

**PROJETO DO CAPITAL PARA A EDUCAÇÃO: AS CARTILHAS DO ANDES-SN E A
NECESSIDADE DA DISPUTA DE CARÁTER PEDAGÓGICO DE UMA EDUCAÇÃO
EMANCIPADORA**

**EL PROYECTO EDUCATIVO DEL CAPITAL: LAS CARTILLAS DE ANDES-SN Y LA
NECESIDAD DE DISPUTAR EL CARÁCTER PEDAGÓGICO DE UNA EDUCACIÓN
EMANCIPADORA**

**CAPITAL'S PROJECT FOR EDUCATION: ANDES-SN BOOKLETS AND THE NEED
FOR A PEDAGOGICAL DISPUTE TOWARDS AN EMANCIPATORY EDUCATION**

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.55853>

Ana Carolina Galvão¹

Fernanda de Araújo Binatti Chiote²

Fernando Lacerda Júnior³

Resumo: O artigo apresenta uma análise de caráter bibliográfico a partir das Cartilhas elaboradas pelo GTPE/Andes-SN. Objetiva salientar a necessidade da disputa do caráter pedagógico que pode colaborar com uma concepção de educação emancipadora, pautada pelos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Reconhecemos a contribuição das Cartilhas do GTPE na construção da luta contra o projeto do capital para a educação e os avanços que aos poucos se imprimem nos materiais, sobre a dimensão pedagógica. No entanto, é necessário fortalecer e aprofundar essas discussões no interior do sindicato, superando o poder ilusório, calcado em teorias pedagógicas igualmente ilusórias para melhor amparar o poder real que temos, na luta pela educação que almejamos.

Palavras-chave: Cartilhas GTPE. Andes-SN. Pedagogia histórico-crítica.

Resumen: El artículo presenta un análisis de carácter bibliográfico de las Cartillas elaboradas por GTPE / Andes-SN. Pretende enfatizar la necesidad de disputar el carácter pedagógico que puede colaborar con una concepción de educación emancipadora, basada en los presupuestos de la pedagogía histórico-crítica. Reconocemos la contribución de las Cartillas GTPE en la construcción de la lucha contra el proyecto capitalista de educación y los avances que poco a poco se van dando en los materiales, en la dimensión pedagógica. Sin embargo, es necesario fortalecer y profundizar estas discusiones dentro del sindicato, superando el poder ilusorio, basado en teorías pedagógicas igualmente ilusorias para apoyar mejor el poder real que tenemos, en la lucha por la educación que pretendemos.

Palabras clave: Cartillas GTPE. Andes-SN. Pedagogía histórico-crítica.

Abstract: The article presents a bibliographical analysis based on the Booklets elaborated by GTPE/Andes-SN. It aims to highlight the need for a pedagogical dispute that can collaborate with an emancipatory education, guided by the assumptions of historical-critical pedagogy. We recognize the contribution of GTPE Booklets in the construction of the fight against the capital's project for education and the advances that are gradually imprinted on the materials, concerning the pedagogical dimension. However, it is essential to strengthen and deepen these discussions within the union, surpassing the illusory power, based on equally illusory pedagogical theories, in order to better support the real power we have in the fight for the education that we aim for.

Keywords: GTPE Booklets. Andes-SN. Historical-critical pedagogy.

Introdução

Neste artigo realizamos uma análise de caráter bibliográfico sobre aspectos contidos nas quatro Cartilhas elaboradas pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE), do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), destacando as contribuições destes materiais para organização da luta por uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade socialmente referenciada e presencial. Além disso, objetivamos salientar a necessidade de fazermos a disputa da dimensão pedagógica que efetivamente pode colaborar com a concepção de educação emancipadora que defendemos, pautada pelos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica.

A relevância da reflexão destacada aqui resulta da própria relação que o Andes-SN tem com as lutas em defesa da educação pública e gratuita e de certo modelo de universidade pública. Assim, a ausência ou presença de uma orientação consciente para a disputa de concepções pedagógicas certamente produz rebatimentos decisivos na configuração de políticas educacionais que se efetivam em diferentes instituições por todo o país.

O Andes-SN é a entidade que hoje representa mais de 70 mil docentes de instituições públicas de ensino. A construção histórica da entidade foi marcada pela onda de lutas iniciada em 1978 que não apenas produziu uma nova dinâmica no movimento sindical brasileiro, mas contribuiu decisivamente para o fim da ditadura empresarial-militar no país (PINTO; RODRIGUES; FARAGE, 2023).

Em 1978, a partir das greves realizadas no ABC paulista, estourou uma onda grevista que se espalhou por todo o país e mudou a dinâmica da organização de trabalhadoras e trabalhadores no Brasil. Surgiu um “novo sindicalismo” marcado por preocupações com democracia e horizontalidade, autonomia em relação ao Estado e patrões, organização do movimento a partir dos locais de trabalho e distanciamento da estrutura burocrática sindical vigente desde o Estado Novo (MATTOS, 2009).

O nascimento do Andes-SN tem estreita relação com a citada onda de lutas, isto é, a entidade nasceu “[...] sob o fogo cruzado de uma **ditadura capitalista sob tutela militar**” (DIAS, 2011, p. 61, grifos no original). A ideia de organizar uma Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior surgiu na esteira de mobilizações grevistas de universidades privadas e públicas entre 1978 e 1979 contra o arrocho salarial e precárias condições de trabalho. Nas greves foi decisivo o protagonismo de militantes que, no passado, atuaram na União Nacional dos Estudantes (UNE) e com sólidas ligações com oposições sindicais, assim como entidades científicas, em especial a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (DAL ROSSO, 2011; SOLIS, 2011).

As lutas entre 1978-1979 resultaram em importantes conquistas imediatas, mas o acúmulo político mais importante foi o fortalecimento da ideia de que era necessário unificar o movimento docente nacional, colocando, lado a lado, docentes do ensino superior de instituições públicas e privadas⁴. Assim, em 1979 foi realizado o I Encontro Nacional das Associações Docentes que, além de colocar na pauta a luta por salário e carreira, fazia críticas ao projeto de universidade que o governo do momento defendia. O principal fruto deste encontro foi o acúmulo de forças que resultou em uma greve unificada de 19 universidades autárquicas e 7 escolas por 26 dias em 1980. Esta foi a primeira greve

nacional unificada do movimento docente, que obteve conquistas significativas: reposição salarial, novo plano de carreira, aumento do financiamento para educação e revogação de decreto que possibilitava o governo interferir na escolha de dirigentes em diferentes níveis (PINTO; RODRIGUES; FARAGE, 2023).

Uma greve unificada vitoriosa fortaleceu a ideia de construção de uma entidade que reunisse professoras e professores do ensino superior de todo o país. A ideia se concretizou em 1981, em evento realizado no Centro de Convivência de Campinas (SP), que deliberou pela criação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, “a” Andes. A forma “associação” era uma resposta aos limites impostos ao movimento docente pela ditadura empresarial-militar e a autoritária e problemática estrutura sindical vigente. Contra esta, a “associação” possibilitava: escapar do controle restritivo pelo Ministério do Trabalho; assegurar a representação por local de trabalho; não depender do imposto sindical e buscar a autossustentação financeira por meio de contribuições voluntárias; buscar a unidade do movimento docente apesar da fragmentação que marcava a categoria; e orientar o movimento pelo horizonte de defesa das liberdades democráticas (DIAS, 2011). A decisão de transformar a Andes em um Sindicato Nacional, o Andes-SN, ocorreu somente após a realização da Constituinte, durante o II Congresso Extraordinário da Andes realizado no Rio de Janeiro em 1988 (DAL ROSSO, 2011; SOLIS, 2011).

É possível afirmar que o surgimento de um “novo” movimento docente foi concomitante com o processo de construção de uma nova forma de organização sindical: “Assim, ao mesmo tempo, havia a construção de uma entidade, de um segmento da classe que lutou e, uma organização que, ao nascer, forja a luta deste segmento da classe” (PINTO; RODRIGUES; FARAGE, 2023, p. 156).

A construção de uma nova forma de organização política foi acompanhada por um fecundo processo de elaboração política que resultou em propostas que davam substância às lutas em defesa da educação pública e gratuita. Dentre os principais acúmulos políticos do Andes-SN constam: a proposta de projeto de universidade para o Brasil formulada, originalmente, em 1982 e que vem sendo atualizada desde então (a versão mais atualizada da proposta foi publicada no chamado “Caderno 2” (ANDES-SN, 2013); a defesa de um sistema único para a educação nacional (DIAS, 2011); o protagonismo na construção das duas primeiras reuniões do Congresso Nacional de Educação (CONED) que culminaram na aprovação da proposta de “Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira” em 1997 (FONSECA; ARAÚJO; VASCONCELOS, 2019).

Neste sentido, a construção do Andes-SN expressa “[...] um processo histórico, movido pela luta e pela reflexão coletiva da categoria em diálogo com as lutas que emergiam na conjuntura dos anos 1980” (PINTO; RODRIGUES; FARAGE, 2023, p. 156). A nova forma organizativa do movimento docente era acompanhada pela construção de políticas para a defesa de interesses de docentes e da classe trabalhadora. Neste processo, os chamados Grupos de Trabalho cumpriram um papel decisivo.

Os Grupos de Trabalho e o GTPE

Para efetivar a rejeição da estrutura burocrática e vertical de federações e sindicatos dependentes do Estado, o “novo” movimento docente construiu uma forma de organização sindical que poderia assegurar a unidade de um movimento nacional de docentes sem abandonar a construção pela base e a democracia interna. No funcionamento do Andes-SN é basilar o princípio de que cada sindicalizada ou sindicalizado pode participar diretamente na definição de seus rumos. Isto significa não apenas que cada pessoa pode eleger, por meio do voto direto, as diretorias da entidade, mas que cada sindicalizada(o) pode contribuir ativamente na construção da política sindical do Andes-SN de diferentes maneiras (DIAS, 2011; PINTO; RODRIGUES; FARAGE, 2023).

De um lado, a participação política pode ser pela participação em espaços deliberativos como as assembleias nos locais de trabalho ou os espaços nacionais de deliberação, como o Conselho e o Congresso do Andes-SN. Cada delegada e cada delegado deve ser necessariamente eleito em assembleia de base, o que significa que há a possibilidade para que qualquer sindicalizada(o) participe dos espaços nacionais. Por outro lado, filiadas e filiados podem participar de espaços não deliberativos em níveis nacional, regional e local, como é o caso dos Grupos de Trabalho, que são:

[...] espaços não deliberativos de formação política sindical sobre assuntos concernentes as suas temáticas. Nacionalmente, têm por finalidade contribuir na formulação da política nacional do sindicato e auxiliar a Diretoria Nacional. Cada GT se organiza a partir da coordenação de diretores(a)s nacionais, que se reúnem periodicamente com o Pleno (representantes dos GT das seções sindicais). Têm ainda como objetivo colaborar para a formação de GT locais nas seções sindicais que, a partir do acúmulo das bases, contribuem com as formulações nacionais. A organização e o funcionamento dos GT locais são da responsabilidade e autonomia das seções sindicais (ANDES-SN, 2020c, p. 36).

Assim, os grupos de trabalho são construídos em cada local de trabalho e cumprem o papel de formular políticas que serão debatidas e apreciadas em instâncias locais e nacionais de deliberação. A enorme contribuição dos Grupos de Trabalho é revelada pela importância do já citado Caderno 2 (ANDES-SN, 2013), o qual orienta algumas das principais deliberações das reuniões anuais dos Conselhos e Congressos do sindicato. O Caderno 2 não foi o produto da elaboração unilateral de alguns dirigentes ou diretores sindicais. Pelo contrário, a proposta do Andes-SN para a universidade brasileira remonta à pré-história da entidade, antes mesmo da sua criação, durante o I Encontro Nacional de Associações Docentes de 1979, quando surgiu o Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE), que organizou amplo debate na base do sindicato preparando o processo de tomada de decisão que culminou na aprovação da proposta de projeto de universidade que hoje é defendida pelo sindicato (ANDES-SN, 2020c).

Com o exposto, é possível notar que a análise crítica dos materiais produzidos pelo GTPE ganha importância por ser o primeiro Grupo de Trabalho da entidade e, até hoje, ele ser crucial na construção de alguns dos documentos mais importantes da história do sindicato. Na única definição explícita das tarefas do GTPE, sua importância fica evidente:

O GTPE é responsável por produzir, apresentar e divulgar análises sobre políticas educacionais em fase de construção ou implementadas pelos governos. Debate, estuda e analisa as leis estruturantes da educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), assim como os projetos que buscam impor uma educação uniforme e acrítica, como o projeto “Escola sem Partido” e seus similares. Toda a sua produção é baseada no princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e na defesa da educação pública, gratuita, estatal, laica e socialmente referenciada. O GTPE também é responsável pela organização do Seminário Nacional Estado e Educação do ANDES-SN (ANDES-SN, 2020c, p. 37, grifos no original).

Apesar da definição citada revelar a importância do GTPE na construção das políticas que orientam a atuação da diretoria nacional e das seções sindicais, ela também expressa limites que o presente artigo pretende problematizar. A definição do GTPE demonstra que a preocupação com a disputa de caráter pedagógico não é prioritária. Não é que essa disputa seja completamente inexistente, mas ela não aparece como um dos eixos prioritários dos debates realizados pelo GTPE. A análise que realizamos a seguir ilustra como a ausência de uma orientação consciente para a disputa pedagógica tem consequências sobre o processo de formulação de políticas educacionais do sindicato.

Cartilhas “Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para luta”

Por meio do GTPE o Andes-SN produziu, entre 2016 e 2020, quatro volumes das Cartilhas “Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para luta”.

O uso do termo “cartilha” indica como o Andes-SN herdou algumas tradições dos melhores momentos do “novo sindicalismo” que se difundiu a partir do final da década de 1970. As direções formadas sob a influência do novo sindicalismo enxergam a produção de cartilhas como parte do trabalho de base que toda direção sindical deve realizar. A cartilha é concebida como um material específico de comunicação sindical que busca expor assuntos específicos que necessitam de explicação mais detalhada do que outros materiais mais efêmeros como panfletos ou jornais (COSTA, 2010). Por outro lado, o termo “cartilha” entre aquelas e aqueles imersos nos debates que criticam concepções pedagógicas que caminham em sentido contrário a uma educação emancipadora é portador de enorme carga negativa e foi objeto de inúmeras críticas.

Passando à análise das Cartilhas do GTPE, é importante destacar que elas foram produzidas em diferentes momentos da história recente e o processo de elaboração de cada uma delas foi afetado pelas disputas políticas associadas às turbulentas mudanças que assolaram a conjuntura política do país desde o golpe de 2016. Até 2016, as disputas políticas no interior do sindicato eram marcadas por significativa unidade de correntes e posições políticas orientadas pela postura de oposição de esquerda aos governos de conciliação de classes de Lula e Dilma. A construção de tal unidade foi forjada no contexto de aprovação da contrarreforma da previdência de 2003, a ruptura com a CUT e a cassação do registro sindical do Andes-SN em 2004. A partir de 2016, após o golpe parlamentar-institucional as disputas internas mudam por diferentes razões, em especial: o aparecimento de diferentes caracterizações sobre o golpe de 2016 no interior da diretoria nacional, o retorno de setores que tinham saído do

sindicato para fundar o Proifes e que portavam estreitos vínculos com os governos “democrático-populares” e, finalmente, o surgimento de debates sobre qual deveria ser o papel do Andes-SN no enfrentamento à extrema direita. Enquanto o volume 1 foi elaborado no período que antecedeu o golpe de 2016, os volumes 2, 3 e 4 foram produzidos sob os duros impactos da vitória do bolsonarismo e indicam mudanças na orientação política hegemônica no sindicato. Estas mudanças parecem se refletir no debate sobre as concepções pedagógicas nas Cartilhas, o que pode significar tendências em disputa na elaboração política do sindicato. Em especial, os volumes 3 e 4, apesar de limites que são problematizados a seguir, indicam a introdução de disputas pedagógicas. No volume 3 (ANDES-SN, 2020a) há trechos que indicam explícito débito com teses da pedagogia histórico-crítica⁵ e em diferentes partes do volume 4 (ANDES-SN, 2020b) há diversas afirmações que caminham no sentido de disputar concepções pedagógicas.

No **volume 1** (ANDES-SN, 2016) é indicada a posição do Andes-SN, radicalmente contrária a qualquer proposta que tenha por objetivo estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por entender que representa a homogeneização do currículo, favorecendo a produção de materiais didáticos, as avaliações externas, a descaracterização do trabalho docente e a responsabilização docente pelo fracasso escolar.

Assinala ainda a Cartilha que as proposições do projeto Escola sem Partido visam estabelecer novos princípios para educação nacional, a partir de uma suposta imparcialidade política, ideológica e religiosa do Estado, que caracterizam o cerceamento do pensamento crítico e plural para professores e estudantes, numa concepção liberal de neutralidade do Estado e da educação, que objetiva anular as contradições e disputas de classes que configuram as relações sociais no capitalismo.

O material examina também a PEC nº 10/2014, que propõe a criação do Sistema Único de Educação Superior sob o argumento da insuficiência de recursos públicos para as instituições estaduais e municipais de ensino superior. Todavia, não define as fontes de recursos e outras questões orçamentárias, o que aponta para mercadorização e privatização da educação pública, por meio de parcerias público-privadas, terceirização de serviços e cobranças de mensalidades.

Em outubro de 2019 é lançado o **volume 2** das Cartilhas (ANDES-SN, 2019), apresentando análise crítica de quatro documentos que se alinham e sustentam a ofensiva neoliberal e conservadora à educação pública, gratuita e laica, como projeto do capital para educação.

O primeiro capítulo do volume 2 apresenta o documento “Um ajuste justo: uma análise da eficiência e da equidade dos gastos públicos no Brasil”, produzido pelo Banco Mundial (BM) “[...] a partir de encomenda realizada pelo governo de Dilma Rousseff, em 2015, e apresentado em novembro de 2017 ao governo ilegítimo de Temer” (ANDES-SN, 2019, p. 9). Após analisar o material, se contrapondo à visão, do BM, o texto da Cartilha conclui:

[...] pode-se afirmar que sob um aparente combate à pobreza, o documento propõe medidas que são constitutivas do receituário neoliberal: privatização e mercantilização dos serviços públicos e corte de gastos. Há também clara desvalorização do trabalho docente e defesa de que o Estado deixe de investir no setor público e favoreça

empresários da educação. Sob o **slogan** da eficiência, o documento **Ajuste Justo** propõe adequação da universidade e da educação pública como um todo ao mercado e ao capital (ANDES-SN, 2019, p. 14, grifos no original).

O segundo capítulo do volume 2 das Cartilhas é dedicado à análise do “Manifesto à nação: o Brasil para brasileiros”, produzido pela Frente Parlamentar Evangélica [...] constituída por cerca de 180 parlamentares eleitos no pleito de 2018, [...] com a finalidade de orientar a atuação da bancada evangélica para a legislatura 2019/2023” (ANDES-SN, 2019, p. 15). Tal manifesto alinha-se às ideias contidas no material do Banco Mundial, permitindo concluir que

[...] se trata de um ataque frontal contra professore(a)s e a educação pública. Os inimigos da educação pública tentam, a todo custo, seja por meio da agenda econômica ou da agenda ideológica, seja por extrair o máximo do fundo público, atacando, assim, o direito à educação pública e gratuita. Dessa forma, tentam atender à ânsia interminável e expansiva do mercado (ANDES-SN, 2019, p. 19).

O terceiro documento analisado é o programa “Educação já!”, lançado pela organização Todos Pela Educação em novembro de 2018, com foco na educação básica, com proposições de “inovações” que, na realidade, objetivam a uma educação de baixo custo, favorecendo o setor privado numa apropriação dos investimentos e instituições públicas, especialmente as de ensino superior.

O discurso da inovação e empreendedorismo se dissolve num contexto em que literalmente se faz “economia do conhecimento” via sucessivos cortes de verbas para a educação, a pesquisa, a ciência e a cultura. O capital tem pressa, cobra velocidade na alfabetização precoce, monitora os indicadores, contabiliza resultados, tem urgência para transformar ativos em dinheiro (ANDES-SN, 2019, p. 28).

O quarto e último capítulo da Cartilha volume 2, discute o “Future-se – Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras”, lançado pelo governo federal em julho de 2019 e “[...] indica alteração profunda e sem precedentes na configuração das universidades” (ANDES-SN, 2019, p. 32). O programa segue as proposições de desresponsabilização do Estado pelo financiamento público das Instituições Federais de Ensino Superior, prevê a captação de recursos privados e a transferência do orçamento e patrimônio das instituições às Organizações Sociais (OS) gestoras. O texto do Andes-SN finaliza a Cartilha conclamando a “[...] uma mobilização coletiva forte para dizer não ao programa de privatização das universidades, dos institutos e do Cefet. **O futuro que queremos é a continuidade da universidade pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada**” (ANDES-SN, 2019, p. 41, grifos no original).

O **volume 3** das Cartilhas (ANDES-SN, 2020a), publicado em janeiro de 2020, atualiza os ataques à educação pública nos programas, políticas e ações neoliberais em curso e agravadas no Governo Bolsonaro a partir do Escola sem Partido, da educação domiciliar, da militarização das escolas, do ensino a distância e das organizações sociais como “instrumento da ofensiva neoliberal” (ANDES-SN, 2020a, p. 58).

O primeiro texto da Cartilha trata da movimentação do projeto Escola Sem Partido (ESP), retomado devido ao desarquivamento, em dezembro de 2019, do Projeto de Lei (PL) nº 7.180/2014 e seus apensados. A Cartilha destaca as resistências organizadas por entidades estudantis, sindicais,

movimentos sociais e docentes contrários ao ESP, na constituição, em 2016, da Frente Nacional Escola Sem Mordada, denunciando as ameaças do ESP à educação pública plural, democrática, crítica, laica e sem censura, que, mesmo sem a aprovação do PL, se vê ameaçada diante do avanço das ideias do ESP por diferentes vias e ações.

A proposição de regulamentação da educação domiciliar, objeto do segundo texto da terceira Cartilha, atende à pauta conservadora e religiosa de escolha da família sobre a educação de seus filhos.

O elemento central do argumento de tais famílias é a liberdade de escolha dos pais ou do(a)s responsáveis e o seu direito de deliberarem sobre o que consideram a alternativa educacional mais adequada para seus filhos e filhas. A liberdade é tomada por eles como um elemento essencial do sistema democrático, no qual os direitos individuais dos pais e a necessidade da sociedade em defendê-los surgem contra a potencialmente nociva e injustificada intervenção estatal em suas decisões. Em outras palavras, tal qual a lógica neoliberal, a presença do Estado é vista como algo negativo para a educação (ANDES-SN, 2020a, p. 25).

O Andes-SN rechaça essa argumentação e enfatiza que propostas de regulamentação de educação domiciliar facilitam a exploração da classe trabalhadora, pois a educação formal, realizada nas escolas, é, “[...] na maioria das vezes, o único lugar para a apropriação de conhecimentos centrais para a compreensão crítica da realidade natural e social” (ANDES-SN, 2020a, p. 31). Necessário complementar tal assertiva pois, qualquer indivíduo, interditado de acessar a realidade em sua complexidade científica, artística e filosófica (que a escola pode oferecer), estará impedido de desenvolver uma visão social plural e emancipadora. A barreira criada pela educação domiciliar, portanto, atende aos anseios de manutenção da sociedade de classes, da desumanização dos indivíduos pela formação de uma visão conservadora e mistificadora da realidade.

No terceiro capítulo do volume 3 das Cartilhas “Projeto do Capital para a Educação”, é analisada a expansão da militarização das escolas públicas, por meio do Programa Nacional de Escolas Cívicos-Militares (PECIM), lançado em setembro de 2019 pelo governo Bolsonaro. A gestão dessas escolas é feita por militares, a liberdade de ensino é limitada, o modelo educacional é conservador e violento, criminaliza a pobreza, é voltado para formação de mão de obra conformada com sua condição de classe e expropriação de direitos. Assim, o ANDES-SN conclui:

[...] a militarização das escolas é parte do conjunto de respostas que o capital elaborou para enfrentar sua crise estrutural. É parte de um processo mais amplo de militarização da vida cotidiana. [...] A barbárie militarista na gestão de escolas mostra que, hoje, a luta em defesa da escola pública é parte da luta por emancipação humana (ANDES-SN, 2020a, p. 42-43).

O Ensino a Distância (EaD) é o tema do quarto capítulo da Cartilha volume 3 e logo na introdução, o texto assinala:

Para além das questões propriamente educacionais envolvidas nesta forma de ensino, nos deparamos com o peso dos interesses econômicos e políticos envolvidos na elaboração e regulamentação da expansão privada do EaD e suas consequências para a educação pública, sobretudo a partir dos anos de 1990. Entre as estratégias para atualizar o enfrentamento às políticas que flexibilizam, privatizam e precarizam a educação pública brasileira, o ANDES-SN aponta a necessidade da intensificação da

luta contra a “Educação” a Distância (por nós denominada de “Ensino” a Distância, (EaD), no ensino superior e na educação básica (ANDES-SN, 2020a, p. 45).

Para instrumentalizar a categoria para essa luta, o texto aponta as diferentes estratégias do capital para uma desidratação da educação pública e de qualidade, com o vertiginoso crescimento do EaD nas instituições privadas, sobretudo nos cursos de formação de professores – o que traz implicações diretas para a formação das novas gerações da classe trabalhadora, estudantes da educação básica pública.

Por fim, a Cartilha volume 3 analisa as Organizações Sociais (OS) como alicerce da reforma neoliberal do Estado brasileiro, na transferência da gestão dos serviços públicos para instituições privadas, com a utilização de financiamento público. O principal ataque é ao funcionalismo público, num desmonte da carreira e dos serviços, restringindo os concursos públicos, terceirizando a contratação de trabalhadores(as), precarizando as condições de trabalho, reduzindo remunerações e direitos.

O **volume 4** (ANDES-SN, 2020b), publicado em setembro de 2020, teve como temática “O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente”. Com a pandemia da Covid-19 e o necessário isolamento social, o ensino a distância foi implementado de modo aligeirado por meio do ensino remoto “emergencial” (entre outras nomenclaturas) como alternativa substitutiva à educação presencial nos diferentes níveis de ensino, com forte apelo das instituições privadas. A Cartilha diferencia EaD, ensino e trabalho remotos, recupera o acúmulo do Andes-SN sobre EaD, reafirma o princípio da presencialidade na educação e indica a resposta do capital para a educação diante das demandas da pandemia, acelerando processos que estavam em curso anteriormente, alertando para soluções ditas temporárias se tornando permanentes no processo de desmantelamento dos serviços públicos e da educação da classe trabalhadora. Adiante, nos debruçaremos sobre a especificidade de alguns pontos desta Cartilha.

Como se nota, não são poucos os assuntos abordados e os problemas a enfrentar. Contudo, entendemos que compreender a natureza pedagógica é parte fundamental para instrumentalizar as ações sindicais em sua importância no tecido social para defesa da classe trabalhadora e que isso precisa ser mais explorado nos materiais do Andes-SN.

A disputa do caráter pedagógico de uma concepção de educação emancipadora

Tomando referência na pedagogia histórico-crítica, a educação é trabalho, categorizado como não-material e, portanto, aprender a agir sobre a natureza, transformando a realidade objetiva e subjetivamente não é algo restrito à educação escolar. Contudo, com o surgimento da sociedade de classes deu-se origem à escola, destinada à classe proprietária como aquela que podia desfrutar do ócio por viver do trabalho alheio (SAVIANI, 2007).

Na sociedade moderna, a educação escolar se generaliza como forma principal de educação. Porém, como o projeto educacional contido no ideário dominante nunca esteve alinhado aos interesses da classe trabalhadora, isso não significa que ela passara a ter acesso ao patrimônio humano genérico que sua força de trabalho produz e que é privadamente apropriado pela burguesia. É nesse sentido que “[...] numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, como é o caso da sociedade brasileira

atual, a educação escolar se move inevitavelmente no âmbito da luta de classes, quer se tenha consciência disso, quer não; quer se queira assumir essa condição, quer não” (SAVIANI, 2021, p. 107).

Invocar uma perspectiva de educação emancipadora pressupõe se posicionar a favor dos interesses da classe trabalhadora e assumir a tarefa da luta pela superação da sociedade de classes. E isso exige entender o processo multideterminado que constitui a educação escolar. Se por um lado é parte essencial a compreensão, a denúncia e a ação contra os interesses econômicos (privatização, desfinanciamento público etc.) e por garantias trabalhistas e condições adequadas de trabalho (salário, carreira, saúde, previdência etc.); por outro, é fundamental disputar o caráter pedagógico das políticas educacionais. Do contrário, deixamos em aberto um aspecto essencial da educação escolar, que tem sido dominado pelas teorias pós-críticas, que como já salientou Duarte (2006, p. 75-76), expressa

[...] uma indissolúvel relação entre as mais diversas (e elas parecem ser infinitas) formas de manifestação do pensamento pós-moderno e a realidade social do capitalismo contemporâneo, do qual o pensamento neoliberal apresenta-se como explícito defensor. Os pensadores neoliberais não estão sozinhos nessa tarefa de reprodução, no plano ideológico, da ordem capitalista contemporânea. A eles juntam-se, mesmo sem saber, os pensadores pós-modernos. Quando afirmamos que os pós-modernos são aliados dos neoliberais mesmo sem disso terem conhecimento, estamos enfatizando que essa aliança existe mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo análises críticas da sociedade contemporânea e estamos também enfatizando que alguns autores, mesmo não se apresentando como pós-modernos e mesmo acreditando adotarem posições políticas de esquerda, podem estar endossando os postulados centrais do pós-modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal.

O que observamos nas Cartilhas do GTPE são indicações como, por exemplo, de que é preciso fazer a contraposição ao projeto do capital para a educação (ANDES-SN, 2016, p. 14); contestar as afirmações sobre incapacidade, incompetência e anacronismo da educação pública (ANDES-SN, 2019, p. 28); refutar a validade pedagógica de projetos como o Escola sem Partido (ANDES-SN, 2020a, p. 19); questionar a concepção de liberdade (do capital) e de supostas “imposições pedagógicas” feitas pela escola (ANDES-SN, 2020a, p. 26); criticar a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua perspectiva amparada em competências socioemocionais (ANDES-SN, 2016, p. 8; 2020a, p. 53-54); rechaçar o rebaixamento da educação por meio do Ensino a Distância (EaD) e ensino remoto (ANDES-SN, 2020b).

Apesar da importância dessas pontuações, o que se nota é que os materiais apenas denunciam esses (e outros) aspectos, mas não são trabalhados argumentos de ordem pedagógica, que fundamentem um horizonte educacional assumido explicitamente e que auxiliem os docentes a compreenderem a natureza e especificidade da educação (SAVIANI, 2011), os projetos em disputa e como se confundem (ou nos confundem) numa perspectiva classista. Apenas para citar uma passagem do apagamento do debate pedagógico, na apresentação da Cartilha volume 2, após listar diversos projetos de ataque à educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, o documento assevera que:

Todos esses projetos, apesar de sua aparente diversidade, quando analisados em conjunto, mostram-se como diferentes faces do mesmo plano de desoneração do

Estado, mercantilização das políticas públicas, apropriação privada do fundo público e recrudescimento do conservadorismo. Em outras palavras, todos são manifestações do projeto do capital para a educação (ANDES-SN, 2019, p. 7).

Como se observa, entre as faces do plano do capital para a educação, não aparece a face pedagógica, que se constitui como elemento crucial dos projetos em disputa.

A simples consulta dos descritores “pedagógico” e “pedagógica”, revela que não há trato particularmente de dimensão pedagógica nas Cartilhas. Nas ocorrências encontradas, os termos aparecem em referência ao projeto político-pedagógico, políticas pedagógicas ou ações político-pedagógicas, gestão administrativa e pedagógica, plano pedagógico individual (educação domiciliar), ausência de apoio pedagógico (para ensino remoto), mediação didático-pedagógica (em referência ao EaD). Quando os descritores parecem se dirigir mais diretamente às concepções pedagógicas, tratando de critérios e organização da prática pedagógica, não há aprofundamento no significado da assunção de uma ou outra(s) teoria(s) pedagógica(s).

Dermeval Saviani, discutindo aspectos históricos e teóricos do problema da formação de professores no contexto brasileiro, explica a existência de dois modelos de formação: dos conteúdos culturais-cognitivos (cultura geral e domínio dos conteúdos da área de conhecimento da docência) e pedagógico-didático (domínio das formas de ensino). O autor sublinha que “Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores” (SAVIANI, 2009, p. 149).

O dilema posto é que nenhum dos dois modelos pode dar conta adequadamente da formação docente porque ambos dissociam forma e conteúdo e, portanto, vão fatiar aspectos indissociáveis do ato docente. A resolução de tal contenda só seria possível superando por incorporação tanto um modelo quanto outro e, “Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas” (SAVIANI, 2009, p. 151). O autor sugere, para superação do dilema, os livros didáticos como “Um caminho prático e objetivo para verificar a montagem e o modo de operar dos currículos escolares” (SAVIANI, 2009, p. 151). Segundo ele, o livro didático pode fazer a articulação entre forma e conteúdo; e o faz na medida em que, “[...] geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões” (SAVIANI, 2009, p. 152).

Guardadas as devidas proporções e especificidades, é possível afirmar que as Cartilhas do Andes-SN teriam potencial para servir ao mesmo propósito, trazendo tanto os conteúdos relevantes para enfrentamento do projeto do capital para a educação, quanto posicionar-se pedagogicamente e assim oferecer alternativas consistentes e coerentes com uma educação efetivamente emancipadora.

Exemplificaremos o sentido de tal argumentação pedagógica e a ausência destes fundamentos em dois conteúdos das Cartilhas. No primeiro caso, trazemos a discussão da **Base Nacional Comum Curricular**, que comparece nos quatro volumes das Cartilhas “Projeto do Capital para a Educação”, ainda que com dimensões diferentes, às vezes aparecendo apenas de forma colateral na discussão. No

segundo exemplo, tratamos do **Ensino a Distância**, também muito presente, em especial nas duas últimas Cartilhas, conforme já ressaltamos.

BNCC: crítica para além do “não serve”

No primeiro volume das Cartilhas há um capítulo específico sobre a BNCC, denominado “Qualidade e Identidade da Educação Básica Brasileira: a quem interessa a armadilha da BNCC?” (ANDES-SN, 2016). O texto objetiva apresentar a Base (naquele momento ainda não homologada, o que ocorreu no ano seguinte) e seu alinhamento aos interesses de uma perspectiva “[...] da lógica do mercado/capital [resultando] muito mais em um treinamento para a resolução de certas questões e situações-problema do que em um caminho formativo efetivo” (ANDES-SN, 2016, p. 6-7).

No material, o Andes-SN se apresenta na defesa de princípios como autonomia docente, gestão democrática e respeito à diversidade cultural e que considere as condições de trabalho, salário e formação de professores. O texto menciona que a educação nacional qualificada demanda “[...] a formulação de princípios e diretrizes gerais” (p. 8) e admite que

[...] os agentes verdadeiramente responsáveis pela implantação das práticas e ações educacionais (Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação), sem qualquer pretexto que justifique sua omissão, teriam condições de desempenhar seu insubstituível papel de articular democraticamente, em e de acordo com seus espaços de atuação, o nacional com o local, o geral com o específico (ANDES-SN, 2016, p. 8).

Contudo, essas afirmações aparentemente não reconhecem a validade da existência de uma Base Comum, ao afirmar que “[...] o ANDES-SN expressa sua posição radicalmente contrária à proposta do MEC **ou a qualquer outra** que vise o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular” (ANDES-SN, 2016, p. 8, grifos nossos) e reafirmar que “A luta do ANDES-SN é por uma sociedade justa, igualitária, fraterna, livre que avance para “além do capital”. **Para essa sociedade, essa, e nenhuma outra, Base Nacional Comum Curricular não serve!**” (ANDES-SN, 2016, p. 14, grifos no original).

As críticas formuladas pelo Andes-SN giram em torno da definição centralizada e exaustivamente detalhada de conteúdos e a desconsideração às diferenças “[...] entre os estudantes, nos seus aspectos culturais, sociais e econômicos, isto é, não há uma discussão sobre a natureza do cidadão que se quer formar” (ANDES-SN, 2016, p. 9).

Temos acordo com as preocupações e posições externadas pelo Andes-SN. Mas como podemos então colaborar com a discussão da BNCC, para além do discurso de “não serve”? Um dos pontos trazidos pelo sindicato é que a uniformização expressa na Base seria problemática porque estaria “[...] muito aquém do desejável e, **até mesmo do possível**, dadas as condições efetivas de oferta do ensino, na maioria das escolas brasileiras” (ANDES-SN, 2016, p. 12, grifos nossos). Ora, essa formulação permite interpretar que se a maioria das unidades escolares tivesse “condições”, pelo menos um dos problemas da BNCC estaria resolvido. Essa é uma abertura arriscada, pois cada vez mais há

investimentos que incrementam estética e infraestruturalmente as escolas (inclusive de forma privatizada), mas isso não representa melhoria da formação da classe trabalhadora, pelo projeto de esvaziamento que se consolida pedagogicamente nas instituições de ensino, seja aumentando o controle do trabalho docente (de modo a direcioná-lo ao atendimento às premissas da BNCC), apresentando “resultados” baseados nas avaliações de larga escala e/ou outras formas combinadas de atendimento a um plano dirigido aos interesses dominantes.

No mesmo texto, afirma-se: “É imperioso lutar contra a aprovação/implementação dessa BNCC que tenta padronizar o conhecimento, desconsiderando as diferenças e diversidades territoriais e que procura criar um projeto que atenda aos anseios do capital” (ANDES-SN, 2016, p. 14). Há nessa formulação alguns pontos problemáticos que precisam ser enfrentados para não dar margem a interpretações pedagógicas que não convêm aos anseios daquilo que queremos construir. O que seria “padronizar o conhecimento” e qual a dificuldade que isso nos traz? O que se quer refletir ao defender que “diferenças e diversidades territoriais” precisam ser consideradas?

O solo das teorias pós-críticas em educação está repleto de afirmações similares a essas, criando um ambiente de questionamento da verdade e da possibilidade de conhecimento objetivo da realidade; de interpretações relativistas que tomam qualquer referência ao universal descolada de sua relação intrínseca com o singular e o particular, assim assumindo como elitismo ou colonialismo as contribuições do gênero humano para o desenvolvimento do patrimônio cultural da humanidade.

[...] cabe observar que o que se encontra no centro de formulações como Multi/Interculturalismo e os Estudos Culturais não é a defesa da diversidade cultural, mas o relativismo ontológico e o ceticismo epistemológico [...] Apesar do ímpeto democrático, antiimperialista, anticolonial de algumas posturas relativistas, aqueles que mais se beneficiam de formulações que defendem a multiplicidade de verdades são grupos conservadores cujos interesses podem, por um lado, ser criticados, quanto à sua pretensão de verdade universal; porém, por outro, são preservados à medida que, mesmo assim, possuem legitimidade e verdade contextual, podem conviver e se **mesclar** com outras **narrativas culturais**. (DELLA FONTE, 2011, p. 34-35, grifos no original).

Assim, é preciso definir, sem titubeio, o que defendemos como papel da escola, função docente, relevância dos conteúdos de ensino e a compreensão que temos sobre o lugar da educação na formação/desenvolvimento dos indivíduos.

Saviani (2020, p. 23), ao fazer análise crítica da BNCC, assinala:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base nacional comum curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica uma grande distorção do ponto de vista pedagógico.

Ele então apresenta subsídios para o debate sobre a BNCC e a superação de suas limitações a partir do conceito gramsciano de trabalho como princípio educativo. Gama (2015), a partir desse

conceito, desenvolve princípios curriculares para a organização do ensino em seus vários níveis, diferenciando princípios curriculares para a **seleção dos conteúdos de ensino** e princípios **metodológicos** para o trato com o conhecimento. A autora toma a categoria da contradição como eixo para trazer o trabalho como princípio educativo desde a educação infantil até o ensino superior, demonstrando os marcos de referência de cada nível de ensino que podem nos servir para pensar uma educação efetivamente transformadora⁶. Ao nosso ver, esses são aspectos fundamentais a serem tratados e aprofundados, pois para além da denúncia, é preciso fazer o anúncio e assim municiar a categoria docente com subsídios também pedagógicos para responder à altura os desafios postos à educação da classe trabalhadora.

Ausência de abordagem de implicações pedagógicas do Ensino a Distância⁷

O Ensino a Distância é mencionado nas quatro Cartilhas do GTPE. Contudo, no volume 1 (ANDES-SN, 2016) é apenas uma breve menção, na contextualização do avanço dos interesses das instituições privadas de ensino no rebaixamento da educação pública. No volume 2 (ANDES-SN, 2019), são apresentados dados do incremento de matrículas na modalidade EaD entre 2003 e 2015 (p. 26) e ao tratar das ações da organização “Todos pela Educação”, para “[...] hegemonizar o processo de formação da classe trabalhadora pela via educacional” (p. 22), como “[...] um lucrativo modelo de negócios” (p. 27). O tema aparece com mais fôlego nas duas últimas Cartilhas (ANDES-SN, 2020a; 2020b).

No volume 3 há um capítulo específico, intitulado “O ensino a distância (ead) nas “reformas” da educação brasileira” (ANDES-SN, 2020a). O esforço realizado neste texto (necessário e muito bem-vindo) se concentra na análise das Portarias nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018) e aquela que a revogou, nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) (que dispõem sobre a possibilidade de inserção de carga horária EaD em cursos presenciais de graduação). Como explicado no material, a partir dessas Portarias

[...] vamos inquirir suas relações diretas e indiretas com Leis, Decretos, Portarias e Resoluções que as antecederam e/ou sucederam, buscando constituir uma visão de conjunto que ofereça uma compreensão concreta das **principais determinações em jogo no EaD, seus desdobramentos educacionais e político-econômicos** (ANDES-SN, 2020a, p. 46, grifos nossos).

Destarte, observamos que o caráter pedagógico que está em jogo no EaD não comparece entre as principais determinações citadas. O texto termina afirmando em seu último parágrafo:

Desde pelo menos 1990, sabemos que Produtividade, Parcerias Público-Privadas, Empreendedorismo e EaD sempre foram objetivos centrais almejados pelas “reformas” neoliberais que lá iniciaram. Desde então, temos resistido, construído e **apresentado alternativas** (ANDES-SN, 2020a, p. 53, grifos nossos).

Reconhecemos a relevância da discussão realizada neste capítulo, mas além da ausência de menção às implicações pedagógicas como determinante da baixa qualidade do EaD, nos parece que a intensificação da luta contra o avanço do ensino a distância, seus programas específicos e sua inserção nos cursos presenciais precisa de respostas que estejam **também** vinculadas ao desvelamento dos

fundamentos das teorias pedagógicas hegemônicas. Nesse sentido, apesar de citar as competências e habilidades e as competências socioemocionais (numa nota de rodapé), nem este capítulo e nem nenhum outro texto das Cartilhas apresenta sequer uma referência bibliográfica de leitura complementar a respeito do assunto, apesar da centralidade explicativa que essas noções têm para a educação escolar.

Silva (2018, p. 15), investigando a hipótese de que a “[...] inserção de competências socioemocionais no currículo escolar atende tão somente ao interesse de perpetuação da situação de exploração da classe trabalhadora por meio da captura da subjetividade dessa classe” conclui seu estudo afirmando que

[...] a aquisição de conhecimentos que possibilite a formação de uma imagem subjetiva fidedigna à realidade objetiva não corrobora a formação de competências socioemocionais porque a imagem subjetiva que corresponde à realidade da sociedade capitalista deve gerar sofrimento e indignação, e não sentimentos positivos, quaisquer que sejam. Como consequência desses sentimentos, a atitude individual em direção à realidade, para usar a expressão de Zaporozhets, não pode ser de passividade e conformismo, mas deve ser de luta pela transformação das relações sociais e, em última instância, de luta pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade sem classes. Somente assim a capacidade de imaginação e criação exclusiva dos seres humanos estará de fato a serviço da humanização e não da formação de pessoas flexíveis e ajustadas aos interesses da burguesia. Portanto, da perspectiva da psicologia histórico-cultural devemos admitir que a formação intelectual se opõe à formação das chamadas competências socioemocionais na medida em que essas competências impõem uma visão positiva da sociedade capitalista (SILVA, 2018, p. 153).

As conclusões do autor se baseiam em estudo minucioso sobre as competências socioemocionais em seus fundamentos, sua inserção nas políticas educacionais e suas consequências, fazendo parte do conjunto de estudos de diferentes pesquisadores que tem se debruçado sobre as chamadas “pedagogias do aprender a aprender” e suas nuances teórico-metodológicas no terreno pós-moderno, que mesmo que carregado de boas intenções - como já situamos com Duarte (2006) - acabam por fazer o jogo neoliberal da educação para o capital. O sindicalismo, em sua tarefa combativa e em sua efetiva apresentação de alternativas, precisa enfrentar esse debate.

A Cartilha volume 4, “O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente”, como já explicado, foi elaborada em meio à pandemia da Covid-19 e suas demandas específicas, fazendo se ampliar o debate não apenas sobre o trabalho remoto, mas também sobre o ensino, buscando aproximações e distanciamentos com o EaD e retomando diversos aspectos sobre os quais o Andes-SN vem acumulando discussões. Na apresentação, é explicitada a finalidade do material:

Há uma alarmante aceitação do Ensino Remoto nas instituições de Ensino e certamente isto será instrumentalizado por governos e patrões para acelerar o desmonte da educação pública. [...] A partir daí, decidimos elaborar a presente cartilha: um importante material para orientar a luta política em favor da educação pública, gratuita, laica, antipatriarcal, antimachista, antirracista, antissexista, anticapacitista e socialmente referenciada e **presencial** (ANDES-SN, 2020b, p. 6, grifo no original).

Na “Introdução: definindo os termos”, o sindicato assinala que a sigla “EaD” aparece nos documentos oficiais e boa parte da literatura acadêmica para se referir à **educação** a distância e que nos materiais do Andes-SN o termo é utilizado em referência ao **ensino**, entendendo que

[...] a educação não se reduz às atividades de ensino. Um efetivo processo educativo exige: (1) dimensões formativas essenciais, como a produção crítica e criativa do conhecimento; (2) a vivência que possibilita o diálogo entre educador e educando, assim como a interlocução entre diferentes áreas do conhecimento; (3) a experimentação de pesquisa, extensão, monitoria e outras ações político-pedagógicas, possíveis apenas na modalidade presencial. Nada disso é considerado nas propostas de “Educação à Distância” (ANDES-SN, 2020b, p. 8).

Com apoio em Saviani (2011, p. 12) concordamos com o entendimento apresentado, pois se “[...] a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo”. Porém, precisamos de alguns cuidados. Ao afirmar que o processo educativo exige “[...] dimensões formativas essenciais, como a produção crítica e criativa do conhecimento” (ANDES-SN, 2020b, p. 8), podemos estar referendando a ideia de que ensino é pesquisa⁸ e, também, que criticidade e criatividade não seriam dimensões do próprio ensino⁹. Outrossim, há diferentes modos de compreender o que seja “vivência”¹⁰ e obviamente que a educação (e o ensino) pressupõe “diálogo” entre professores e estudantes e áreas de conhecimento¹¹, mas é importante situar esses conceitos em suas filiações teóricas, dada a imensa polissemia desses termos nas teorias pedagógicas.

Adentrando à abordagem do Ensino a Distância no contexto da pandemia, adotado como “ensino remoto” e recuperando diversas posições históricas do Andes-SN a respeito do assunto, encontramos na Cartilha volume 4 uma certa admissão para o EaD, contradizendo seus próprios princípios e lutas. Vejamos algumas afirmações que podemos comentar conjuntamente em seguida:

O EaD, por muito tempo, foi apresentado como condição de possibilidade de estudo para a população que vivia em locais isolados (indígenas, quilombolas, populações ribeirinhas, moradores de cidades pequenas, entre outras). **De fato, são grupos distantes dos centros de ensino ou que não podem, por diferentes razões, frequentar instituições de educação pública.** Porém, a modalidade não-presencial de ensino tem se tornado cada vez mais comum, mesmo para quem reside nos grandes centros urbanos onde há uma vasta rede de ensino (ANDES-SN, 2020b, p. 11, grifos nossos).

Assim, “ensino remoto” são atividades síncronas e assíncronas que meramente permitem, **sem nenhum apoio pedagógico ou qualquer estrutura adequada,** a transposição de aulas presenciais para virtuais (ANDES-SN, 2020b, p. 13, grifos nossos).

É importante reafirmar: a legislação vigente sobre EaD, que por si só já é profundamente problemática e limitada [...], exige que as atividades à distância sejam realizadas com pessoal qualificado, meios e tecnologias adequados, garantia de políticas de acesso e com acompanhamento e avaliação compatíveis. **Nada disso está em discussão no processo vigente de imposição de ensino remoto.** (ANDES-SN, 2020b, p. 13-14, grifos no original).

[...] a aplicação dessas ferramentas não transformou as instituições de ensino presencial em instituições de EaD, mas, sem dúvida, forçou-as a utilizá-lo **de forma apressada, sem o manejo adequado** e reproduzindo desigualdades estruturais na história do país. Certamente, **o resultado da utilização em larga escala do ensino**

remoto será a elitização do ensino superior (ANDES-SN, 2020b, p. 14, grifos nossos).

Todas [as instituições que primeiramente aderiram ao ensino remoto] desconsideraram que estudantes não se matricularam para ter um curso à distância e que professores prestaram concursos ou foram contratados para trabalhar, fundamentalmente, na modalidade presencial. Assim, trabalhadoras e trabalhadores da educação que passaram anos trabalhando somente com ensino presencial **foram forçados a se adaptar ao uso de diversas ferramentas tecnológicas** (ANDES-SN, 2020b, p. 15-16, grifos nossos).

Reunindo as afirmações anteriores, poderíamos concluir: com determinada infraestrutura, mais conhecimento técnico e tecnológico, políticas de assistência, popularização (em oposição à “elitização”), organização menos “apressada” e “apoio” pedagógico, o ensino remoto não seria tão problemático, especialmente para grupos que estão “[...] distantes dos centros de ensino ou que não podem, por diferentes razões, frequentar instituições de educação pública” (ANDES-SN, 2020b, p. 11). Assim, seria criticável a virtualização do ensino apenas em grandes centros urbanos (que não precisariam dessa modalidade) e a consequente ampliação dos “serviços” educacionais dos organismos privados de EaD.

Essa premissa coloca os *campi* interiorizados em situação vulnerável e inferiorizada, dando a entender que para os rincões do país, EaD serve. Ademais, não esqueçamos que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tinha como um de seus “fatos novos” possíveis, justamente a interiorização das universidades¹². Mas em 2020 surge então o Reuni Digital, que busca “[...] ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior pública, por meio da educação a distância” (BRASIL, 2022, p. 9).

Possivelmente não é um acaso que para continuar o projeto de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES), agora tenhamos um programa específico voltado à educação a distância, como revela o texto oficial e que carrega um conjunto de implicações de uma política de certificação (e não de formação) e de submissão às ideias pedagógicas contidas na BNCC e seus desdobramentos na formação de professores.

Ainda que o Andes-SN reconheça as limitações e interesses do EaD, toma o ensino remoto como ainda pior que o EaD porque este último teria “[...] pessoal qualificado, meios e tecnologias adequados, garantia de políticas de acesso e com acompanhamento e avaliação compatíveis” (ANDES-SN, 2020b, p. 13). Qual “qualificação” estamos reconhecendo no modelo de operacionalização do EaD, mesmo nas instituições públicas, em que boa parte do trabalho é feito por tutores¹³, pagos precariamente na modalidade de bolsas¹⁴, sem direitos trabalhistas e vínculo efetivo com as IES? O que consideramos “meios e tecnologias adequados”, tendo em vista que os bolsistas (tutores, professores formadores etc.), por um lado, podem vir a ser selecionados conforme sua disponibilidade pessoal de infraestrutura tecnológica¹⁵ e, por outro, são **obrigados**¹⁶ a disponibilizar recursos educacionais que elaborem?

Outro destaque importante que podemos fazer a partir dos excertos anteriores: se houvesse “apoio pedagógico”, qual seria ele? O que estamos entendendo por “acompanhamento e avaliação compatíveis” (ANDES-SN, 2020b, p. 13) e o que estamos dizendo ao afirmar que os professores que

“[...] passaram anos trabalhando somente com ensino presencial foram **forçados** a se adaptar ao uso de diversas ferramentas tecnológicas” (ANDES-SN, 2020b, p. 15-16, grifo nosso)?

Começando pelo último aspecto, cria-se uma imagem de que há uma aversão às tecnologias, à modernidade e que quem “há anos” atua com o ensino presencial só se inseriu (precarosamente) no uso de tecnologias por coação. Ocorre que a tecnologia, “[...] desde a origem do ser humano, não é outra coisa senão extensão dos braços humanos, visando facilitar seu trabalho” e assim deveria propiciar aos seres humanos a “[...] redução do tempo de trabalho socialmente necessário” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39) e não a exaustão, a intensificação e precarização do trabalho e o isolamento dos indivíduos entre si. Assim, o uso das tecnologias em sala de aula é um **recurso**, algo que deve ser aproveitado para enriquecimento da **forma** didática do trabalho educativo, sendo impossível comparar o ensino presencial com ou sem tecnologias com ensino remoto ou EaD. Essa simplificação perde de vista o trabalho vivo do professor, que submetido ao mero manuseio tecnológico torna-se trabalho morto (ALMEIDA; WOLFF, 2008).

EaD e ensino remoto são faces da mesma moeda, ambos empobrecidos e, no processo “EaDização” (ampliação de carga horária EaD nos cursos presenciais, podendo chegar a 40% de uma graduação¹⁷), levam à abreviação dos **conteúdos**, reducionismo das **formas** de ensino e aprendizagem e o cerceamento do desenvolvimento dos indivíduos (**destinatários** do trabalho educativo). Está reduzida a pó a tríade (MARTINS, 2013) fundamental da organização didática, pautada nos fundamentos materialistas histórico-dialéticos, que toma o ato de ensinar como socialização da “[...] riqueza das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, considerando-se a natureza, especificidade e objeto da educação escolar (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 111).

Por fim, ressaltamos que para compreender o “apoio pedagógico” que estamos reivindicando, bem como “acompanhamento e avaliação compatíveis [com EaD]”, precisamos, uma vez mais insistir na relevância de conhecer a concepção pedagógica que está colocada nos documentos oficiais que expressam as políticas educacionais brasileiras para poder disputá-las.

As ideias pedagógicas dominantes da atualidade (na educação presencial ou no ensino a distância), estão consubstanciadas nas pedagogias do “aprender a aprender”. Assim chamadas por Duarte (2001), o autor nos apresenta quatro posicionamentos valorativos contidos no lema deste ideário pedagógico, que atravessa desde o escolanovismo até as atuais tendências pós-críticas da educação:

1) é mais desejável a aprendizagem que ocorra **sem a transmissão de conhecimentos** por alguém; 2) o **método de construção do conhecimento é mais importante** do que o conhecimento já produzido socialmente; 3) a atividade do aluno deve ser impulsionada pelos **interesses e necessidades** do indivíduo; 4) a educação deve preparar os indivíduos para um constante processo de **adaptação e readaptação** à sociedade em acelerado processo de mudança (DUARTE, 2001, p. 151, grifos nossos).

Vejam, pois, no caso do EaD, sobre o qual estamos tratando mais diretamente, como esses princípios valorativos se manifestam (ainda que, como já sinalizamos, o lema “aprender a aprender” não esteja restrito à modalidade de ensino a distância).

José Manuel Moran, professor aposentado da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, pesquisador renomado no campo de “inovações em educação”, elenca “Alguns problemas no atual EAD no Brasil” e critica sua banalização, barateamento, conteúdo raso, ambiente pobre, baixa remuneração e sobrecarga de trabalho dos profissionais contratados (MORAN, 2017). Contudo, sua análise da solução recai sobre o que ele chama de uma educação mais integrada (metodologias ativas) e “menos burocrática”. Colocamos em destaque, nos colchetes, uma das possíveis associações com os princípios valorativos do lema “aprender a aprender” a partir das assertivas de Moran:

Trabalhar com modelos flexíveis com desafios, com projetos reais, com jogos e com informação contextualizada, equilibrando colaboração com a personalização **[ver 4º princípio valorativo]** é o caminho mais significativo hoje, mas pode ser planejado e desenvolvido de várias formas e em contextos diferentes. Podemos ensinar por problemas e projetos **[ver 1º princípio valorativo, uma vez que o ensino por resolução de problemas e por projetos pretendem a aprendizagem de forma espontânea e cotidiana]** num modelo disciplinar e em modelos sem disciplinas; com modelos mais abertos - de construção mais participativa e processual **[ver 2º princípio valorativo]** - e com modelos mais roteirizados, preparados previamente, mas executados com flexibilidade e forte ênfase no acompanhamento do ritmo de cada aluno e do seu envolvimento também em atividades em grupo **[ver 3º princípio valorativo]** (MORAN, 2017, p. 7).

José Armando Valente, também nome de destaque no debate sobre EaD, professor do Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação do Instituto de Artes da Unicamp, considera que “A implantação de metodologias ativas no ensino parece um caminho sem volta” (VALENTE, 2019, p. 111). Novamente, trazemos uma citação do autor colocando em destaque, nos colchetes, uma das possíveis associações com os princípios valorativos do lema “aprender a aprender”:

As metodologias ativas de ensino e de aprendizagem estão sendo gradativamente implantadas em alguns cursos do ensino superior justamente para colocar esse aluno na situação de protagonista da sua aprendizagem **[ver 3º princípio valorativo]**. Elas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco dos processos de ensino e de aprendizagem no aluno, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, por investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrado no professor que transmite informação aos alunos **[ver 1º princípio valorativo]**. No entanto, a proposta de um ensino menos centrado no professor não é nova. No início do século passado, John Dewey concebeu e colocou em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante, que deveria exercer sua liberdade. Para Dewey, a educação deveria formar cidadãos competentes e criativos, capazes de gerenciar sua própria liberdade **[ver 2º princípio valorativo]**. Sua proposta era a de que a aprendizagem ocorresse pela ação, learning by doing – ou o aprender fazendo “hands-on” (DEWEY, 1944). Após quase 100 anos, os processos de ensino e de aprendizagem, especialmente no ensino superior, estão cada vez mais tendendo para o uso de metodologias ativas em vista da quantidade de informação hoje disponível nos meios digitais e as facilidades que as tecnologias oferecem na implantação de pedagogias alternativas **[ver 4º princípio valorativo]** (VALENTE, 2019, p. 99).

Duarte (2020, p. 39), em breve menção à função das tecnologias de informação e comunicação e sua impossibilidade de substituir a educação presencial, questiona: “Tais tecnologias não teriam democratizado o acesso ao conhecimento?”. Para o autor, é muito superficial e imprecisa a argumentação de que vivemos numa “sociedade do conhecimento” e que o comportamento multitarefa favoreça o “[...]”

desenvolvimento do tipo de atividade necessária à aquisição das formas mais ricas e mais desenvolvidas do conhecimento” (DUARTE, 2020, p. 39-40), tendo em vista a necessidade de ir além da satisfação de necessidades imediatas postas pela vida cotidiana e pela mera certificação acadêmica. Esse processo exige elaboração de perguntas e busca de respostas que trafeguem pelos “[...] difíceis trajetos da ciência, da arte e da filosofia. E porque esses trajetos são difíceis, eles se apresentam a algumas pessoas como “textão” ou um “amontoado de muita coisa escrita”” (DUARTE, 2020, p. 40).

Podemos notar, portanto, que se não enfrentarmos o esteio pedagógico hegemônico, que nos traz elementos explicativos essenciais, as lacunas deixadas prejudicam nossa argumentação em defesa da educação insubstituivelmente presencial. A compreensão de que não há plataforma pública, boa acessibilidade e equipamentos adequados que deem conta **pedagogicamente** de uma educação de qualidade precisa ser estudada e divulgada para subsidiar a “análise e ações para luta”, como afirma-se no subtítulo das Cartilhas.

Palavras finais

Reconhecemos o Andes-SN como representante sindical da categoria docente, por sua história e seus princípios. Sabemos de seu compromisso intransigente com a educação pública de qualidade e que esteja voltada aos interesses da classe trabalhadora e admitimos a contribuição das Cartilhas do GTPE na construção da luta contra o projeto do capital para a educação e os avanços que aos poucos se imprimem nos materiais sobre a dimensão pedagógica que deve estar presente na concepção de formação que defendemos.

Saviani (2014, p. 44, grifo do autor), em texto publicado no livro “O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação”, aborda “[...] o duplo e contraditório sentido da palavra **paixão**”. O autor argumenta que a paixão dos educadores por seu ofício, como “[...] envolvimento afetivo, entusiasmo e dedicação a toda prova a uma causa que se julga valiosa” (p. 42), pode carregar uma consciência ingênua, de um poder ilusório da educação, causando frustração diante dos limites objetivos impostos pelo meio social. Mas ele assinala que

[...] essa frustração não faz muito sentido. Ela só faria sentido se se estivesse perdendo um poder de fato. Mas o que se está perdendo é a ilusão de poder. Então, não há perda alguma. Mais do que isso: ao perder a ilusão de poder é que se ganha condições de se ter um poder efetivo. Um poder limitado, é certo, mas um poder real; não um poder ilimitado, porém ilusório (SAVIANI, 2014, p.44).

Ele finaliza então conclamando à superação do senso comum ascendendo à consciência crítica, que precisa de sólida formação teórico-prática que permita uma ação coerente aos seus objetivos. Nosso intuito com a análise realizada foi dar visibilidade à necessidade de fortalecer e aprofundar as discussões pedagógicas no interior do sindicato, superando o poder ilusório, calcado em teorias pedagógicas igualmente ilusórias que possam melhor amparar o poder real que temos, na luta pela educação emancipadora que almejamos.

Referências:

ALMEIDA, S.; WOLFF, S. Novas tecnologias e o trabalho docente na modalidade ensino à distância. VI Seminário do Trabalho, 2008, Marília. **Anais**. Disponível em:

<https://biblioteca.flacso.org.br/?publication=novas-tecnologias-e-o-trabalho-docente-na-modalidade-ensino-a-distancia> Acesso em: 18 jun. 2023.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. 4. ed. n. 2. Brasília-DF: Andes-SN, janeiro, 2013.

Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/caderno2.pdf>

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Grupo de Trabalho de Política Educacional. (org). **Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta**. Brasília-DF: Andes-SN, v. 1, março, 2016. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/imp-doc-1284030136?utm_medium=referral&utm_source=www.andes.org.br Acesso em: 18 jun. 2023.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Grupo de Trabalho de Política Educacional. (org). **Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta**. Brasília-DF: Andes-SN, v. 2, outubro, 2019. Disponível em:

https://issuu.com/andessn/docs/gtpe_final_para_impress_o Acesso em: 18 jun. 2023.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Grupo de Trabalho de Política Educacional. (org). **Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta**. Brasília-DF: Andes-SN, v. 3, janeiro, 2020a. Disponível em:

https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_gtpe_vol03_-_web Acesso em: 18 jun. 2023.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Grupo de Trabalho de Política Educacional. (org). **Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta**. Brasília-DF: Andes-SN, v. 4, setembro, 2020b. Disponível em:

https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto Acesso em: 18 jun. 2023.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Grupo de Trabalho de Política e Formação Sindical (GTPFS). **Conhecendo o Andes-SN: quem sabe mais, luta melhor!** Brasília-DF: Andes-SN, 2020c. Disponível em:

https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_apresandes_2020_web Acesso em: 18 jun. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 183, 21/10/2016**. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2016a. Brasília-DF: Imprensa Nacional. Seção 1, Edição 204, p. 17, 24 out 2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49711-port-capes-183-uab-24out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Educação a Distância. **Ofício nº 187/2016-CCB/CGFO/DED/CAPES**.

Esclarecimentos sobre a Portaria Capes nº 183/2016, ao Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil (FORUAB). 2016b. Brasília-DF: 22 de novembro de 2016.

Disponível em: https://foruab.ciar.ufg.br/wp-content/uploads/2019/09/Esclarecimentos_sobre_a_Portaria_Capes_183-2016-22.11.16.pdf Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.428, 28/12/2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília-DF: Imprensa Nacional. Seção 1, Edição 250, p. 59, 31 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 2.117, 06/12/2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação

presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília-DF: Imprensa Nacional. Seção 1, Edição 239, p. 131, 11 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE. **ReUni Digital. Plano de expansão da EaD nas universidades federais.** v.4. Brasília: 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/reunidigital/pdf/reuni-digital-volume_04_17-05-22.pdf Acesso em: 18 jun. 2023.

COSTA, C. **Comunicação sindical no Brasil: breve resgate e desafios.** São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2010.

DAL ROSSO, S. De associação a sindicato. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XX, n. 47, p. 30-40, 2011. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/900296cf72461419b4954e9ddf0ee52e_1548263939.pdf Acesso em: 18 jun. 2023.

DELLA FONTE, S. S. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. Galvão. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 23-42.

DIAS, E. F. Um sindicato de luta: notas para uma história do Andes-SN. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XX, n. 47, p. 60-72, 2011. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/900296cf72461419b4954e9ddf0ee52e_1548263939.pdf Acesso em: 18 jun. 2023.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, set. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004> Acesso em: 18 jun. 2023.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. (org). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas-SP: Autores Associados, 2020, p. 31-46.

ELEJALDE, M. M. F. Acerca del valor teórico y metodológico de la categoría vygotskiana “Vivencia” para la Enseñanza. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 5, n. 3, p. 770-786, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61121> Acesso em: 18 jun. 2023.

FONSECA, L. S.; ARAÚJO, R. D.; VASCONCELOS, E. C. O Andes-SN e a defesa da educação pública: o Encontro Nacional de Educação como espaço de resistência. **Trabalho Necessário**, Niterói-RJ, v. 17, n. 33, p. 111-137, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.17i33.p29371> Acesso em: 18 jun. 2023.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica:** as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador-BA, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18205/1/tese_Carolina%20Nozella%20Gama%20final%20PGE.pdf Acesso em: 18 jun. 2023.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MATTOS, M. B. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MIRANDA, K. O Andes-SN e a ruptura com a CUT: o combate à estrutura sindical e o desafio de reorganização da classe trabalhadora. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XX, n. 47, p. 85-96, 2011. Disponível em:

https://www.andes.org.br/img/midias/900296cf72461419b4954e9ddf0ee52e_1548263939.pdf Acesso em: 18 jun. 2023.

MORAN, J. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. 2017. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf Acesso em: 18 jun. 2023.

PINTO; M. B.; RODRIGUES, S. L.; FARAGE, E. J. Movimento sindical da educação superior pública e as transformações no mundo do trabalho. **Temporalis**, Vitória-ES, v. 23, n. 45, p. 151-168. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/40649/27718> Acesso em: 18 jun. 2023.

SANTOS, L. A.; MELO, V. Entre Córdoba e Bolonha: o REUNI e a contraditória expansão da universidade brasileira. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653586> Acesso em: 18 jun. 2023.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, P. J. et al (org). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007. p. 7-26.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. (comemorativa). Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012> Acesso em: 18 jun. 2023.

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

SAVIANI, D. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. (org). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020, p. 7-30.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas-SP: Autores Associados, 2021, p. 103-135.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do 'ensino' remoto. **Universidade e Sociedade** (Brasília), ano XXXI, v. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157212> Acesso em: 18 jun. 2023.

SOLIS, S. S. F. Andes autônoma e democrática. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XX, n. 47, p. 8-16, 2011. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/900296cf72461419b4954e9ddf0ee52e_1548263939.pdf Acesso em: 18 jun. 2023.

UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. Superintendência de Educação a Distância. **Edital nº 011/2022**. Edital para seleção de tutor a distância para provimento de vagas existentes e para formação de cadastro de reserva para o curso de licenciatura em ciências biológicas na modalidade a distância.

2022. Disponível em: https://sead.ufes.br/wp-content/uploads/2022/05/Edital-011_2022_Tutor-a-Dist%C3%A2ncia_Biologia.pdf Acesso em: 18 jun. 2023.

VALENTE, J. A. Tecnologias e educação a distância no ensino superior : uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 97-113, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2019.9871> Acesso em: 18 jun. 2023.

Notas

¹ Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara). Docente do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo, Líder do grupo de pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5679671098647393>. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0054673032961970>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8451-8269>. E-mail: ana.marsiglia@ufes.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Docente do Colégio de Aplicação Criarte da mesma instituição, integrante do grupo de pesquisa Pedagogia histórico-crítica e Educação Escolar: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5679671098647393>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9885401483242493>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2290-6575>. E-mail: fernanda.chiote@ufes.br.

³ Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0864307656064852>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0486-5162>. E-mail: fernando_lac@ufg.br.

⁴ Até 2005, o Andes-SN representava docentes de instituições de ensino superior públicas e privadas. No entanto, seu registro foi cassado durante um governo “democrático-popular” (DIAS, 2011), ao mesmo tempo em que foi criado o Fórum dos Professores das Instituições Federais do Ensino Superior (Proifes), entidade instituída por setores que foram derrotados no processo eleitoral do Andes-SN de 2004, e que contou com o apoio de representantes do governo Lula, em especial Tarso Genro e Fernando Haddad (ver MIRANDA, 2011). A reconquista do registro sindical ocorreu em junho de 2009, mas o documento republicado prevê atuação apenas no setor público, retirando o direito de representar docentes do setor privado.

⁵ Por exemplo, uma das críticas à proposta de regulamentação da educação familiar afirma explicitamente: “Quando as relações sociais capitalistas, materializadas na modalidade de educação domiciliar, impedem o indivíduo de se relacionar conscientemente com as experiências histórico-culturais, com o patrimônio social, potencializa-se a alienação e o empobrecimento da individualidade humana” (ANDES-SN, 2020a, p. 30). Em outro exemplo, a oposição à militarização das escolas é apresentada da seguinte maneira: “[...] combater as escolas militarizadas não é parte apenas da agenda de todas e todos que lutam em favor de uma escola pública que possibilita a formação humana e a apropriação da cultura pela classe trabalhadora” (ANDES-SN, 2020a, p. 35).

⁶ Educação infantil: contradição ser humano/natureza (“Desenvolvimento da linguagem oral como esteira do desenvolvimento”); ensino fundamental: contradição ser humano/sociedade (“Acervo de conhecimentos sistemáticos para compreender o mundo em que se vive”); ensino médio: contradição ser humano/trabalho (“Aprofundamento da compreensão do objeto – o trabalho na sociedade moderna”); ensino superior: contradição ser humano/cultura (“Organização da cultura superior para possibilitar a participação plena na vida cultural”) (GAMA, 2015, p. 212).

⁷ Importa ressaltar que essa ilustração tem maior extensão devido à abordagem do tema em duas Cartilhas diferentes e com focos distintos (EaD e ensino remoto).

⁸ Confira a crítica de Saviani (2008) à formulação escolanovista de ensino como pesquisa, que na atualidade se expressa em ideias como “professor pesquisador” e “professor reflexivo”, cuja filiação teórica está nas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2006).

⁹ Para compreender a formação e o desenvolvimento do psiquismo, as implicações da educação escolar para a qualidade da formação das funções psicológicas superiores (que participam da capacidade de “criticidade” e “criatividade”), confira Martins (2013) e Saccomani (2016).

¹⁰ Para Elejalde (2021), com base em Vigotski, “vivência” é uma unidade interno/externo, objetivo/subjetivo e está, portanto, bastante distante da ideia de “experiência” como algo próprio da limitação da vida cotidiana.

¹¹ A relação entre ensino e aprendizagem é um movimento único e indiviso (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Contudo, em nossa perspectiva, há uma diferença qualitativa na apropriação da realidade por professores e alunos, no ponto de partida e cujo processo educativo busca transformar (ponto de chegada) (SAVIANI, 2008). Portanto, é necessário não confundir “diálogo” com a destituição do papel do professor que o torna mero “acompanhante” das “descobertas” e “interesses” dos estudantes (DUARTE, 2006).

¹² Confira: Santos e Melo (2019).

¹³ Dos tutores é exigida apenas a formação superior em nível de graduação (ou seja, mesmo nível do curso em que exercem a tutoria) e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior (Portaria Capes nº 183, BRASIL, 2016a). Ainda, conforme Ofício nº 187/2016-CCB/CGFO/DED/CAPES (BRASIL, 2016b), é permitido considerar o tempo de experiência em atividades do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou seja, em cursos EaD.

¹⁴ Conforme estabelecido na Portaria Capes nº 183 (BRASIL, 2016a), o tutor tem remuneração de R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). Os editais de seleção geralmente exigem dispor de 20 horas semanais para a realização das atividades.

¹⁵ Como consta, por exemplo, no Edital nº 11/2022, da Universidade Federal do Espírito Santo, destinado à seleção de tutor a distância para o curso EaD de licenciatura em Ciências Biológicas, que requer do bolsista: “Ter recursos próprios de infraestrutura tecnológica, ou seja, equipamentos, software e acesso à internet para cumprir as atribuições e desenvolver as atividades exigidas” (UFES, 2022).

¹⁶ Portaria Capes nº 183, Art. 8º: “h) Disponibilizar, de acordo com orientações e critérios estabelecidos pela Capes, quaisquer recursos educacionais desenvolvidos a partir desta portaria. Os recursos educacionais serão desenvolvidos em licenciamento aberto, resguardado o devido crédito de autoria, na modalidade declarada pelo bolsista nos termos dos ANEXOS II-X. A título de exemplo, são entendidos como recursos educacionais materiais didáticos, vídeos, objetos educacionais, jogos, dados, processos, metodologias e sistemas, dentre outros” (BRASIL, 2016a, p. 17-18).

¹⁷ Confira: Portaria MEC nº 2.117/2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino (BRASIL, 2019).

Recebido em: 15 de ago. 2023

Aprovado em: 23 de ago. 2023