo a referência a uma “Base Nacional Comum” na LDB, foi aprovada na Câmara dos Deputados (Michetti, 2020, p. 5).

Zank e Malanchen (2020) destacam que foram apresentadas três versões diferentes para o novo currículo nacional, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) desde 2015, sendo as duas primeiras submetidas a uma consulta pública, e o documento final sendo aprovado e pronto para implementação em 2018. Ao longo das elaborações das versões, observam alguns pontos. Sobre a primeira versão, apresentada em 2015, apontam que o documento não utilizava o termo *competências*, embora se referisse ao termo *habilidades* com o mesmo sentido. Destacam que foi uma versão baseada na ideia de *direitos e objetivos de aprendizagem*, embora não seja indicada a bibliografia que fundamenta a escolha. Apresentam que o documento não atende

³³ Jorge Paulo Lemann, de acordo com a lista da revista Forbes do início de 2023, é a pessoa mais rica do Brasil, com uma fortuna estimada em 16, 1 bilhões de dólares. Junto com Marcel Hermann Telles e Carlos Alberto Sicupira, controla a 3G Capital, que faz a gestão de grandes marcas nacionais e internacionais em diferentes setores, como Burger King, Ambev, Kraft-Heinz e Lojas Americanas. Em janeiro de 2023, foi detectada uma inconsistência fiscal na ordem de 20 bilhões na empresa, sendo provável que tenha havido uma fraude contábil para valorizar a empresa artificialmente. Além de se envolver na educação, os braços de Lemann também se estendem a diferentes setores nacionais estratégicos, atuando por exemplo na privatização da Eletrobras. Na política, atua através de think tanks que buscam lançar nomes nas bancadas.

Ver mais em: <https://revistaforum.com.br/politica/2019/4/9/think-tanks-formam-novos-velhos-politicos-ditam-politicas-publicas-no-brasil-54844.html>. Acesso em 18 de fev. de 2023.

Ver mais em: <https://investidor.estadao.com.br/mercado/brasil-tem-54-bilionarios-2023-forbes/#:~:text=Heinz%20e%20Americanas,-,O%20homem%20mais%20rico%20do%20pa%C3%ADs%20C3%A9%20Jorge%20Paulo%20Lemann,bilion%C3%A1rios%20de%20todo%20o%20mundo>. Acesso em 18 de fev. de 2023.

aquilo que se espera de um currículo como um instrumento orientador, apresentando apenas as linhas gerais comportamentais centradas nos objetivos que os alunos deveriam alcançar. Na segunda versão, publicada em maio de 2016, passa a incorporar os princípios éticos, políticos e estéticos, já presentes nos PCNs (Brasil, 1997).

Assinalam que já na terceira versão, final, o documento é preciso e objetivo quanto aos seus conceitos orientadores e deixa explícita a organização do currículo por competências, indicando as competências globais e específicas que devem compor a base comum curricular. Indicam que durante todo o texto a qualificação está condicionada às expectativas do mercado para a formação de sujeitos flexíveis e adaptáveis às novas condições de trabalho. Notam que a professora nesta perspectiva é vista como organizadora do conteúdo, que deve dispor de mecanismos dinâmicos na sala de aula para desenvolver as novas habilidades exigidas para as estudantes para formação para o trabalho. Colocam que assim o conteúdo fica subordinado ao método, espera-se que ao adquirir habilidades e competências, as alunas possam aprender continuamente e assim estejam preparadas para ocupar ao longo de sua trajetória laboral diferentes ocupações profissionais. Nessa perspectiva, apontam que o conhecimento é visto como provisório e que não há preocupação com a formação integral dos indivíduos.

Entendemos isso como a inversão dos valores educacionais, ou seja, em vez de valorizar a apropriação dos conhecimentos históricos e da produção social do conhecimento, o mercado prima por sujeitos que estejam aptos apenas às novidades e que possam desenvolver funções técnicas com destreza, sem envolvimento histórico ou crítico sobre o trabalho, a educação e o desenvolvimento social (Zank; Malanchen, 2020, p. 146).

As autoras observam que estes objetivos já estavam colocados na década de 90 com o governo FHC, em que as competências deveriam estimular valores que atendessem às exigências do setor produtivo, colocando como crítica ao currículo que este não deveria ser tão rígido, sendo preciso pensar na dinâmica flexível do mercado. Apontam que o currículo do ensino médio passa a ser organizado nesta perspectiva, organizando as áreas do conhecimento em ciências da natureza e matemática, e em ciências humanas, linguagens e códigos, sendo de responsabilidade do trabalho pedagógico a apreensão das competências de cada área, que seriam avaliadas pelo ENEM. Segundo as autoras, houve uma tentativa durante os governos do PT, especialmente durante os mandatos de Lula, para mudar esta perspectiva de formação por competências, buscando organizar um ensino médio em que o trabalho fosse tomado não apenas no sentido de qualificação técnica, mas como princípio educativo.

Entretanto, a pedagogia das competências retorna por meio da reforma do ensino médio (BRASIL, 2017), a implementação da BNCC e as diretrizes curriculares para a formação inicial

e continuada de professoras para a Educação Básica, respectivamente através da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) e Resolução CNE/CP nº 1/2020. Belletati *et al.* (2021, p. 4) assinalam que as diretrizes curriculares para as licenciaturas foram reformuladas três vezes ao longo dos últimos vinte anos, em 2002, 2015 e, em 2019, “que retoma o conceito de competências, presente na Resolução de 2002, como central no currículo”. As autoras analisam a Resolução atual para formação inicial de professoras para a EB e evidenciam suas fragilidades e retrocessos em relação à legislação anterior, apontando para possibilidades de transgressão ao proposto no sentido de formação da professora enquanto intelectual crítico-reflexiva, no sentido de encontrar caminhos para superação de uma política educacional que visa perpetuar o modelo de sociedade capitalista, apontando para as possibilidades de uma formação que esteja voltada para sua ruptura.

Partindo do pressuposto que as palavras do contexto jurídico não têm realidade fora da produção linguística, pois elas existem nas situações em que são usadas, as autoras colocam que é necessário que se olhe para a construção dessa política dentro do seu contexto de criação, destacando neste sentido a extemporaneidade da Resolução,

Uma vez que foi aprovada durante o processo de implementação das então DCNs definidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015). Inicialmente, esta estabelecia um prazo de dois anos para que as IES públicas e privadas a ela se adequassem, que expiraria em 1º/07/2017.

Contudo, esse prazo foi prorrogado duas vezes, primeiramente pela Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018), que o ampliou para quatro anos – portanto, até 1º/07/2019 – e, em seguida, pela Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019 (Brasil, 2019), que o estendeu para 22/12/2019.

A urgência da publicação da Resolução vigente, que ocorreu no dia 20 de dezembro de 2019, apresenta, portanto, claros indícios de uso de recursos ilegais para que as DCNs definidas pela Resolução de 2015 não fossem implementadas.

Quando da publicação da Resolução nº 2/2019, universidades públicas e algumas IES privadas do estado de São Paulo haviam aprovado, recentemente, em seus respectivos colegiados, o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Políticos-Pedagógicos de Curso para atendimento às, então, novas diretrizes (Pedroso *et al.*, 2019).

Todavia, a postergação de prazo para cumprimento de prazo das DCNs de 2015 permitiu que muitas IES, sobretudo as privadas com fins estritamente lucrativos, nem chegassem a iniciar sua implementação. Diversamente, em relação às atuais DCNs de 2019, essas IES tiveram pressa. A Kroton³⁴, por exemplo, anunciou em fevereiro de 2021, praticamente na metade do prazo máximo estipulado pela legislação, que seus currículos Dos Cursos De Pedagogia E Das Demais Licenciaturas Haviam Sido Reformulados (Redação do Ensino Superior, 2021) (Belletati *et al.*, 2021, p. 6-7).

A partir destes apontamentos, as autoras indicam que as atuais DCNs de 2019, assim como a BNCC, tiveram uma construção pouco democrática, e que o documento revela a falta

³⁴ “A Kroton transformou-se na holding Cogna Educação, com quatro braços, cada um como empresa: Kroton, para o ensino superior; Saber, para cursos de línguas e ensino básico; Vasta Educação, para serviços de gestão escolar e material didático; Platos, para gestão no ensino superior, além da Cogna Venture, para startups.” (Evangelista; Fiera; Titton, 2019, [S.P.], apud Belletati *et al.*, 2021, p. 7).

de compromisso com os anseios da sociedade, em que os legisladores mostram subserviência aos interesses do empresariado da educação e visam o desmonte das universidades públicas. Destacam ainda que embora o texto seja para todas as IES que oferecem cursos de licenciatura, são privilegiados os interesses mercadológicos de instituições privadas, por meio da precarização do trabalho docente, permitindo um maior número de estudantes sob a responsabilidade da professora, diminuindo assim os custos da folha de pagamento, e além disso, omitindo o tempo mínimo de integralização dos cursos de licenciatura, possibilitando que IES que visam estritamente suas taxas de lucro tomem ações inadequadas. Segundo as autoras, a justificativa colocada para uma nova diretriz curricular, que seria ajustar as professoras à implementação da BNCC, não se sustenta, uma vez que as diretrizes anteriores, de 2015, formulada por setores representativos da sociedade, já expressam em seu texto que a formação de professoras deve se ajustar às políticas públicas de educação.

No XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em 2020, dos vinte e seis textos que discutem a Resolução CNE/CP nº 2/2019, somente um, que ainda estava em andamento, não tece críticas à legislação, sendo essas críticas em geral: às diretrizes curriculares, por estarem subordinadas à BNCC e a pedagogia das competências e padronização do currículo em uma perspectiva tecnicista e instrumental; à desvalorização da docência por conceber a professora como simples executora de tarefas e culpabilizante das professoras pelos fracassos escolares; reduz a qualidade da educação no que é capaz de ser mensurado a partir das provas, acreditando que elas elevam a qualidade do ensino; à desvalorização das licenciaturas por dissociar pesquisa e ensino; à mercadorização do ensino ao estimular parcerias público-privadas; e ao processo impositivo de elaboração da resolução (Belletati *et al.*, 2021).

As autoras analisam a composição da comissão bicameral designada pelo CNE que assinou o documento, e a partir da consulta aos currículos *lattes* das onze participantes, apontam suas ligações com outros órgãos públicos como o MEC e os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, UNDIME e CONSED, que, como já vimos anteriormente, mantém vínculos com diferentes setores empresariais privados, sendo que apenas quatro das onze participantes da comissão mantinham vínculo com instituições de ensino superior públicas.

As autoras destacam que a BNC-formação é fundamentada nas três dimensões da competência: o saber, o saber-fazer e o saber-ser, sendo encontradas na resolução como conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, respectivamente. Indicam que a Resolução subdivide essas três dimensões em competências específicas, e estas por sua vez em habilidades, passíveis de medição, o que permite maior controle e autocontrole

da ação educativa das professoras, indicando um retorno à tendência pedagógica tecnicista que buscava o maior controle e organização a partir do parcelamento do trabalho pedagógico.

De acordo com as autoras, a construção coletiva dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos (PPPC) de licenciatura das IES pode ser compreendida como expressão da possibilidade do exercício da autonomia do coletivo escolar, em que serão explicitadas as “finalidades, objetivos e ações norteadoras dos processos formativos de futuros professores com os quais toda a equipe dos IES se compromete” (Belletati *et al.*, 2021, p. 18), considerando os PPPCS um meio pelo qual é possível transgredir a Resolução CNE/CP nº 2. Colocam que, contudo, é preciso considerar que

O PPPC é resultado da articulação entre o instituído (normas, regulamentos e legislação já definidos) e o instituinte (objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido no curso), o que garante autonomia relativa ao grupo de profissionais da instituição (Belletati *et al.*, 2021, p. 18).

As autoras propõem coragem e ousadia para que as IES reconstruam seus PPPCs, “comprometendo-se com *uma formação inicial do professor como um intelectual crítico-reflexivo*, pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que ocorre nos contextos escolares” (Belletati *et al.*, 2021, p. 19, grifos das autoras), apontando para uma perspectiva na qual o ensino se realiza na prática social entre sujeitos, professoras e alunas, situadas em um determinado contexto que é modificado e que modifica os sujeitos envolvidos no processo. Apontam na direção de que a fundamentação na perspectiva de formação docente crítico-reflexiva é um caminho para superar o praticismo da atual legislação, a partir de uma valorização da teoria para viabilizar uma análise crítica que se amplia além do contexto das aulas e das instituições escolares e permita compreender as raízes dos problemas que impedem o direito à educação.

Neste sentido, evidencia-se o significado político da atividade docente: mobilizar as teorias educacionais para se efetivar a leitura e a compreensão crítica dos problemas existentes na realidade das escolas públicas aponta para uma formação teórico-crítica reflexiva dos futuros professores sobre, a partir e para a realidade concreta.

Em oposição ao “praticismo” ao qual se reduz o conceito de professor reflexivo apropriado pelas políticas neoliberais, nas quais se sustentam tanto a BNCC (Brasil, 2017) quanto a Resolução CNE/CP nº2/2019 -, assume-se a indissociabilidade entre a teoria e a prática, o caráter político da profissão docente, a necessidade de identificar os condicionantes locais e mais amplos do fazer do professor para buscar superações, com uma postura investigativa que lhe possibilite construir conhecimentos (Belletati *et al.*, 2021, p. 19).

Nessa direção, alegam que as IES devem contemplar o mínimo necessário proposto pela legislação para que os PPPCs sejam aceitos, apontando lacunas na legislação que possibilita a aprovação dos PPPCs em uma perspectiva crítica de educação, uma formação que possibilite a

construção da autonomia necessária ao exercício da profissão docente e que para tanto valorize a construção de conhecimentos a partir da problematização da realidade escolar. Assim, afirmam ser fundamental para a formação pedagógica a *unidade teoria e prática*, e, apoiadas no materialismo histórico-dialético, consideram que não basta interpretar a realidade, é preciso transformá-la, compreendendo a práxis como atitude de transformação, teórica e prática, da sociedade e da natureza.

As autoras afirmam que a unidade teoria e prática implica na compreensão de que os conhecimentos são produtos da construção histórica da humanidade e que a professora, enquanto profissional que lida com os produtos e processos de conhecimento, precisa se manter em constante situação de pesquisa, visto que o conhecimento se encontra em constante transformação. “É a finalidade de ensinar, própria da atividade docente, a de formar o pensamento crítico dos estudantes, e não a de transmitir conhecimentos” (Belletati *et al.*, 2021, p. 22)³⁵. Colocam que os conhecimentos devem se colocar como chave para ler o mundo, sendo condição para possibilidades de transformação das condições de opressão. Alegam que “a *pesquisa* é assumida, pois, como princípio formativo em todas as atividades do currículo dos cursos de licenciatura, nas quais a práxis educativa realizada nas escolas *públicas* é tomada como objeto de reflexão” (Belletati *et al.*, 2021, p. 22, grifos das autoras).

Dentre as transgressões possíveis à Resolução, apontam que para concreção do princípio *unidade teoria e prática*, é preciso que os conhecimentos teóricos que se encontram ausentes no documento, sejam trabalhados de modo aprofundado e crítico. Apontam também para que se avance no que sugere o documento, que coloca uma visão dicotômica entre teoria e prática apontando colocando ser necessário “associá-las”, para uma perspectiva que busque a *unidade teoria e prática*.

³⁵ Destacamos que o que propõem as autoras não entra em contradição com a análise anterior que trouxemos da categoria *transmissão do conhecimento* como unidade mínima de análise do método pedagógico da PHC, a partir de Lavoura e Ramos (2020). O que pretendem os autores é desvendar “qual a *conexão interna real* que expressa a unidade objetiva existente entre o singular e o universal na *existência concreta do método pedagógico*” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 53, grifos dos autores) e não defender que as práticas de ensino devam se restringir aos conteúdos, descolados da realidade, o que configuraria uma prática conteudista. De fato, conforme apontam, se fosse possível anularmos a transmissão dos conhecimentos, também cancelaríamos qualquer possibilidade de concretização do método. O método pedagógico da PHC coloca como ponto de partida e de chegada a prática social, problematizando-a de modo que se identifique e se aproprie dos instrumentos necessários para compreensão e transformação da natureza e da sociedade do ponto de vista da classe trabalhadora, estando em consonância com a proposta formativa da professora na perspectiva crítico-reflexiva.

A perspectiva de formação de professores que adota a unidade teoria e prática, a pesquisa formativa e ações integradoras e interdisciplinares permite problematizar a BNCC, que ocupa boa parte do currículo prescrito. [...] Ressaltamos a impossibilidade da teoria para o futuro professor realizar pesquisas durante o seu percurso formativo nos cursos de licenciatura, notadamente nos estágios. Propicia-se, nesta perspectiva, a percepção dos contextos e os fatores que conformam a prática docente (Belletati *et al.*, 2021, p. 25).

É neste horizonte, de formação em uma perspectiva crítico-reflexiva, que a turma do “Estágio Supervisionado III” procurou caminhar. Os desafios colocados pelo contexto de isolamento social tiveram que ser enfrentados para que as estagiárias conseguissem acessar o que de fato estava acontecendo na realidade das escolas públicas. Nesse sentido, a construção da pesquisa coletiva se mostrou como uma possibilidade de entender melhor como estavam ocorrendo, ou não, as práticas de ensino remoto. Cientes de que a escola pública não pode ser tomada como simples objeto de pesquisa, em que as estagiárias colhem as informações desejadas para sua formação e não dão um retorno aos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscou-se articular as principais questões sociais que emergiram da pesquisa com as atividades de regência das licenciandas, que confeccionaram videoaulas. Iremos trazer, em um primeiro momento, como algumas estagiárias buscaram fazer esta articulação, para depois fazermos uma discussão, passando em seguida para uma breve análise deste processo.

A dupla de estagiárias EL10 e EL12, que fizeram estágio com a mesma professora, que lecionava a disciplina eletiva “Química dos Alimentos”, dizem na apresentação de seu trabalho final para a turma que fizeram uma reunião online com a professora da escola para escolher o tema da aula e que

Para elaborar o plano de aula a gente queria alinhar a questão social da estética, que a gente percebeu, que uma aluna respondeu que ela tava com vergonha de ir pra aula porque ela tinha engordado na pandemia, em decorrência dos hábitos que a gente foi adquirindo de ficar dentro de casa, e aí com as questões das vitaminas, da importância dos nutrientes, que era basicamente o tema do PET dela [professora da escola]. E aí a gente pensou nos distúrbios alimentares, muito também porque é uma faixa etária da turma que tá vivenciando aí mais intensamente ainda que o adulto essa coisa da rede social, da mídia social, que reforça cada vez mais esse padrão estético [EL10].

A questão que as estagiárias EL10 e EL12 destacam, relativa à insegurança com o próprio corpo, está relacionada com uma das questões relatadas em ampla maioria das respostas: problemas desenvolvidos na pandemia com relação à saúde mental e física. Já o EL08 ressaltou que a questão percebida na pesquisa que mais lhe incomodou foram as dificuldades de aprendizagem relatadas pelas alunas, também uma das respostas com mais recorrência entre as alunas, fazendo com que ele focasse em uma aula “estilo pré-vestibular”, sobre a qual já fizemos algumas considerações.

As estagiárias EL02 e EL04, que estavam estagiando com a mesma professora, se juntaram à EL03 para confeccionar a videoaula, visto que iriam abordar o mesmo conteúdo, Citologia. Nesse sentido, EL02 narra que

[...] e uma outra demanda que a gente levou em consideração na elaboração das nossas regências foi que na entrevista alguns estudantes relataram que as aulas de Biologia não fizeram muito bem uma contextualização com o contexto da pandemia, então a nossa ideia foi fazer aulas principalmente voltadas pra esses estudantes que não voltaram. Mesmo depois que voltou 100% presencial, a professora disse que muitos não voltaram. E aí, como que faz? Aí a gente teve a ideia de montar essas aulas online para que ficasse disponível para essas pessoas que não voltaram para o presencial. A nossa primeira aula, ela foi feita para o segundo ano do Ensino Médio, e a aula é sobre doenças causadas por bactérias e protozoários. [...] O principal [objetivo] é que eles entendessem as doenças nessa relação que a gente tem com a pobreza no surgimento dessas doenças, as doenças negligenciadas. E a gente tentou fazer uma ponte com a pandemia também, mostrando a relação do hospedeiro com o parasita, quando a gente fala também sobre coevolução, adaptação, essas especificações, de um organismo com o outro, e a relação que isso tem. Enfim, nessa aula, eu vou fazer uma breve descrição do que a gente fez na aula. A gente abriu o MASP-online [Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand], não sei se vocês sabem, mas no site do MASP dá pra ver o acervo deles como se você estivesse andando pelo museu. A aula ela foi construída em grupo, como a gente fez em grupo, a gente fez em um modelo mais dialogado, como se a gente tivesse conversando mesmo entre amigos para que todo mundo pudesse participar e não ficasse aquela coisa maçante também, só conteúdo, conteúdo, conteúdo... E aí a gente tava passeando pelo MASP, apresentando a tela né, até que a gente chegou no quadro dos retirantes [...].

A estagiária continua o relato da videoaula colocando que partiram das análises da obra de arte para problematizar as doenças negligenciadas, já que o quadro apresenta uma criança com características que indicam que ela tem barriga d'água (esquistossomose), relacionando como a pandemia também atingiu as pessoas mais vulneráveis, trazendo os conteúdos da biologia para dialogar. A EL04 complementa, dizendo que um dos motivos que reforçaram a escolha do problema social abordado, foi que uma das alunas que ela entrevistou, do 9º Ano, relatou na entrevista que sua professora da escola simplesmente não acreditava nas medidas de proteção contra a Covid-19, como o distanciamento social e o uso de máscaras de proteção.

A dupla EL01 e EL13 realizaram a confecção da videoaula de forma conjunta. Destacam que decidiram relacionar a regência, para o primeiro ano do Ensino médio, com a “questão social da pandemia” relacionada às mudanças climáticas, ao antropoceno e à Covid-19. A dupla E05 e E09 colocam em seu trabalho final escrito que decidiram trabalhar em suas regências com “O tema ‘Teorias Evolucionistas’ vinculado à questão social ‘Impactos do Distanciamento Social’”, com o objetivo de “reconhecer que os seres vivos se transformam ao longo do tempo evolutivo; identificar as semelhanças e diferenças entre teorias evolucionistas; e compreender a importância da socialização no sucesso evolutivo do ser humano”, desenvolvendo a aula a partir da colocação entre as diferenças entre o lobo-guará e o cachorro vinagre, que embora

sejam muito próximos evolutivamente, têm hábitos de socialização muito distintos, questionando então “Com qual desses animais os homens se parecem mais? O que aconteceria se uma pessoa fosse criada longe do convívio social?”, trazendo para a aula imagens do filme *A maçã* para subsidiar a discussão.

Após essa breve síntese da elaboração das práticas pedagógicas pelas licenciandas, temos o seguinte quadro em relação aos conteúdos trabalhados que, segundo colocaram, foram articulados à seguinte questão social: da estética; das aulas de Biologia que não abordavam o contexto pandêmico; das dificuldades de aprendizagem decorrentes da pandemia; dos impactos do isolamento social; e da pandemia, de forma geral.

Em uma primeira análise, destacamos como a realização da pesquisa coletiva articulada à atividade de regência, que considerou para sua elaboração os problemas sociais observados nas respostas das entrevistas/questionários, resultou que as estagiárias fizessem uma análise dos problemas que consideravam mais relevantes, bem como as possibilidades de relacioná-los com suas aulas, caminhando na direção de uma prática de ensino que não se encerra nos conteúdos específicos, mas que problematiza a realidade e busca os instrumentos dos quais é necessário se apropriar para o devido enfrentamento.

Um segundo ponto para o qual chamamos a atenção foi o empenho das estagiárias em fazer com que suas práticas chegassem até as alunas. Foram relatados casos em que a estagiária gravou vídeos e enviou no grupo de troca de mensagens da escola para convidar as alunas para participarem das atividades, chamadas nas mensagens privadas, articulação com as professoras para contatarem as alunas e a procura de meios que permitissem as alunas da escola acesso às videoaulas.

Um terceiro ponto que trazemos é em relação aos limites observados da pesquisa coletiva nesse processo. Percebemos que dentre os desafios colocados para a realização da pesquisa, além das questões próprias do isolamento social, que já abordamos em relação às dificuldades de acesso à escola, professoras e as alunas, ou as restrições em relação às aulas síncronas, defrontamo-nos com o fato de que as estagiárias não fizeram uma leitura mais aprofundada das respostas das entrevistas/questionários que foram levantados por seus pares, de tal sorte que as questões percebidas articuladas às suas regências foram ou aquelas levantadas na realização de suas próprias entrevistas, ou quando percebiam alguma questão qualquer que poderia estabelecer relação com o conteúdo que iriam trabalhar, não realizando uma análise sobre as questões de forma mais geral. Nesse sentido, apontamos que as “questões sociais” apontadas pelas estagiárias, na maioria das vezes, se tratou mais de um problema particular do que uma questão social mais ampla.

Nessa direção, recorremos a José Paulo Netto (2001), que se aprofunda sobre a “questão social”. Assinalamos que as expressões “questão social” e “sistemas nacionais de ensino” têm história recente, datando dos meados do século XIX., ambas decorrente do modo de produção capitalista. A expressão “questão social”, segundo aponta, surgiu para dar conta de um novo fenômeno que surgia na Europa Ocidental: a pauperização massiva da classe trabalhadora. A primeira onda industrializante iniciada na Inglaterra mostrava os impactos do capitalismo em seu estágio industrial-concorrencial em que “pela primeira vez na história registrada, *a pobreza crescia em razão direta em que aumentou a capacidade de produzir riquezas*” (Netto, 2001, p. 42, grifos do autor).

Segundo o autor, essa expressão “questão social”, que antes era utilizada por críticos sociais de diferentes espectros políticos-ideológicos, se torna própria do vocabulário conservador, que a desvincula de suas determinações históricas e passa a naturalizá-la. Aponta que essa mudança tem como marco a Revolução de 1848, fim do ciclo progressista da classe burguesa. Se para essa visão, a miséria em que se encontram as pessoas pobres é uma condição natural, o melhor que se poderia ser feito seria amenizá-la através de um ideário reformista, sem nunca colocar em questão a propriedade burguesa, pois esta, antes de tudo, havia de ser preservada.

Mas a explosão de 1848 não afetou somente as expressões ideais (culturais, técnicas, ideológicas) do campo burguês. Ela feriu substancialmente as bases da cultura política que calçava até então o movimento dos trabalhadores: 1848, trazendo à luz o caráter antagonico dos interesses das classes fundamentais, acarretou a dissolução do ideário formado pelo utopismo. Dessa dissolução resultou a clareza de que a resolução efetiva do conjunto problemático designado pela expressão “questão social” seria uma eversão completa da ordem burguesa, num processo do qual estaria excluída qualquer colaboração de classes – uma das resultantes de 1848 foi a passagem, em nível histórico-universal, do proletariado de condição de classe em si a classe para si. As vanguardas trabalhadoras acederam, no seu processo de luta, à sociedade burguesa: somente a supressão dessa conduz a supressão daquela.

A partir daí, o pensamento revolucionário passou a identificar na própria expressão “questão social”, uma tergiversação conservadora, e a só empregá-la indicando este traço mistificador (Netto, 2001, p. 44-45).

De acordo com o que discorre Netto (2001), os fenômenos que resultavam em um empobrecimento geral das pessoas antes do capitalismo eram consequência de uma escassez das forças produtivas, o que não ocorre no capitalismo, que tem na sua própria lógica de produção a miséria e exploração como pressupostos. Nesse sentido, consideramos importante que ao trabalhar com questões sociais na pesquisa coletiva nos estágios, seja feito um trabalho que demonstre a indissociabilidade das questões sociais com as dinâmicas próprias da sociedade fundada na apropriação privada dos meios de produção, para que as problemáticas sociais

possam ser abordadas em diálogo com uma perspectiva que considera a totalidade do fenômeno abordado, e que não seja reduzido a questões próprias de determinado contexto.

Finalizando as discussões sobre os enunciados suscitados no processo de formação docente do “Estágio Supervisionado III”, em que levantamos dois enunciados suscitados neste caminho, “a precarização do trabalho docente” e os “desafios colocados pelas atuais políticas educacionais para a formação docente em uma perspectiva crítico-reflexiva”. Sublinhamos de algumas considerações que as próprias estagiárias fizeram sobre suas percepções a partir da atividade de pesquisa, em suas falas nas apresentações dos trabalhos finais e nos trabalhos finais escritos: carência da comunidade atendida pela escola; problemas de aprendizagem no ensino remoto; o questionamento da responsáveis das alunas sobre a merenda escolar; entrega dos PETs e presença nas aulas síncronas escassas; manifestação do desejo de desistir das alunas; problemas relacionados à saúde mental e física decorrentes da pandemia; a falta de tempo das professora; a insegurança em relação aos protocolos de segurança adotados na pandemia; evasão escolar; dificuldades de aprendizagem no ensino remoto emergencial e no ensino híbrido; problemas de infraestrutura na escola; as questões da prática social desvinculadas dos conteúdos escolares; que o ensino híbrido prejudicou aqueles que estavam no formato remoto; dificuldades na comunicação docente/aluna; falta de transporte para frequentar a volta do ensino presencial; PETs limitam a autonomia docente; ausência de um local e horário específico para o trabalho das professoras; não houve formação para o ensino remoto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos algumas discussões sobre o processo formativo do “Estágio Supervisionado III” e colocarmos em evidência alguns dos enunciados que emergiram neste percurso e que constituíram as ramificações enunciativas analisadas, podemos perceber potenciais da pesquisa coletiva realizada pelas estagiárias. A atividade se mostrou capaz de compreender a realidade escolar além daquilo que estava aparente de forma imediata, mesmo em um contexto adverso como o da pandemia. Caso não houvesse esse esforço de acessar o que de fato estava acontecendo nas escolas e em suas respectivas práticas pedagógicas, poderíamos pensar, por exemplo, que as aulas síncronas estavam de fato ocorrendo nas escolas públicas, ou que os programas de TV para o ensino remoto estivessem cumprindo o papel de acessibilidade a todas estudantes.

Em direção oposta, percebemos através da pesquisa alguns momentos que foram cruciais para o entendimento da realidade escolar no contexto pandêmico, como a não realização de práticas pedagógicas síncronas, e constatação de que as interações nos grupos de WhatsApp pouco aconteciam, ficando as atividades de “aprendizado” das alunas restritas aos PETs. Também foi possível defrontar as licenciandas com os desafios de realizar uma prática de ensino que considera e problematiza a prática social em que professora e aluna estão inseridas, de modo a buscar os instrumentos necessários à transformação social.

Por fim, partindo da compreensão de José Paulo Netto de que a questão social só será de fato resolvida com a supressão da sociedade capitalista, compreendemos que a formação docente na perspectiva crítico-reflexiva, pode contribuir para a superação deste modelo de sociedade, indo na contramão do projeto de educação pautado pelo empresariado da educação. Para que a classe trabalhadora seja exitosa em seu projeto contra-hegemônico, ressaltamos a necessidade de organização de todas e todos em coletivos, entidades, partidos e/ou movimentos sociais. Especificamente na educação, chamamos a atenção para a necessidade de se apropriar das teorias educacionais para o exercício de uma prática pedagógica crítica, bem como da necessidade de integrar os movimentos sindicais nas lutas pelos seus direitos. É com este chamado que terminamos nossas reflexões, esperando pela necessária organização da categoria docente na integração da luta da classe trabalhadora para a emancipação social.

REFERÊNCIAS

AGUDO, Marcela; TOZONI-REIS, Marília; TEIXEIRA, Lucas. **Reflexões sobre a educação no Projeto de aprofundamento do neoliberalismo no Brasil**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 182-206, set/dez de 2018.

ALMEIDA, Naiane de et al. **Negociação coletiva no setor público: estudo do movimento sindical da educação na efetivação de direitos**. 2019.

BELLETATI, Valéria; PIMENTA, Selma; LIMA, Vanda. **Formar professores intelectuais críticos-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: Transgressões possíveis**. Nuances Est. Sobre Educ., Presidente Prudente, v. 32, e021026, jan./dez. 2021. e- ISSN: 2236-0441 DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v32i00.8706>

BRAIT, B. **Análise e teoria do discurso**. In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. Introdução de Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2006a. p. 09–32.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC, Brasília, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm . Acesso em: 09 fev. 2017

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. *Diário Oficial da União*, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008a. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o**

piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRECHT, B. **Histórias do sr. Keuner.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

CHAK, Tings et al. **Servir ao Povo: a erradicação da pobreza extrema na China.** Site The Tricontinental.org, 23 jul. 2021. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/reforma-educacional-na-china-busca-reduzir-sobrecarga-nos-alunos-e-regulamentar-grandes-corporacoes/>. Acesso em: 09 fev. 2023.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Leonardo Ferreira F; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação.** Revista Com Censo, p. 30, vol. 7, n.3, ago. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo.** Boitempo editorial, 2017

DUARTE, Newton. **Entrevista com Newton Duarte: perspectivas e desafios para o ensino de ciências: a superação do construtivismo e a pedagogia histórico-crítica.** In: SAVIANI, Dermeval; Duarte, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie.* 1 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. **“Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar.** In: In: MALACHEN, Julia.; MATOS, Neide; ORSO, Paulo. *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.* Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

ENGELS, Friederich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem** (1876). Revista Trabalho Necessário, v. 4, n. 4, 2006

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. **Alteridade e responsabilidade leituras de texto multissemiótico de videoanimação como construção intersubjetiva na relação ensino-aprendizagem.** Diacrítica, 34(1), p. 4-25, 2020. <https://doi.org/10.21814/diacritica.362>

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. **Textualização e enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação *Escolhas da vida*.** Revista Prolíngua, v. 12, n. 2, out/dez de 2017.

FESTOZO, Marina et al. **Relações históricas entre a educação ambiental e a participação social.** Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 11, n. 24, p. 253-266, jan./mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6677>.

FLORENCIO, Ana Maria et al. **Análise do discurso: fundamentos & práticas.** Maceió: EDUFAL, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GRESPLAN, Jorge. **Marx: uma introdução**. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2021.

IBGE. **Taxa de desocupação, jan-fev-mar 2012 – jan-fev-mar 2021**. Encontrado em https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego. Acesso em 09 fev. 2023.

INEP. **Panorama da educação: destaques do Education at a Glance 2021**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. **O CoronaChoque e a educação brasileira: um ano e meio depois**. Dossiê 43. 2021. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/dossie-43-educacao-brasileira-pandemia/>. Acesso em: 07 set. 2021

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAVOURA, Tiago; RAMOS, Marise. **A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas**. In: MALACHEN, Julia.; MATOS, Neide; ORSO, Paulo. *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

LEITÃO, Ariane. **Mais visibilidade para as mulheres**. In: **Governo do Estado do Rio Grande do Sul; Secretaria de Políticas Para Mulheres. Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem e entende**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014.

LENIN, V. I. **As tarefas das uniões da juventude**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v.11, n.41e, p. 367-376, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639915. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639915>. Acesso em: 9 fev. 2023.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MAO, Tse-Tung. **Sobre A Educação. Conversa com a delegação de educadores nepaleses**, 1964. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mao/1964/mes/educa.htm>. Acesso em 09 de fev. 2023.

MAO, Tse-tung. **Sobre a prática – Sobre a contradição**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política**. Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATOS, Neide et al. **BNCC e Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Análise a luz da teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. In: MALANCHEN, Julia.; MATOS, Neide; ORSO, Paulo. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MAZZA, L.; AMOROZO, M.; BUONO, R. **Pandemia do desemprego**. Piauí, 9 nov. 2020. Encontrado em <https://piaui.folha.uol.com.br/pandemia-do-desemprego/>. Acesso em 09 fev. 2023.

MICHETTI, Miqueli. **Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular**. Revista brasileira de ciências sociais, v. 35, 2020.

MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. – 28. ed. – Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2021.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 113, de 12 de março de 2020. Declara situação de emergência no estado em decorrência da pandemia do coronavírus**. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2020a.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. Protocolo sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da Covid-19. Minas Gerais, set. 2020b**. Disponível em: https://www.saude.mg.gov.br/images/Secret%C3%A1rio_-_Protocolo_sanit%C3%A1rio_aulas_publica%C3%A7%C3%A3o_-_JP.pdf. Acesso em 26 dez. 2021.

PAULA, Luciene de. **Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica do discurso**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

PIMENTA, Selma; LIMA, Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis, vol. 3, n.3 e 4, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica**. Vitória da Conquista: Revista Binacional Brasil, v.3, n.2, Argentina, p. 11-36, dez. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, educação e luta de classes: ensino público, Estado, partido e revolução**. In: SAVIANI, Dermeval; Duarte, Newton. Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Poésis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. In: SAVIANI, Dermeval; Duarte, Newton. Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 2 ed - São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Adriana. **Bakhtin**. In: Luciano Amaral Oliveira (org.). Estudos do discurso. Perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SILVA, Michel. **O macaco e o trabalho**. Revista Urutágua, n. 14, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

ZANK, Debora; MALANCHEN, Julia. **A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica**. In: MALANCHEN, Julia.; MATOS, Neide; ORSO, Paulo. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.