

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO/PPGEFB ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

PROGRAMA ESCOLA 2030: QUAL EDUCAÇÃO? PARA QUAL PROJETO
SOCIAL?

Joice Andrade Preuss

Francisco Beltrão – PR

2022

JOICE ANDRADE PREUSS

**PROGRAMA ESCOLA 2030: QUAL EDUCAÇÃO? PARA QUAL PROJETO
SOCIAL?**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. André Paulo Castanha
Coorientador: Dr. Rogério Rech

Francisco Beltrão – PR

2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Preuss , Joice Andrade
PROGRAMA ESCOLA 2030: QUAL EDUCAÇÃO? PARA QUAL PROJETO
SOCIAL? / Joice Andrade Preuss ; orientador André Paulo
Castanha ; coorientador Rogério Rech . -- Francisco
Beltrão, 2022.
168 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2022.

1. Educação e Meritocracia. 2. Francisco Beltrão-PR. 3.
Pedagogias contra-hegemônicas. 4. Neoliberalismo e Educação.
I. Castanha , André Paulo , orient. II. Rech , Rogério ,
coorient. III. Título.



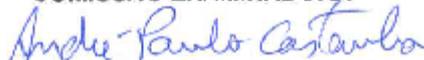
FOLHA DE APROVAÇÃO

JOICE ANDRADE PREUSS

**TÍTULO DO TRABALHO: PROGRAMA ESCOLA 2030: QUAL EDUCAÇÃO?
PARA QUAL PROJETO SOCIAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA


André Paulo Castanha (Orientador)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Oto João Petry

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Chapecó)



Franciele Soares dos Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



José Luiz Zanella

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Francisco Beltrão, 28 de junho de 2022

DEDICATÓRIA

Aos companheiros da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração.

É com satisfação que trazemos à público, particularmente aos professores da rede municipal de Francisco Beltrão, o nosso trabalho, resultado de reflexões e pesquisa, na qual analisamos o fenômeno que ocorreu com o Programa Escola 2030. Dedicamos nosso estudo a todos e todas que, com coragem e força, diariamente estão na jornada pela busca da educação como prática da liberdade. Que sabem que a reflexão teórica e crítica dos eventos é difícil, mas é possível e urgente. Que encontraram no espaço da escola o local de diálogo, reflexões críticas, luta e resistência às reformas neoliberais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Professor Dr. André Paulo Castanha, por acreditar no potencial do nosso estudo, pelas orientações que me impulsionaram para novas descobertas.

Ao Professor Dr. Rogério Rech, pelas valiosas conversas que motivaram e conduziram a caminhada do mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação-Mestrado, da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, pelas fundamentais contribuições que nortearam a pesquisa.

Minha gratidão por poder usufruir da licença para o mestrado, oportunidade oferecida pela Prefeitura de Francisco Beltrão.

Aos meus amigos, Niceia, Edna, Luci, Adelir, Franciely, Marcos, companheiros que acreditam e lutam por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora.

Aos meus amigos “Turma 2004- Pedagogolindos” Taty, Beti, Lidi, Fran, Wagno, que cultivam a vida com celebrações que fortalecem nossa amizade.

Aos colegas do PPGE/FBE, que timidamente podemos conhecer de forma online, em especial à Maria Edinéia que apesar de não nos encontramos presencialmente cultivamos o apreço e simpatia.

Ao Emerson, meu companheiro que passou por todo o processo comigo e que, muitas vezes, sentiu ao meu lado as angústias próprias do processo.

À minha mãe, que sempre acreditou em mim e apontou os caminhos certos.

À Jaqueline minha irmã que esteve sempre ao meu lado, torcendo por mim.

Ao João meu irmão que mostra a importância de não desistir.

Ao Matheus meu filho amado, que apesar da pouca idade está sempre me motivando.

Aos amigos que vibraram comigo desde quando tudo começou: Fabi, Leila, Lu, Gisele, Adriana, Aldérico, Cleonir, Josi, Beta. E aos demais amigos que me acompanharam em toda a trajetória do mestrado.

Agradeço, também aos professores da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração pela indispensável colaboração, e por ensinarem a resistir e defender a escola pública.

(...) a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. (Freire, 2020b, p.145)

RESUMO

PREUSS, Joice Andrade. **Programa escola 2030: Qual educação? Para qual projeto social?** 2022. 168. f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

Resumo: Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado (PPGEFB), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão, PR. A pesquisa teve como objeto de estudo o Programa Escola 2030, instituído em Francisco Beltrão, PR, pela Lei Municipal Nº 4.632, de 2019. Uma iniciativa da administração municipal que estabeleceu critérios para a escolha dos gestores da escola, processo seletivo para professores já concursados, formação terceirizada para professores concentrada em procedimentos práticos e apostilamento. Nosso objetivo geral foi/é compreender os fundamentos pedagógicos, políticos e sociais do Programa Escola 2030, explicitando as contradições entre o ideal e a realidade local. Também buscamos compreender e situar no contexto social, histórico, político, metodológico e conceitual as reformas educacionais que foram propostas na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração. A pesquisa tem um caráter teórico, bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa. Nesse sentido, realizamos o levantamento e análise dos documentos que nortearam o processo, utilizamos como fontes, leis, editais, Projeto Político Pedagógico, matérias em jornais, atas da Câmara de Vereadores, postagens na página oficial da Prefeitura de Francisco Beltrão, bem como na página do *Faceboock*. Como perspectiva teórico-metodológico utilizamos o materialismo histórico-dialético, no sentido de identificar e analisar as contradições, as possibilidades e os limites do Programa Escola 2030. Alinhados às Pedagogias contra-hegemônicas, propomos fazer à análise da conjuntura política e social para a implantação do programa que apresenta como fundamento à meritocracia, e foi implantado numa escola situada num bairro de periferia. A pesquisa revelou que o Programa Escola 2030, está em conformidade com a atual conjuntura política e social, em que o neoliberalismo se fortalece, com intervenções que desqualificam o que é público, com a retirada de direitos, propostas de reformas que enfraquecem a luta dos trabalhadores, e favorecem a precarização dos contratos de trabalho. Todavia, apesar do cenário favorável para a proposta, averiguamos que a mobilização dos professores e as ações do sindicato, desmontaram a proposta original. Os resultados da pesquisa indicaram que as proposições anunciadas pelo programa não se cumpriram. Acreditamos que os resultados desta pesquisa contribuem para o debate, reflexão e o entendimento sobre os projetos de educação atuais.

Palavras-chave: Educação e Meritocracia; Francisco Beltrão-PR; Pedagogias contra-hegemônicas; Neoliberalismo e Educação.

ABSTRACT

PREUSS, Joice Andrade. **School Program 2030: Which education? For which social project?** 2022. 168. f. – Dissertation Master's Degree Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

Abstract: This research is linked to the Research Line: Society, Knowledge, and Education, of the Graduate Program in Education, at Master's level (PPGEFB), by the State University of West Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão Campus, PR. The research had as its object of study the Escola 2030 Program, established in Francisco Beltrão, PR, by Municipal Law No. 4,632, of 2019. An initiative of the municipal administration that established criteria for the choice of school managers, a selection process for teachers who have already taken a public exam. , outsourced training for teachers focused on practical procedures and apostille. Our general objective was/is to understand the pedagogical, political and social foundations of the Escola 2030 Program, explaining the contradictions between the ideal and the local reality. We also seek to understand and place in the social, historical, political, methodological and conceptual context the educational reforms that were proposed at the Nossa Senhora do Sagrado Coração Municipal School. The research has a theoretical, bibliographic and documentary character, with a qualitative approach. In this sense, we carried out a survey and analysis of the documents that guided the process, we used as sources, laws, public notices, Pedagogical Political Project, articles in newspapers, minutes of the City Council, posts on the official page of the Municipality of Francisco Beltrão, as well as in the facebook page. As a theoretical-methodological perspective, we use the historical-dialectical materialism, in order to identify and analyze the contradictions, possibilities and limits of the School 2030 Program. of the program that presents meritocracy as a foundation and was implemented in a school located in a suburban neighborhood. The research revealed that the Escola 2030 Program complies with the current political and social conjuncture, in which neoliberalism is strengthened, with interventions that disqualify what is public, with the withdrawal of rights, proposals for reforms that weaken the struggle of workers, and favor the precariousness of employment contracts. However, despite the favorable scenario for the proposal, we found that the mobilization of teachers and the actions of the union, dismantled the original proposal. The research results indicated that the proposals announced by the program were not fulfilled. We believe that the results of this research contribute to the debate, reflection and understanding of current education projects.

Keywords: Education and Meritocracy; Francisco Beltrão-PR; Counter-hegemonic pedagogies; Neoliberalism and Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Professores e vereadores que se posicionaram contra a aprovação do Projeto Escola 2030.	28
Figura 2- Encontro dos professores, para debater o programa escola 2030, promovido pelo SINTEPFB	32
Figura 3- Audiência Pública para debater a Escola 2030. Câmara de Vereadores Francisco Beltrão.	34
Figura 4- O Bairro Padre Ulrico em Francisco Beltrão – PR.	60
Figura 5- Área de Ocupação “Terra Nossa”.	62
Figura 6- Irmãos fazendo as tarefas.	63
Figura 7- Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração	65
Figura 8- Fases do processo de seleção Programa Escola 2030	68
Figura 9- Critérios para avaliação prova didática	69
Figura 10- Publicação sobre o número de inscritos no Programa Escola 2030.	70
Figura 11- Lançamento Escola 2030.	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	Associação dos Professores do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDAC	Comunidade Educativa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FCC	Fundação Carlos Chagas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MIE	Movimento de Inovação na Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PDT	Partido Trabalhista Brasileiro
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PMDB	Partido do Movimento Democrático do Brasil
PP	Partido Progressista
PPGEFB	Programa de Pós-Graduação em Educação de Francisco Beltrão
PPS	Partido Popular Socialista
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
PV	Partido Verde
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SINTEPFB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública Municipal de Francisco Beltrão
SRMF	Sala de recursos multifuncionais
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	24
PROGRAMA ESCOLA 2030: UMA PROPOSTA NEOLIBERAL PARA A ESCOLA PÚBLICA	24
1.1 Origens do Programa Escola 2030	24
1.2 Programa nacional Escolas2030	38
1.3 Neoliberalismo e meritocracia na educação	49
CAPÍTULO 2	58
PROGRAMA ESCOLA 2030, O BAIRRO PADRE ULRICO E A ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO	58
2.1 Breve histórico do Bairro Padre Ulrico	58
2.2 Histórico da Escola Municipal Nossa Senhora Do Sagrado Coração	64
2.3 Implantação do Programa Escola 2030	67
2.4 Como a comunidade escolar- professores e famílias compreenderam o processo de implementação do Programa Escola 2030 na Escola Municipal Sagrado Coração?	73
2.5 O Plano Municipal de Educação e a Lei Municipal Nº 4.632, o que diz o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração?	81
2.6 Impactos do Programa Escola 2030 no cotidiano escolar	86
CAPÍTULO 3	89
EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: A MERITOCRACIA GARANTE ISSO?	89
3.1 Reflexões sobre a formação do sujeito nos moldes neoliberais	90
3.1.1 Qualidade da educação, perspectiva emancipatória e o olhar do capitalismo	94
3.1.2 Protagonismo na BNCC, relações com o Programa Escola 2030	97
3.2 Educação e emancipação: Pedagogias contra-hegemônicas	110
3.2.1 Paulo Freire e a Pedagogia libertadora uma proposta de educação contra - hegemônica	111
3.2.2 Pedagogia Histórico-Crítica no bojo das pedagogias contra hegemônicas: aproximações com a Pedagogia Libertadora	118
3.2.3 Elementos conceituais do Projeto Político Pedagógico, síntese do que permeiam os PPPs das 21 escolas municipais de Francisco Beltrão	131
CONCLUSÕES: PROGRAMA ESCOLA 2030: EMANCIPAÇÃO OU ALIENAÇÃO?	138
REFERÊNCIAS	144

PARTICIPANTES QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO	154
PAIS OU RESPONSÁVEIS	155
ANEXOS	157

INTRODUÇÃO

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. (FREIRE, 2020c, p. 72)

Este estudo teve como objetivo analisar o Programa Escola 2030, instituído pela Lei Municipal N° 4.632, iniciativa da administração municipal de Francisco Beltrão, PR. O programa apresentou como propósito avançar na qualidade da educação pública do município, tomando como projeto piloto uma escola situada na periferia da cidade.

O encorajamento para a realização desta pesquisa partiu da minha trajetória profissional. A partir das experiências vivenciadas no Bairro Padre Ulrico, enquanto professora na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração e pedagoga no Colégio Estadual Professor Léo Flach, localizada no mesmo bairro.

Iniciei meu trabalho na comunidade em 2017, a partir daí vivenciei momentos que enriqueceram minha formação, pois passei a entender sobre as dificuldades de ser professor em escolas de periferia e, sobretudo compreender a importância da educação no cenário de desigualdades sociais. Foi nesse contexto que conheci professores e gestores inspiradores que me conduziram para reflexões sobre a luta de classes na escola pública.

O interesse por compreender mais sobre o processo histórico político e social que observamos com o Programa Escola 2030, me trouxe até o mestrado, tendo a certeza de que, a partir dos referenciais teóricos poderia confrontar a prática do dia a dia na escola pública e, principalmente seguir a marcha dos que lutam pela educação como prática da liberdade.

Escolher um objeto de estudo próximo e estar ligada com a temática, e dispor como campo de pesquisa a escola da qual faço parte, de certa forma privilegia a análise científica, mas ao mesmo tempo impõe maior rigor metodológico.

De acordo com Edgar Morin (2005), a relação entre o sujeito e o objeto, fazem parte de um diálogo entre o sujeito pesquisador e o objeto a ser pesquisado assim como o ambiente de pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa científica pode ser compreendida na complexidade de pensar paralelamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e a inclusão do observador na observação. Conforme afirmou o autor:

De toda parte surge a necessidade de um princípio de explicação mais rico do que o princípio de simplificação (separação/redução), que podemos denominar princípio de complexidade. É certo que ele se baseia na necessidade de distinguir e de analisar, como o precedente, mas, além disso, procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e o seu observador. Esforça-se não por sacrificar o todo à parte, a parte ao todo, mas por conceber a difícil problemática da organização, em que, como dizia Pascal, "é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes" (MORIN, 2005, p. 30).

Para Morin (2005), a comunicação entre sujeito e objeto permite ao pesquisador, uma construção de um diálogo entre contrários que possibilita o aumento da produção científica, sem descaracterizar a subjetividade.

No âmbito deste processo, estar inserida no campo da pesquisa e próxima do objeto de estudo, possibilitou acesso à materiais e documentação que auxiliaram no desenvolvimento do nosso estudo.

Com efeito, salientemos que utilizamos o direito de afastamento para cursar o mestrado. Conforme a Lei Nº 4260, de 21 de novembro de 2014, que trata do Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Francisco Beltrão – PR, no capítulo VI sobre qualificação profissional, é garantido o direito de licença para cursar especialização *stricto sensu*. De acordo com o inciso 3º:

§ 3º Fica assegurada ao Professor da Rede Municipal licença para cursar especialização *stricto sensu*, sem prejuízo de vencimentos e vantagens de caráter permanente, até o limite de 1% dos servidores em efetivo exercício nas atividades de docência, pelo prazo máximo de até 2 anos, sendo no primeiro ano a licença concedida no período integral de sua jornada de trabalho, e no segundo ano concedida em 50% de sua jornada de trabalho (FRANCISCO BELTRÃO, 2014).

Por esta oportunidade expressamos nossa gratidão.

Esta pesquisa se situa na área da Educação e busca analisar o fenômeno que ocorreu com o Programa Escola 2030, na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, situada no Bairro Padre Ulrico.

No dia 02 de janeiro de dois mil e dezenove, o Prefeito Municipal de Francisco Beltrão-PR, Cleber Fontana, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), enviou à Câmara de Vereadores do município, o Projeto de Lei do Executivo nº 001/2019 (FRANCISCO BELTRÃO, 2019a), solicitando apreciação em regime de urgência, visando instituir o Programa Escola 2030. A Câmara de Vereadores, em

votação única, em sete de janeiro aprovou o projeto, constituindo-se na Lei Municipal Nº 4.632, que alterou a organização das escolas municipais. Ressaltamos que os professores e comunidade escolar, encontravam-se em período de férias. De imediato, salientamos a complexidade da temática, bem como as razões de sua urgência na aprovação.

Por iniciativa da administração pública municipal, o projeto transformou-se em um programa denominado Escola 2030, que estabeleceu novos critérios para a escolha dos gestores da escola; alterou o processo seletivo para professores já concursados; implementou uma formação terceirizada para os professores seguindo os procedimentos práticos e o apostilamento.

Nesse momento, como professora percebi que havia um conjunto de profundas transformações ocorrendo na instrução escolar beltronense. A Secretaria Municipal de Educação, destacou alguns elementos do Programa Escola 2030: processo seletivo para os professores já concursados atuarem na escola; processo aberto a todos os professores da rede municipal exceto os de CMEI; bonificação aos professores aprovados no teste seletivo que poderia chegar até 30% do salário; sistema de monitoria para a direção e coordenação escolar; aquisição de material didático do Sistema de Ensino Aprende Brasil – Positivo; formação terceirizada para professores concentrada em procedimentos práticos e apostilamento, aplicada pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil – Positivo; distribuição de mochilas e uniformes escolares; educação integral; melhorias na infraestrutura da escola; meritocracia como fundamentação teórica das atividades propostas.

A principal referência destacada para justificar o programa foi:

Art. 10. O Benefício de Valorização Adicional possui natureza de valorização do profissional participante do Programa “Escola 2030”, baseado na meritocracia conforme inciso II do art. 2º desta legislação.” (FRANCISCO BELTRÃO, 2019 b).

Compreender o que de fato estava acontecendo não foi uma tarefa fácil. Foi preciso debruçar-se por mais tempo e olhar do geral ao particular e vice-versa. O cenário que se estabelecia no período da proposta e implantação da Lei Municipal Nº 4.632, se caracterizava pelo momento de mudança na forma de conceber a política no Brasil. Como destacou Freitas (2018, p. 22) trata-se, portanto, do surgimento de uma “nova direita” que apresenta reformas que enfraquecem a luta dos trabalhadores, isso se dá pela divisão entre a própria classe, na medida promove a concorrência entre os pares, culminando na precarização e retirada de direitos dos trabalhadores. Nesse cenário, de

fortalecimento mercantil e de concorrência, o ideário legitimador das desigualdades sociais se fortaleceu.

Na mesma direção Rodrigues destacou que:

A educação escolar, em tempos neoliberais e sob o regime de acumulação flexível, é cooptada estrategicamente, transformando-se em educação flexível. Isso não significa dizer que antes a educação estava livre das investidas do capital. Ocorre que as ideias educativas tendem a incorporar as ideias e os valores dominantes em cada época histórica. Por isso, o que observamos hoje é que a educação tem incorporado a lógica de acumulação de capital típica desse tempo. (2020, p. 3)

Entendemos que o neoliberalismo imprimi na educação seus interesses de manutenção. Por isso, a tensão em relação a escola empresa, amparada na lógica do capital.

Como processo experimental para a implantação do programa, foi escolhida a Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, localizada no Bairro Padre Ulrico, periferia de Francisco Beltrão. Uma ideia de escola-piloto que depois serviria de referência para outras escolas. No entanto, a opção por essa escola, nunca ficou muito clara. A pobreza está próxima da realidade da nossa escola, e nos faz refletir sobre as experiências pilotos que recaem sobre as comunidades de periferia e são anunciadas como momento de redenção.

O Bairro Padre Ulrico está localizado na região Norte da cidade de Francisco Beltrão, nas proximidades do Parque Industrial Ulderico Sabadin, estendendo-se da PR 180 até as margens do Rio Marrecas. Sobre a situação e condições de parte das pessoas que moram no bairro, é conhecida pela profunda situação de pobreza e marginalidade social. Assim como de drogadição e violência. Mocellin (2019, p.169) afirmou que a situação de pobreza é tão intensa, que muitos moradores não conseguem ingressar no trabalho informal, tão pouco no trabalho formal.

Além disso, no Bairro Padre Ulrico há um movimento de ocupação instalado onde seria o Frigorífico Frigobel. Até o momento não confirmamos o número de pessoas que vivem na ocupação denominada Terra Nossa, mas estima-se em três mil pessoas. Sabemos que não se avançou muito em relação a construção de moradias instalação de luz água e saneamento básico. As crianças que vivem no local são alunos da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, visto que a escola é a que se encontra mais perto dessa área ocupada.

Ser Professora e Pedagoga, graduada pela Unioeste e trabalhar na Rede Municipal de Ensino de Francisco Beltrão, como professora na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, como pedagoga, na Rede Estadual do Paraná, no Colégio Estadual Professor Léo Flach, instituições, ambos situados no Bairro Padre Ulrico, me motivaram a estudar mais a fundo os objetivos do Programa Escola 2030. Essa proximidade e envolvimento e justificam o interesse pela temática apresentada, somados ao compromisso com a escola pública de qualidade para os filhos dos trabalhadores, além é claro da busca pelo conhecimento científico e a certeza de estar em constante aprendizado.

Parece-nos sugestivo e legítimo, compreender o Programa Escola 2030, sem perder de vista à existência da dimensão ideológica presente no discurso apresentado pelos formuladores do programa. Desse modo, a pesquisa nasceu da delimitação de um problema teórico, político e social. Definimos como problema da nossa pesquisa, o Programa Escola 2030, projeto neoliberal para a educação pública de Francisco Beltrão.

Pensando em contribuir para o melhor entendimento, debate e reflexão sobre os projetos de educação atuais, estabelecemos nosso objeto de estudo na Lei Municipal N° 4.632, que instituiu o Programa Escola 2030.

Da mesma forma, ao propormos essa pesquisa, entendemos que apresenta relevância social, sobretudo, relacionada às questões que interferem na sociedade e cultura em que estão inseridos. Salientamos que a implantação do Programa Escola 2030, evidencia a necessidade de esclarecer questionamentos que trouxeram muitas inquietações para a comunidade escolar, que ao longo do nosso trabalho se desenrolam nas questões da pesquisa:

Como propor um projeto piloto baseado na meritocracia numa comunidade carente em que as desigualdades sociais são tão acentuadas?

Por que substituir professores que trabalham nesse espaço e estão inseridos na comunidade e conhecem o contexto social?

Para qual projeto social a proposta educacional foi pensada?

Quais são as bases teóricas e metodológicas que sustentam a proposta educacional e a formação de professores?

É possível promover uma educação crítica e emancipatória a partir das bases pedagógicas propostas no programa?

Como a comunidade escolar- professores e famílias compreenderam o processo de implementação do Programa Escola 2030 na Escola Municipal Sagrado Coração?

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os fundamentos pedagógicos, políticos e sociais do Programa Escola 2030, explicitando as contradições entre o ideal e a realidade local. Da mesma forma compreender e situar no contexto social, histórico, político, metodológico e conceitual as reformas educacionais que foram propostas na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração.

Também objetivamos explicitar as contradições entre os fundamentos do Programa Escola 2030, e a realidade do Bairro Padre Ulrico. Identificar as origens do programa. Analisar à luz das Pedagogias contra-hegemônicas as possibilidades de uma educação emancipatória promovida no Programa Escola 2030.

Para a realização deste estudo, nos alicerçamos na pesquisa documental, teórica e bibliográfica de abordagem qualitativa. Utilizamos como fontes, leis, editais, Projeto Político Pedagógico, matérias em jornais, atas da Câmara de Vereadores, postagens na página oficial da Prefeitura de Francisco Beltrão, bem como na página do *Facebook* do município.

Para a coleta de dados, em virtude do avanço da pandemia da doença Covid-19, optamos em aplicar o questionário semiestruturado, com perguntas abertas. Escolhemos esse modelo de pergunta pois propicia respostas detalhadas, ou seja, em que o entrevistado pode responder livremente.

As questões foram elaboradas de forma que os participantes com variados graus de instrução, pudessem compreender e contribuir com a pesquisa. Foram elaboradas de forma objetiva e direta, permitindo maior entendimento dos respondentes. Além disso, o questionário, possibilita ao entrevistado destacar o que mais lhe marcou durante o processo e sublinhar os possíveis impactos do programa no dia a dia da escola.

O questionário foi estruturado para investigar a percepção dos entrevistados sobre o Programa Escola 2030, e compreender melhor o processo de participação da comunidade escolar nas discussões sobre a implantação do programa. O questionário foi entregue a familiares, professores e equipe gestora da escola.

Entramos em contato com doze depoentes que fazem parte do grupo das famílias ou responsáveis. As razões da escolha dessas famílias, justificam-se pelo fato de que todos tinham filhos matriculados na escola e acompanharam o processo de forma participativa. Entramos em contato pelo telefone, explicamos o objetivo do questionário, na sequência entregamos o questionário físico. Tivemos a devolutiva de dez questionários. Com os professores e equipe gestora, explicamos o objetivo e encaminhamos o questionário via formulário do *Google Forms* que permite a coleta de dados de forma digital. Enviamos o questionário para 20 professores, o critério para a

escolha foi professores que estavam no colégio em 2019 e participaram das discussões. Os 20 professores responderam o questionário.

A análise qualitativa e crítica proposta, possibilitou compreendermos que os documentos podem apresentar interesses e parcialidade, ou seja, as políticas incorporam os valores e ideias de cada tempo histórico. Por essa razão, as políticas para a educação, absorvem os valores neoliberais próprios desse tempo. Desse modo, para melhor compreensão, utilizamos reflexões de Castanha (2011), em relação a interpretação da legislação educacional como objeto de análise, deixando claro a importância da legislação como fonte histórica:

Entendo que as leis relacionadas à educação se constituem como fontes históricas documentais da mais alta importância para se produzirem conhecimentos históricos educativos. Todavia, não basta analisar a legislação de forma mecânica, ou seja, a lei pela lei, sem (ou só) estabelecer ligações entre o poder político hegemônico, sem fazer conexões entre a legislação educacional e o projeto político social ou a prática social, sem considerar as reações (incorporações/resistências) da sociedade ou setores diretamente afetados pelas medidas legais etc. (CASTANHA, 2011, p. 320)

No entendimento de Castanha (2011), a interpretação das leis educacionais, permitem compreender aspectos ideológicos na sociedade, assim como em momentos percursores dos interesses de uma classe social sobre a outra, ou ainda para garantir direitos iguais, assim sendo, espaço de contradições ou consenso, logo a lei é dialética. Embora, se tenha claro que o processo é complexo. Conforme nos explicou Castanha:

Toda Lei é uma síntese. Todavia, ao colocá-la em execução, as contradições se revelam, pois, interesses particulares ou de grupos são contestados, as resistências se acentuam, as falhas da lei aparecem. Tais contradições aceleram o debate e novas alternativas são propostas, novas leis são aprovadas. Com a legislação também acontece o processo de tese, antítese e síntese (2011, p. 317).

Buscamos também, levantar referências bibliográficas de outros pesquisadores locais que se debruçaram sobre a história e a realidade social do Bairro Padre Ulrico, principalmente, na perspectiva da educação. Além de outros autores que analisam produções científicas relacionadas às reformas educacionais e as políticas neoliberais para a educação.

Para avançarmos nesse percurso de produção científica, entendemos que o Materialismo Histórico-Dialético, é o que melhor apresenta o caminho para compreender o fenômeno histórico e social, resultado da implantação do Programa

Escola 2030. Assim olhamos do geral ao particular e vice-versa, no retorno com múltiplas determinações.

O ponto de partida são as leis gerais do capitalismo da legislação e como esse fenômeno interfere na escola, assim como, na prática dos professores da rede municipal. O ponto de chegada é a análise da conjuntura política e social para a implantação do programa baseado na meritocracia em uma escola situada num bairro de periferia.

Pensando em contribuir para a reflexão do que o Programa Escola 2030 propõe, questionamos sobre as concepções incorporadas. Deste modo, são compatíveis com a realidade histórica, política e social em que escola está inserida? Atende aos interesses da classe trabalhadora?

Neste sentido, compreender a lógica proposta pelo Programa Escola 2030, torna-se fundamental para direcionar o posicionamento, reflexão, debate e ações. Reforçamos a relevância social e educacional da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, como espaço de diálogo, autorreflexão, contestação e confiança, apoiado no sentido revolucionário da escola pública.

Concordamos com Snyders, para quem a escola é luta de classes, apesar de reproduzir os valores dominantes, também é resistência para a libertação. Conforme destacou o autor:

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (SNYDERS,1981, p.106).

Visto que, a lei da negação da negação, como nos explicou Oliveira (2019), apresenta a natureza da evolução. O autor, amparado em Bottomore, apresentou o conceito do esquema triádico de tese, antítese e síntese: “(...) no conflito dos contrários, um contrário nega o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico que preserva alguma coisa de ambos os termos negados.” (OLIVEIRA, 2019.p. 152).

Desse modo, o processo de tese, antítese e síntese, permite revelar as contradições e interesses. Uma vez que, propor esse processo com o estudo do Programa Escola 2030, por certo, é dialética. O debate e a reflexão, possibilitam novas conclusões, para novas ações.

Neste sentido, organizamos o texto em três capítulos. No primeiro, apresentamos como se deu a origem do Programa Escola 2030, na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, buscamos compreender se a proposta apresentada em Francisco Beltrão tem relações com o Programa Escola 2030 Nacional. Da mesma forma, buscamos elementos que sustentam que a meritocracia, conceito principal do Programa Escola 2030, converge com os interesses do projeto social da hegemonia, que correspondem aos ímpetus da classe dominante.

No segundo capítulo, estudamos o contexto social e histórico do Bairro Padre Ulrico, como se formou e os objetivos que sustentaram sua concretização. Assim como levantamos o histórico para o ensejo de formação da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração. Para a construção deste texto, estudamos o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração e autores que estudaram o bairro. Também analisamos os documentos oficiais, editais, normativas que determinaram à implantação do Programa Escola 2030.

Neste capítulo também apresentamos como ocorreu a resistência ao programa e sua aplicação na escola, e ainda como a comunidade escolar compreendeu os objetivos do programa. Realizamos a análise dos questionários respondidos pelos professores da escola, assim como os questionários respondidos pelos responsáveis. Além disso considerando que o Projeto Político Pedagógico da escola, foi reestruturado em 2021, realizamos a análise do que mudou no cotidiano da escola e foi inventariado no PPP da escola. Na mesma direção relacionamos o que está previsto no Plano Municipal de Educação (PME) e a Lei Municipal nº 4.632, 2019 que criou o Programa Escola 2030, com o objetivo de identificar as relações e contrariedades. Além disso apresentamos levantamentos estatísticos, número de professores lotados na escola, estagiários, contratados por Processo Seletivo Simplificado (PSS) em regime especial, bem como, o número de professores lotados que pediram remoção para outras escolas do município, no período de desenvolvimento do Programa Escola 2030.

No terceiro capítulo, a atenção se voltou para as reflexões sobre a formação do sujeito neoliberal, e como essa concepção compreende a qualidade da educação. Por outro lado, trouxemos o conceito de emancipação no bojo das pedagogias contra hegemônicas, a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica fundamentada por Demerval Saviani, visto que as mesmas fundamentam o Projeto Político Pedagógico da maioria das 21 escolas municipais de Francisco Beltrão. Propomos ao leitor a reflexão entre as aproximações das teorias citadas. Ainda neste capítulo, identificamos que os conceitos de protagonismo do Programa Escola 2030, são

fundamentados na Base Nacional Comum Curricular, e que para melhor aceitação se apropriam de conceitos das teorias contra-hegemônicas.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre essa experiência, da mesma forma como o esforço e tomada de consciência dos professores da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração apoiados no Sindicato dos trabalhadores em educação pública municipal de Francisco Beltrão, permitiu o olhar crítico sobre a proposta. Para esse grupo foi possível decifrar o enigma do Programa Escola 2030. Tal revisão, permitiu resistir antes que fossem acometidos por todos os efeitos práticos da proposta.

Quero aqui dirigir-me à banca, as transformações e adequações da nossa dissertação, foram por nós realizadas de maneira que pudéssemos aproveitar ao máximo possível as valiosas contribuições dadas por todos os membros da banca de qualificação. Agradecemos a forma como beneficiaram a estrutura do nosso trabalho. No decorrer da pesquisa fomos apresentando nossas interpretações das contribuições dos professores.

CAPÍTULO 1

PROGRAMA ESCOLA 2030: UMA PROPOSTA NEOLIBERAL PARA A ESCOLA PÚBLICA

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Estamos enfrentando dias difíceis, o caos social, a crise econômica e a constante ameaça, à saúde, aos direitos sociais, o crescente avanço do desemprego, a precarização do trabalho e o alastramento da condição de miséria, assombram o mundo. Período em que a pandemia da doença Covid-19 escancara as desigualdades sociais.

Para tanto, neste capítulo vamos identificar as origens do Programa Escola 2030, como se deu o início do processo em Francisco Beltrão. Assim como clarear as influências que o Programa Escolas2030 nacional trouxe para o município. Da mesma forma, buscamos apresentar os elementos neoliberais impregnados nas propostas de modernização da escola pública. Visto que, o discurso implícito da meritocracia escolar, tem ganhado espaço na escola pública, reforçando que o esforço individual é suficiente para delimitar o sucesso ou fracasso dos indivíduos, desconsiderando assim a realidade social e política. Também apresentamos as contradições entre meritocracia e emancipação.

Para finalizar apresentamos a concepção de liberalismo e como tem se constituído o neoliberalismo. Deste modo, como esses conceitos influenciam diretamente nas políticas educacionais.

1.1 Origens do Programa Escola 2030

A história de qualquer experiência ou de uma política educacional, deve considerar a exposição dos fatos, pois percorre uma linha do tempo. Nesse sentido, buscamos apresentar como a proposta do Programa Escola 2030, e os seus

desdobramentos ocorreram. Para podermos entender melhor esse processo, a reflexão do desenvolvimento inicial, possibilita compreender em que condições o debate teve origem e quais possibilidades se apresentaram para a efetivação ou não do programa.

Conforme apresentamos, os fatos que dão embasamento ao nosso objeto de estudo ocorreram em 2019. Se manifestaram no primeiro momento com a apresentação do projeto de lei, no município de Francisco Beltrão, em janeiro do referido ano. Durante o período de férias docentes e discentes, o Prefeito Municipal Cleber Fontana, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), enviou à Câmara de Vereadores, o Projeto de Lei do Executivo nº 001/2019, solicitando urgência na sua aprovação. Os vereadores atenderam a solicitação e aprovaram o projeto que se tornou Lei Municipal Nº 4.632.

Nesse sentido, entendemos ser importante caracterizar o momento político, e a ideologia neoliberal, visto a conformidade entre o projeto de lei e o modelo político neoliberal.

Ao considerar o momento político no Brasil, Saviani (2017), declarou que estamos vivendo em Estado de Exceção, em que se normatizam constantes violações dos direitos dos cidadãos, decisões judiciais sem observância das leis, criminalização dos movimentos sociais, entre outras arbitrariedades. Do mesmo modo, podemos observar o fortalecimento da polarização ideológica, em que os movimentos conservadores ultraliberais fomentam ainda mais esse período. Uma das bases dessa crise do capital, tem origem na sua forma de organizar a produção. Segundo Saviani:

A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo. O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série [...] Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala [...] requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade. (SAVIANI, 2008a, p.429).

Para Meszáros, o capital está em crise estrutural, proeminente do próprio sistema do capital. Conforme assevera o autor: “[...] não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise

estrutural, profunda, do próprio sistema do capital” (MESZÁROS, 2000.p. 7). Assim, a crise estrutural posta ao sistema capitalista, expressa o encontro do sistema com seus próprios limites. (MESZÁROS, 2000).

Desse modo, Antunes (2003, p. 31), argumentou sobre os desdobramentos da crise do capitalismo, que para sua reestruturação, reforça a privatização do Estado, assim como o desmonte dos direitos conquistados pela classe trabalhadora. Entendemos que, o neoliberalismo, indica a intervenção mínima do Estado sobre a economia, e liberdade de mercado. Da mesma forma, o fortalecimento de políticas de privatização.

Casimiro (2018), destacou o avanço da política de direita liberal conservadora no Brasil, o neoliberalismo. Na defesa dessa ordem se evidenciam à aversão e intolerância para com as minorias, assim como o enaltecimento das iniciativas privadas em detrimento do setor público, sobretudo em a depreciação do trabalho do professor. nos seguintes termos:

Nos últimos anos temos acompanhado um significativo avanço do pensamento de ação política da direita no Brasil. O discurso de ódio sobre minorias, movimentos sociais e sindicatos, a perseguição de professores e à liberdade de cátedra, o ataque a concepções progressistas, o repúdio ao bem público e a exaltação exacerbada do mercado têm sido algumas das manifestações dessa espécie de “refluxo” reacionário. (p. 18).

Na mesma direção, Freitas (2018) chamou à atenção para o movimento do neoliberalismo na educação, visto que os princípios educacionais nessa concepção indicam que a qualidade da educação está relacionada a inserção da escola no livre mercado, sem a intervenção do Estado. Como sustentou o autor:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos são igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. (2018, p. 31).

Neste sentido, se reforça a ineficiência do Estado gestor, justificando a falta de qualidade do sistema educacional. Assim, a inserção da escola nos parâmetros empresariais, certificaria a qualidade, colocando as redes públicas de ensino, em um estágio de terceirização e privatização. (FREITAS, 2018). Estas premissas apresentadas, foram importantes para destacarmos que, alinhados à ideologia neoliberal

e fundamentados na Pedagogia Hegemônica, o prefeito municipal de Francisco Beltrão, Cleber Fontana (PSDB), apresentou o Programa Escola 2030.

Por essa via, o Senhor José Carlos Kniphoff, do Partido Trabalhista Brasileiro (PDT), Presidente da Câmara de Vereadores declarou aprovado a tramitação em único turno o Projeto de Lei nº 001/19 do Executivo, por maioria de votos favoráveis. Desse modo, foram oito votos favoráveis, os quais não teceram comentários, tão pouco justificaram à aprovação. Por outro lado, se apresentaram dois votos contrários, os quais manifestaram sua opinião, fundamentando a desaprovação do projeto. Além de três vereadores ausentes. (CÂMARA DE VEREADORES, 3709/2019).

Os vereadores que concordaram com o Projeto de Lei nº 001/19 foram os seguintes: Ademir Walendolff do Partido Socialista Brasileiro (PSB), Elenir de Souza Maciel do Partido Progressista (PP), Evandro Wessler do Partido Popular Socialista (PPS), Leonardo Mazzon Garcia do Partido Social Cristão (PSC), Maria de Lourdes Pazzini (PSDB), Rodrigo Inhoatto (PP), Valmir Antonio Tonello do Partido Verde (PV), José Carlos Kniphoff (PDT). Conforme registro em ata nº 3709/2019 da Câmara Municipal de Vereadores de Francisco Beltrão. (CÂMARA DE VEREADORES, 3709/2019).

Os votos contrários foram dos Vereadores Daniela Celuppi do Partido dos Trabalhadores (PT), assim como, Camilo Rafagnin também filiado ao (PT). Além do mais, destacou-se a ausência dos Vereadores Aires Vicente Tomazoni do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Franciele Schmitz do (PSDB), e ainda Silmar Gallina também filiado ao (PSDB). (CÂMARA DE VEREADORES, 3709/2019).

Desta forma, destacamos a justificativa do voto contrário ao projeto, dos vereadores, Camilo Rafagnin (PT) e Daniela Celuppi (PT), em que asseveram a falta de informação e diálogo sobre o projeto:

[...] criticando o regime de urgência da matéria e a ausência de Líder de Governo na Câmara, falou que o Executivo deveria ter debatido o projeto com a categoria de professores, colocando que no seu entendimento há várias indagações na redação da proposição que precisam ser melhor esclarecidas antes de ser deliberado no plenário. (CÂMARA DE VEREADORES, 3709/2019, p. 2).

Camilo Rafagnin também destacou que os professores não teriam conhecimento da forma que iriam trabalhar dentro do programa. Do mesmo modo, a vereadora Daniela Celuppi (PT), explanou sobre a importância de discutir os projetos antes de

serem votados, ressaltou as dúvidas na forma de implantação do projeto, comentou sobre as diretrizes propostas na matéria e que haveria necessidade de transparência (CÂMARA DE VEREADORES, 3709/2019).

Mesmo em período de férias docentes a primeira sessão extraordinária de dois mil e dezenove da Câmara de Vereadores de Francisco Beltrão, foi marcada pela presença em grande número de professores e representantes do Sindicato. Conforme destacado pelo Jornal de Beltrão (2019a), em edição de oito de janeiro de dois mil e dezenove, mediante a publicação de uma foto dos professores presentes na reunião na Câmara de Vereadores:

Figura 1- Professores e vereadores que se posicionaram contra a aprovação do Projeto Escola 2030.



Fonte: Jornal de Beltrão, 08 de janeiro de 2019.

Na foto estão professores da rede municipal de educação, sendo que na esquerda estão os representantes do Sindicato dos trabalhadores em Educação Pública Municipal de Francisco Beltrão – PR (SINTEPFB).

No Projeto de Lei do Executivo nº 001 de 2019, que criou o Programa Escola 2030, ficou explicitado a intenção de implementar educação de excelência em Francisco Beltrão, ressaltando que o início se daria em unidades escolares de comunidade carentes. Na justificativa do programa foram apresentados direcionamentos de que

“possui natureza de valorização do profissional” e é “baseado na meritocracia”.
Conforme descrito no Projeto de Lei do Executivo nº 001/2019:

Art. 2º o Programa “Escola 2030” se pautará pelas seguintes diretrizes: I - Ensino em tempo integral; II Sistema focado na meritocracia; III Docentes com elevada qualificação; IV - Possuir didática atual; V - Possuir boa infraestrutura; VI - Aperfeiçoar gestão escolar.” (FRANCISCO BELTRÃO, 2019a).

Além disso, no referido projeto de lei, foi proposto aos docentes, processo interno de seleção, para participação no programa. Assim, seria necessário submeter-se à um processo interno seletivo, sistema controverso, uma vez que, os professores já são concursados. O professor que se candidatasse a vaga, deveria atingir setenta por cento da nota, para ser considerado apto a participar.

Aqueles que atingissem nota inferior a setenta por cento, seriam desligados do programa, mesmo que fossem professores lotados na escola. De modo que, esses professores seriam realocados em outras instituições de ensino. No que se refere à valorização do profissional participante do programa, o decreto propunha o seguinte:

Art.10. O Benefício de Valorização Adicional possui natureza de valorização do profissional participante do “Programa Escola 2030”, baseado na meritocracia conforme inciso II, do artigo 2º desta legislação. [...] Art. 11. O professor da rede municipal participante do “Programa Escola 2030” receberá Benefício de Valorização Adicional no valor de até 30 % (trinta por cento), a critério da Administração Pública, calculando somente sobre o valor do salário base atual, excluídos quinhentos e outros acessórios do referido cálculo. (FRANCISCO BELTRÃO, 2019a).

Dessa forma, Freitas destacou que as vertentes de reformas, assim como as propostas pelo Programa Escola 2030, claramente convergem com o liberalismo, negam qualquer perspectiva de humanização ou transformação social nos processos educativos.

Conforme asseverou o autor:

É essa visão social que também embasam as “soluções” propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (FREITAS, 2018, p. 29).

Assim a proposta de Francisco Beltrão, visa estabelecer controles cada vez mais rígidos sobre o processo de trabalho docente, na garantia de que estes tornem-se agentes dos objetivos do mercado. A participação do professor nestes moldes fica restrita para o estudo da cognição, dos métodos e das didáticas, que atendam as habilidades e as competências exigidas na Base Nacional Comum Curricular.

Além disso, em sua página na internet, a Secretaria Municipal de Educação, também destacou alguns elementos do Programa Escola 2030: processo seletivo para os professores já concursados atuarem na escola; processo aberto a todos os professores da rede municipal exceto os de CMEI; bonificação aos professores aprovados no teste seletivo que poderia chegar até 30% do salário; sistema de monitoria para a direção e coordenação escolar; aquisição de material didático Sistema de Ensino aprende Brasil – Positivo; formação terceirizada para professores concentrada em procedimentos práticos e apostilamento, aplicada pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil – Positivo; distribuição de mochilas e uniformes escolares; meritocracia como fundamentação teórica das atividades propostas.

Dessa forma, o conjunto de reformas propostas para a Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, expressa o que Freitas denomina como o ciclo que regulamenta a responsabilização, a reforma do alinhamento (bases/ensino/avaliação/responsabilização):

Os passos indicados por ele podem ser vistos nos procedimentos da reforma empresarial da educação: padronização através de bases nacionais curriculares (etapas 1 e 3), testes censitários (etapas 2 e 4) e responsabilização verticalizada (etapa 5). A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou ou não, e a responsabilização punirá quem não ensinou (FREITAS, 2018, p. 78).

Nos atentamos ainda que, na publicação na página oficial da Secretaria Municipal de Educação de dezessete de abril de dois mil e dezenove, ficou evidenciado que o Programa Escola 2030, estava alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Constitui-se numa ação que deverá combinar metodologias ativas, gestão qualificada, infraestrutura de excelência, valorização e formação profissional. Pretende oferecer ensino em tempo integral com estrutura curricular diferenciada atendendo a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – para o desenvolvimento de conhecimentos e competências das crianças ao longo das etapas da

educação básica. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO. SMEC, 2019a).

Além disso, na mesma publicação ficou definido que o início do programa, ocorreria na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, com destaque para o termo projeto piloto:

Nesse sentido, a Administração Municipal e a Secretaria de Educação pretendem dar início a este programa de ensino no ano de 2019 na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração no Bairro Padre Ulrico. A escolha da escola neste bairro visa oportunizar um ensino que possibilite a comunidade escolar ver na educação uma alternativa de melhoria na qualidade de vida, transformando a sua realidade social. Este programa tem como intenção alavancar a educação de Francisco Beltrão, começando como um projeto piloto na Escola N^a Sra do Sagrado Coração e na sequência deverá ser implantado gradativamente em todas as escolas municipais, possibilitando que o município se torne um polo educacional de referência e excelência no Estado do Paraná. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO. SMEC, 2019a).

É conveniente, conceituarmos o termo projeto piloto. De acordo com o Dicionário *online* Priberam, de Língua Portuguesa, projeto piloto, significa um esforço temporário empreendido para testar a viabilidade de uma ação, significa experimentar novos processos, novas ferramentas e ideias, delimitado um prazo para posteriormente sua implantação definitiva ou não. Da mesma forma que, a definição de cobaia, apresentada pelo mesmo dicionário que serve para experimentos, que se torna objeto de testes. Se o trabalho com o projeto piloto, der certo, é possível expandir. Por outro lado, está sujeito a ter efeitos colaterais, que nem sempre estão previstos.

Evidenciando ainda que, a proposta de promover educação de qualidade e excelência, se constitui com a parceria entre a Secretaria de Educação e a Editora Positivo, a qual fornece os livros didático do Sistema de Ensino Aprende Brasil, bem como a formação para os professores e gestores.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Município de Francisco Beltrão, (SINTEPFB), juntamente com os Professores da rede municipal discutiram o Programa Escola 2030, houve vários encontros dos professores que mesmo em período de férias, se organizaram para conversar sobre questões que preocupavam a categoria, mobilizaram-se, portanto, enquanto classe, reivindicando a oportunidade de dialogar sobre o projeto.

Figura 2. Encontro dos professores, para debater o programa escola 2030, promovido pelo SINTEPFB



Fonte: Jornal de Beltrão, 17 de janeiro de 2019.

Dessa maneira, o SINTEPFB, divulgou nota de repúdio ao Programa Escola 2030, demonstrando contrariedade à forma de considerar a educação uma mercadoria e ao sistema meritocrático, em que se atribui o sucesso ou fracasso escolar apenas ao esforço individual do professor. Como se evidencia no texto com o posicionamento do SINTEPFB:

Enquanto categoria, reforçamos que ao assumirmos o compromisso de atuar como docentes, somos cientes das responsabilidades desta função, bem como atendemos aos critérios de qualificação para o exercício do trabalho. As melhorias para o ensino público municipal precisam ser pensadas e discutidas com a participação da comunidade escolar e não apenas concebidas verticalmente, a formação continuada dos professores está prevista na LDB e é responsabilidade do município ofertá-la a todos os professores da rede. O projeto tal como está, fere o princípio da igualdade na carreira docente, fere o princípio de equidade na formação continuada, bem como o princípio de equidade para os alunos, enquanto uns terão uma escola de excelência, outros não terão acesso (pelo menos neste momento). O SINTEPFB defende a implementação de políticas públicas que promovam a qualidade de ensino para o melhor daqui nossa gente! Todos os 10 mil pequenos beltronenses que frequentam as escolas municipais merecem professores bem qualificados, condições adequadas e um ensino de qualidade. (SINTEPFB, 2019).

As considerações expostas pelo SINTEPFB, possibilitaram que as outras escolas municipais, pudessem compreender o que de fato estava se engendrando para todos os educadores da rede.

Da mesma forma, o Vereador Aires Tomazoni (MDB), em outras sessões, fez críticas à administração municipal em enviar projetos na primeira semana de janeiro em regime de urgência, em pleno período de férias docentes, sem discutir com a categoria. Afirmou que a educação precisa ser mais valorizada, e que o processo democrático se faz com a participação da população sugerindo audiência pública para debater o assunto. Conforme registro em ata nº 3710/2019 e nº 3713/2019 da Câmara Municipal de Vereadores de Francisco Beltrão.

Por outro lado, a Vereadora Elenir de Souza Maciel (PP), concordando com o Vereador Paulo Valdir Grohs (PSDB), em momentos referiram-se aos projetos que são votados que privilegiam os interesses coletivos, assim como o bem estar para população, justificando que o Programa Escola 2030, foi votado de forma responsável, defendendo que a administração estaria tentando fazer melhorias dentro da Secretaria Municipal de Educação, para avançar no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Conforme registro em ata nº 3715/2019, nº 3721/2019, da Câmara Municipal de Vereadores de Francisco Beltrão.

Com o propósito de ouvir os professores da Escola Municipal Nossa Senhoras do Sagrado Coração, sobre o Programa Escola 2030, os vereadores Daniela Celuppi (PT), Camilo Rafagnin (PT) e Aires Tomazoni (MDB), estiveram no estabelecimento no dia oito de fevereiro de dois mil e dezenove, conforme publicação na página do *faceboock* da Câmara de Vereadores.

Tendo em vista, o posicionamento dos vereadores, e o descontentamento dos professores e a comunidade escolar, foi definido uma audiência pública, para discutir melhor a proposta com a comunidade escolar e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, para avaliar os pontos positivos e negativos da implantação do projeto no bairro. A audiência aconteceu no dia dezenove de março de dois mil dezenoves, no Plenário da Câmara de Vereadores.

O objetivo da audiência pública se concentrou em discutir, junto a Administração Municipal e Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a forma que seria a implantação do projeto e esclarecer dúvidas sobre a seleção dos professores e os critérios para a escolha da Escola Municipal Sagrado Coração, do bairro Padre Ulrico, em Francisco Beltrão (CAMARA DE VERERADORES, 2019).

Todavia, a discussão entre a Administração Municipal e a comunidade escolar não aconteceu, pois não compareceram na audiência pública o Prefeito Cleber Fontana (PSDB), tão pouco, a então Secretária de Educação Senhora Rosa Vandresen, bem como, não se fizeram presentes apoiadores e simpatizantes do Programa Escola 2030.

Apesar disso, a exposição dos que se manifestaram como defensores da escola pública, sucedeu, conforme registrado em vídeo na página do *faceboock* da Câmara de Vereadores. Ocuparam-se todos os espaços da Câmara, professores da rede municipal e estadual, comunidade escolar, representantes da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), Sindicato Estadual dos servidores da Educação Pública Municipal, Sindicato dos trabalhadores em educação pública do Paraná (APP), comunidade escolar da Escola Municipal Sagrado Coração. Reproduzimos o registro em foto dos participantes.

Figura 3. Audiência Pública para debater a Escola 2030. Câmara de Vereadores Francisco Beltrão.



Fonte: Câmara de Vereadores de Francisco Beltrão.

Apesar da falta de esclarecimentos, o Programa Escola 2030, foi instituído pela Lei Municipal Nº 4.632. O modelo de política educacional proposto foi colocado em prática, desconsiderando o debate com a comunidade escolar, na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, Bairro Padre Ulrico.

Com o intuito de compreender as determinações que a Lei Municipal Nº 4.632 apresentou, nos fundamentamos em Castanha (2011), para interpretar os acontecimentos, cientes da importância desse estudo para a reflexão e compreensão desse processo histórico. Conforme nos explica o autor:

Não basta interpretar a lei pela lei. É preciso compreender as várias dimensões e analisar as ações dos elementos envolvidos no processo

de discussão, aprovação e execução. Daí a importância de se fazer a devida contextualização, levando em conta os aspectos, políticos, econômicos, sociais e culturais, religiosos e morais. (CASTANHA, 2011, p. 318).

Foram apresentados como responsáveis pelo programa, Louise Rizzieri Coordenadora de Formação de professores, professora não concursada e, Edilson Santos, professor de educação física do quadro próprio de professores do município. Ambos propostos a atuarem como tutores da gestão da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração.

Em relação ao termo escola 2030, em sua página na internet a Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, indicou o *link* da Agenda das Nações Unidas (ONU), que direciona para o documento: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável de 27 de setembro de 2015, com o título Transformando Nosso Mundo.

É oportuno destacar que, a Agenda 2030, se trata de um plano de ação para as pessoas. Com o intuito de promover a paz, e principalmente a erradicação da pobreza, em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, apresentado como maior desafio global, indispensável para o desenvolvimento sustentável. Entre os objetivos e metas propostos pela Agenda 2030, está a educação, contemplado no objetivo nº 4, Educação de qualidade:

Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. (ONU, 2015)

Na página da ONU, o objetivo quatro se desenrola em outros dez objetivos, porém em uma primeira análise, não constatamos menções a meritocracia como educação de qualidade. Dessa maneira, constatamos, que o nome Escola 2030, tem relação com os objetivos propostos pela Agenda 2030 da ONU, mas ficou evidente que a meritocracia como fundamento, foi agregado pelos formuladores do Programa Escola 2030 de Francisco Beltrão.

No documento da ONU, no objetivo 4, o conceito central é de equidade, concepção que tem se destacado nos discursos de educação e inclusão, associados à educação inovadora e progressista. Analisando as relações entre equidade e educação inclusiva de qualidade, podemos ressaltar que a concepção de equidade faz parte do inventário de dispositivos contra-hegemônicas, que passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico hegemônico. Com efeito esta apropriação tem conduzido a melhor

receptividade, até mesmo dos professores, a novas propostas e projetos de educação que atendem os interesses da classe dominante.

Dessa forma, a partir da indicação das apropriações neoliberais, seguimos nosso estudo apresentando a definição de equidade. Nesse sentido evidenciamos o que está descrito no dicionário:

Equidade [do lat. *aequitate*]. S. f. 1. Disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um. 2. Conjunto de princípios imutáveis de justiça que induzem o juiz a critério de moderação e de igualdade, ainda que em detrimento do direito objetivo. 3. Sentimento de justiça avesso a um critério de julgamento ou tratamento rigoroso e estritamente legal. 4. Igualdade, retidão, equanimidade. (FERREIRA, 2004, p.776)

A análise da literatura científica, demonstra que o conceito de equidade, já se apresentava nos escritos de Aristóteles, o qual definia equidade e justiça, como a mesma coisa, destacando que a equidade seria ainda um conceito melhor. Conforme destacado por Aristóteles sobre a equidade se estabelece como: “correção da lei quando ela é deficiente em razão da sua universalidade” (ARISTÓTELES, 1999). Assim, a equidade reconhece as desigualdades, se fundamenta pelos termos de justiça social, equidade de acesso e priorização dos que mais precisam para redução das iniquidades. Conforme destacam Lima e Rodriguez:

Observa-se que, para Aristóteles, o conceito de justiça está intimamente ligado ao conceito de equidade, identificando essa “como o julgamento compreensivo acerca de certos fatos”. Assim, para Aristóteles, o princípio da equidade exige o reconhecimento das desigualdades existentes na polis, e o tratamento desigual aos desiguais na busca da igualdade entre os homens. (LIMA E RODRIGUEZ, 2008, p. 58)

Por outro lado, o conceito de equidade e igualdade passou a fazer parte do vocabulário e dos documentos escolares. Saviani (1998) e Noronha (2006), apontaram que o conceito de equidade foi ajustado aos princípios neoliberais, como uma nova narrativa, que objetiva reconhecer e legitimar as desigualdades. Nesse sentido Saviani asseverou que:

o recurso ao conceito de equidade (...) vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a

margem de arbítrio dos que detêm o poder de decisão (SAVIANI, 1998, p. 18).

Saviani, explicou que equidade consiste no equilíbrio entre mérito e a recompensa, todavia a adequação neoliberal revela a sobreposição dos interesses do mercado, ou seja, a partir da adaptação maior de aproveitamento e eficiência.

Ora, se equidade é o equilíbrio entre o mérito e a recompensa, parece ficar claro, então, porque se dá preferência a esse conceito nesta época em que se exacerbam, pela via do endeusamento do mercado, os mecanismos de concorrência e competitividade (...) o *slogan* da hora equidade com qualidade, significa: utilidade com eficiência, cujo critério de referência é o mercado (SAVIANI, 1998, p. 18).

Na mesma direção Noronha (2006) afirmou que equidade está relacionado ao conceito de empregabilidade, o mérito e a recompensa são definidos pela forma como o indivíduo se apresenta para o mercado. Assim Saviani (1998, p. 18) conclui que o conceito de equidade em tempos neoliberais, interessa à classe dominante, uma vez que, presume o utilitarismo.

Ressaltamos que a essência da equidade, versa sobre adaptação da regra a um caso específico, com o objetivo de se aproximar da justiça. No entanto, a captura neoliberal converge com a concepção de meritocracia proposto no Programa Escola 2030. Nessa perspectiva, a meritocracia supõe que todos tem as mesmas oportunidades e condições, não enxerga diferenças sociais e individuais. Está associada ao esforço individual consciente, para alcançar determinado objetivo. Na medida que, a equidade justifica as desigualdades legitimando métodos que induzem a marginalidade. Neste caso não nos referimos as adaptações curriculares necessárias para atender às necessidades educacionais de cada aluno. Entretanto, pontuamos o desleixo com as políticas públicas para a educação popular.

Diante do exposto, entendemos que não basta todos frequentarem a mesma estrutura escolar, ter acesso aos mesmos livros. Os resultados não serão iguais, pois cada pessoa carrega em si suas reais condições de subsistência. Não é possível dissociar o esforço individual da realidade social e condição econômica. Assim, equidade na perspectiva contra-hegemônica é incompatível com meritocracia.

1.2 Programa nacional Escolas2030

Durante o processo de pesquisa, nos deparamos com a referência do Programa Escola2030 nacional, vinculado ao programa global de pesquisa-ação, relacionado a efetivação do objetivo número 4, da Agenda 2030 da ONU.

A Agenda 2030, apresenta objetivos para o desenvolvimento sustentável, em escala global. Propõe ações para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima. Também cita a prosperidade e a paz. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que compõe a Agenda 2030, fazem parte de um tratado global, realizado em 2015, o documento prevê 17 objetivos, subdivididos, definidos por cinco “P’s”: Pessoas; planeta; prosperidade; paz; parceria.

Nesse sentido, o objetivo nº 4, estabelece educação de qualidade. Conforme descrito no documento ONU (2015) visa “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. O objetivo nº 4, se desenrola em outras finalidades, as quais nos permitem identificar aproximações entre o Programa Escola 2030 Francisco Beltrão, Escola2030 nacional e a Agenda 2030 com objetivos da ODS 4.

A partir das propostas previstas na Agenda 2030 da ONU, organizamos um quadro comparativo, com as aproximações entre os objetivos da Agenda 2030, o Programa Escola 2030 de Francisco Beltrão e o Programa Escolas2030 nacional.

Quadro 1. Comparações entre os objetivos.

Agenda 2030 ONU 2015, ODS nº4 Início setembro de 2015	Programa Escola 2030 Francisco Beltrão Início 2019	Programa nacional Escolas2030 Início 2020
Aproximação	Aproximação	Aproximação
4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.	Art. 1º, §2º: O Programa Escola 2030 iniciará em sua gênese em unidades escolares carentes até que de forma progressiva atinja todas as unidades escolares. (FRANCISCO BETRÃO 2019b).	Atuação prioritária em contextos de vulnerabilidade: atender direta e prioritariamente pessoas em situação de pobreza e/ou vulnerabilidade social. (ESCOLAS2030b).
4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e	Possibilitar o acesso a uma escola com infraestrutura inovadora. (FRANCISCO BELTRÃO 2019a).	

<p>eficazes para todos.</p>	<p>Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Município de Francisco Beltrão, o Programa “Escola 2030” o qual visa implementar educação de excelência nas unidades escolares com o intuito de transformar a comunidade por intermédio do ensino qualificado. FRANCISCO BELTRÃO 2019a).</p>	<p>O programa Escolas2030, no Brasil, pretende transformar os indicadores educacionais nacionais, ao evidenciar dimensões de aprendizagem prioritizadas em organizações educativas que procuram garantir as condições para uma educação integral e transformadora para todos e todas. (ESCOLAS2030a).</p>
<p>4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.</p>	<p>Promover formação continuada aos profissionais envolvidos no programa; Oferecer suporte pedagógico por meio do uso de tecnologias disponíveis. Parceria entre a Secretaria de Educação e a Editora Positivo para o fornecimento de livros didático do Sistema de Ensino Aprende Brasil. (FRANCISCO BELTRÃO 2019).</p>	<p>Compromisso com a inovação, ou seja, se ainda não atua de forma inovadora e criativa, deve estar desenvolvendo planos de ação para inovar e criar estratégias e práticas pedagógicas com o intuito de promover o aprendizado, o desenvolvimento integral e a capacidade transformadora de seus estudantes. (ESCOLA S2030b)</p>
	<p>Art. 8º Será realizado Avaliação Permanente Anual nos docentes aprovados participantes do Programa “Escola 2030”. § 1º O professor da rede municipal deve atingir valor igual ou maior a 70% (setenta por cento) em nota na Avaliação Permanente Anual continuará recebendo o benefício de valorização adicional no percentual estabelecido no art. 11 desta legislação. § 2º O professor da rede municipal que atingir valor igual ou maior a 60% (sessenta por cento) e valor inferior a 70% (setenta por cento) em nota na Avaliação Permanente Anual receberá apenas metade do percentual estabelecido no art. 11 desta legislação. § 3º O professor da rede municipal que atingir valor inferior a 60% (sessenta por cento) será desligado do Programa “Escola 2030”. Art. 9º A Avaliação</p>	<p>Refere-se ao compromisso com a organização educativa em fazer parte do programa. O critério será aferido mediante participação qualificada da organização nas atividades oferecidas pelo Escolas2030. (ESCOLAS2030b).</p>

	Permanente Anual será realizado antes do início do ano letivo em exercício. (FRANCISCO BELTRÃO 2019 a).	
--	---	--

Fonte: Agenda 2030 da ONU, Francisco Beltrão Lei Municipal Nº 4.632, Escolas2030a programa nacional. Dados sintetizados pela autora.

De acordo com o exposto, as propostas convergem para o atendimento de comunidades carentes, partem da formação do professor para avançar em relação aos resultados das avaliações externas educacionais nacionais.

Uma das principais divergências entre o Programa Escola 2030 de Francisco Beltrão e o Programa Escola2030 nacional, diz respeito ao diálogo. Em Francisco Beltrão não teve espaço para o diálogo, entretanto, no programa nacional o diálogo aparece como principal justificativa e objetivo:

Sabendo que raramente gestores de organizações educativas, educadores e estudantes são ouvidos pelo poder público e por organismos internacionais sobre seu conhecimento em relação ao que contribui para uma educação de qualidade, além de estas organizações do Sul Global frequentemente estarem ausentes dos modelos de pesquisa do Norte Global, o Escolas2030 quer apoiar estes atores para que possam melhor projetar, mensurar e apresentar novas soluções para alcançar o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 até 2030. (ESCOLAS2030a.).

Sobre o conceito e principais objetivos do Programa Escolas2030, é entendido como de pesquisa-ação, fundamentado na avaliação do que consideram boas práticas para a educação, com referência ao objetivo de desenvolvimento sustentável 4 (ODS4). O programa é direcionado para as escolas públicas ou comunitárias que atendem populações em contextos de vulnerabilidade. O início do programa foi em 2020, teve a participação de 10 países, com duração prevista para 10 anos, conforme informado na página do programa na descrição:

Com duração prevista de 10 anos (2020 a 2030), o programa terá como atores centrais 1000 organizações educativas, sendo 100 em cada um dos 10 países participantes: Brasil, Afeganistão, Índia, Paquistão, Portugal, Quênia, Quirguistão, Tajiquistão, Tanzânia e Uganda. As organizações educativas serão consideradas “laboratórios de inovação” para a aprendizagem de qualidade ao longo da vida, envolvendo diretamente uma rede de cerca de 50 mil educadores e 500 mil estudantes. (ESCOLAS2030a).

No Brasil, o Programa Escolas2030, foi implementado por meio da Ashoka organização internacional com foco em empreendedorismo social e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo o Itaú Social e a Cidade Escola Aprendiz. As instituições parceiras do Programa Escolas2030 nacional, estão presentes em todas as esferas da educação. Procuramos destacar alguns conceitos dessas organizações empresariais que se concentram para pensar a educação pública.

O Itaú Social, fundado em 1993, indica como seus objetivos desenvolver, implementar e compartilhar tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira. Inclinados para a formação de profissionais da educação, tem como Diretor Presidente Fábio Colletti Barbosa, um dos economistas mais influentes do Brasil de acordo com a Forbes, revista estadunidense de negócios e economia.

O instituto Engajamundo criado em 2012, depois da Conferência da ONU para o Desenvolvimento Sustentável, a Rio +20, se declara composto por lideranças jovens ativistas em prol da sustentabilidade que formam uma organização não governamental (ONG). Com o objetivo incentivar à atuação do jovem, frente aos problemas ambientais e sociais do Brasil e do mundo.

A fundação Porticus, controlada pela família Brenninkmeyer, bilionários de origem holandesa e alemã, donos da C&A. criada em 1995, se concentra nas áreas da educação, sociedade, fé e clima, destacam como objetivo a promoção da dignidade humana.

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, criada em 2007 pelo banqueiro Gastão Eduardo de Bueno Vidigal em memória da filha, Maria Cecília, que morreu aos 13 anos, vítima de leucemia está engajada na defesa da primeira infância, se mobilizam junto com setores da sociedade como pais, cuidadores, lideranças públicas, sociais e privadas, imprensa, pesquisadores e empreendedores, para pensar na educação infantil do Brasil.

O instituto Profissão Docente, propõe idealizar políticas docentes para preparar e motivar professores, com o objetivo de influenciar e acelerar a agenda de transformação da profissão para que ela seja mais atrativa e reconhecida. Apresenta como seus mantenedores a Fundação Lemann; Itaú Social; Instituto Natura; Instituto Península; Instituto Unibanco.

Também tem o apoio do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que está no Brasil desde 1950, voltado para área da infância e da adolescência de crianças em vulnerabilidade.

Da mesma forma a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que mobiliza e integra os dirigentes municipais de educação pelos interesses da educação pública. Assim como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) associação de direito privado, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Com objetivo de promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais.

O Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, também faz parte das parcerias do Programa Escolas2030 nacional, com a atribuição de realizar, junto a segmentos representativos da sociedade, estudos sobre instituições e políticas públicas (nacionais, estaduais, municipais e até supranacionais). Assim como o Movimento de Inovação na Educação (MIE) que apresenta nos seus objetivos destacar e disseminar metodologias e práticas educativas inovadoras frente a tradicionais formas de educar.

A Fundação Carlos Chagas (FCC), criada em 1964, constitui-se como uma instituição de direito privado e sem fins lucrativos, atua em duas grandes áreas: avaliação, concursos, processo seletivo e pesquisa e educação. Também realiza concursos, vestibulares, avaliação de sistemas e pesquisas socioeducativas.

A Comunidade Educativa CEDAC, criada em 1997, tem como Diretora-presidente Teresa Perez, que é empresária fundadora da Teresa Perez Tours, segmento de turismo, composto por agências especializadas em viagens de alto padrão. A CEDAC é uma Organização da Sociedade Civil que concebe e implementa estratégias para promover a melhoria de práticas educativas das redes públicas no Brasil. Atua de forma direta na formação continuada de professores.

Podemos observar que a sustentação do Programa Escolas2030, são na sua maioria organizações da sociedade civil, compostas por grandes empresas ou empresários.

Quadro 2. Grupo consultivo do Programa Escolas2030





Fonte: <https://escolas2030.org.br/o-programa/>. Dados sintetizados pela autora.

Essas organizações têm participado ativamente na construção de políticas públicas para a educação. Com isso, podemos perceber que essas intervenções estão em todas as áreas desde a educação básica até a educação superior. Disputam espaço na escola pública com influências ideológicas e representam vários setores conservadores da sociedade.

Destacamos as fundações que financiam o Programa Escolas2030: Aga Khan Foudation (AKF); Dubai Cares; Ikea Foudation; Itaú Social; Porticus; Jacobs Foudation Our Promise to youth; The Lego Foudation; OAK Foudation; Wellspring Philanthropic Fund.

As instituições de ensino públicas que desejavam participar do programa, precisariam se enquadrar em alguns critérios para a seleção: Compromisso com a inovação; atuação prioritária em contextos de vulnerabilidade; grupos de transição; compromisso com o programa.

Os organizadores do programa, apontam estudiosos que fundamentam sua proposta. Dessa maneira, esclarecem que a criatividade e o protagonismo, são fundamentais para acompanhar o avanço das transformações sociais:

o programa enxerga a escola como espaço privilegiado para proporcionar experiências capazes de formar sujeitos com senso de responsabilidade pelo mundo. Crianças e jovens aptos a assumir papel ativo diante das mudanças necessárias, em diferentes realidades sociais e amparados por valores e ferramentas como a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo. (LOVATO, YIRULA, FRANZIM. 2017, p.6)

Em relação a metodologia se apresentou:

[...] deve possibilitar o protagonismo e autonomia do estudante na produção de seu conhecimento, evoluindo processos personalizados de ensino-aprendizagem que reconheçam as singularidades, ritmos e interesses dos estudantes. (ESCOLAS2030a)

Na mesma direção, a proposta de pensar o protagonismo na comunidade, na visão de Lovato; Yirula e Franzim (2017, p.10) se torna eminente, visto que para os autores, muitas escolas desconsideram essa competência, assim reforçam a necessidade de incluir setores sociais, empresariais, empreendedores, pesquisadores e especialistas de várias áreas para auxiliar no desenvolvimento do protagonismo de estudantes, educadores e escolas:

O Programa Escolas2030 no Brasil, é implementado por meio de uma parceria entre Ashoka e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com financiamento do Itaú Social. A comunicação é desenvolvida pela Cidade Escola Aprendiz. Assim, está operando em treze estados, ao todo são 50 escolas.

Quadro 3. Escolas participantes do Programa Escolas2030 no Brasil:

Estado	Total de escolas participantes	Escolas Participantes do Programa Escolas2030
Amazonas	6	Centro Integrado Municipal de Educação Prof. Dr. José Aldemir de Oliveira (Manaus/ AM); Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner – Manaus (AM); Escola Baniwa Eeno Hiepole – São Gabriel da Cachoeira (AM); Escola Municipal de Educação Infantil Sérgio Alfredo Pessoa Figueiredo – Manaus (AM); Escola Municipal de Ensino Fundamental Profº Waldir Garcia (Manaus/ AM); Núcleo de Desenvolvimento Humano e Econômico de Arari – Arari (MA).
Bahia	1	Escola Comunitária Luiza Mahin (Salvador/ BA).
Ceará	1	Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa (Pentecoste/ CE).
Goiás	1	Escola Pluricultural Odé Kayodê (Goiás/GO).
Mato Grosso do Sul	1	Escola Estadual Fernando Corrêa – Três Lagoas (MS).
Minas Gerais	16	Escola Municipal Anne Frank (Belo Horizonte/ MG); Escola Municipal Professor Paulo Freire (Belo Horizonte/ MG); Comunidade de Aprendizagem Mirantão – Bocaina de Minas (MG);

		<p>Escola Municipal Anísio Teixeira – Belo Horizonte (MG);</p> <p>Escola Municipal Caio Líbano Soares – Belo Horizonte (MG);</p> <p>Escola Municipal de Educação Infantil Castelo – Belo Horizonte (MG);</p> <p>Escola Municipal de Educação Infantil Maria Sales Ferreira – Belo Horizonte (MG);</p> <p>Escola Municipal de Educação Infantil Nova Esperança – Belo Horizonte (MG);</p> <p>Escola Municipal de Educação Infantil Petrópolis – Belo Horizonte (MG);</p> <p>Escola Municipal Israel Pinheiro – Belo Horizonte (MG);</p> <p>Escola Municipal João Pinheiro – Belo Horizonte (MG);</p> <p>Escola Municipal Professor Pedro Guerra – Belo Horizonte (MG);</p> <p>Escola Municipal Polo de Educação Integrada – Belo Horizonte (MG);</p> <p>Escola Municipal Sônia Braga da Cruz Ribeiro Silva – Contagem (MG);</p> <p>Escola Municipal Ulysses Guimarães – Belo Horizonte (MG);</p> <p>Escola Municipal União Comunitária – Belo Horizonte (MG).</p>
Pará	1	Instituto Mureru Eco Amazônia – Santarém (PA).
Paraná	4	<p>Instituto Federal do Paraná Campus Jacarezinho (Jacarezinho/PR);</p> <p>Escola Municipal Alvorada – Almirante Tamandaré (PR);</p> <p>Escola Municipal Vereador Vicente Kochany – Almirante Tamandaré (PR);</p> <p>Escola Municipal Angela Misga de Oliveira – Almirante Tamandaré (PR).</p>
Pernambuco	1	Escola Nossa Senhora do Carmo (Bananeiras/ PB).
Rio de Janeiro	1	Escola Municipal Professora Acliméa de O. Nascimento (Teresópolis/ RJ).
Rio Grande do Sul	8	<p>Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Diogo de Souza – Viamão (RS);</p> <p>Escola Municipal de Ensino Fundamental Felisberto da Costa Nunes – Viamão (RS);</p> <p>Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerreiro Lima – Viamão (RS);</p>

		<p>Escola Municipal de Ensino Fundamental Jerônimo Porto – Viamão (RS);</p> <p>Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Getúlio Vargas – Viamão (RS);</p> <p>Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Isabel – Viamão (RS);</p> <p>Escola Municipal de Ensino Fundamental São Jorge – Viamão (RS);</p> <p>Escola Municipal de Ensino Fundamental Zeferino Lopes De Castro (Viamão/ RS).</p>
São Paulo	8	<p>Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo (São Paulo/ SP);</p> <p>Centro Integrado de Educação Pública Professor José Renato Pedroso – Santa Bárbara D’Oeste (SP);</p> <p>EPG Edson Nunes Malecka – Guarulhos (SP);</p> <p>Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho – Ibiúna (SP);</p> <p>Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (São Paulo/ SP);</p> <p>Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles (São Paulo/ SP);</p> <p>Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Antonio Duarte de Almeida – São Paulo (SP);</p> <p>Fundação Gol de Letra – São Paulo (SP).</p>
Distrito Federal	1	Escola Classe 204 Sul – Brasília (DF).
Total	50	

Fonte: PAIVA, 2021. Dados sintetizados pela autora.

Podemos observar que o Programa Escolas2030 nacional, está presente na educação infantil, ensino Fundamental e médio.

Ao reunimos os dados no quadro, constatamos que os estados que têm mais escolas participantes no programa são, Amazonas com 6 escolas, Minas Gerais com 16 escolas, Rio Grande do Sul e São Paulo com 8 escolas. Assim como também pode se constatar que no Paraná são 4 escolas.

Na mesma direção, apesar das convergências de objetivos entre os Programas Escola 2030 de Francisco Beltrão e Escolas2030 que se fortalecem em vários estados do Brasil, não encontramos uma ligação direta, ou qualquer indicativo que demonstrasse

que a Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, estivesse no programa nacional. Pois conforme mencionamos, Francisco Beltrão não aparece na lista de participantes.

Pelo exposto, conclui-se que o programa nacional iniciou em 2020, já o de Francisco Beltrão em 2019, assim, o Prefeito de Francisco Beltrão teria tomado conhecimento e se antecipado com a proposta, para demonstrar vanguarda nas ações.

Por certo, consideramos que esses movimentos de grupos empresariais, e organizações não governamentais, pautados no fortalecimento do discurso hegemônico, tem conduzido as políticas educacionais no Brasil, e claramente com o objetivo de atender aos interesses do capital. Observamos que a maior relevância está inclinada para as influências de grandes empresas que compõe a classe dominante. Conforme apresentamos, esses eventos têm se manifestado em todo o mundo.

Deste modo, a pedagogia do capital, busca se reestabelecer por meio da apropriação de elementos das pedagogias contra-hegemônicas, assim oculta suas reais intencionalidades.

Na busca, identificamos que o Programa Escolas2030 nacional, se fundamenta na pedagogia libertadora de Paulo Freire. No site do programa, na parte da pesquisa-ação, cita o Paulo Freire “precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, (...) a escola que apaixonadamente diz sim à vida (Paulo Freire, 1997, p.42)”. Além disso, nos materiais de apoio indica o livro Educação e Mudança de Paulo Freire para *download*.

Fundamentos que possibilitam melhor aceitação, portanto, ignorando a matriz contra-hegemônicas da proposta de Freire, recrutam e movimentam apoiadores para o programa. Martins (2016), evidencia que o processo de descentralização e compartilhamento das responsabilidades do Estado com setores privados e organizações não governamentais, principalmente referente à educação, tem aprofundado discursos, quando a partir de experiências empresariais, prometem reorganizar a educação pública. Em relação ao alinhamento dos objetivos de organizações internacionais e a educação brasileira, Martins (2016) asseverou que:

[...] atento às recomendações internacionais e, simultaneamente, pressionado por parte da classe empresarial brasileira, o governo iniciou um amplo processo de reorganização da educação pública, que atenderia ao mesmo tempo à demanda internacional de melhoria de índices educacionais e às novas necessidades de formação para o trabalho e para a produtividade. (2016, p. 25).

Nesse processo, de reformulações para as adequações do mercado, se aprovou a BNCC, com o apoio e intervenções da elite empresarial e de organizações não governamentais. De acordo com Santos e Orso:

Nosso entendimento é de que o discurso em torno do desenvolvimento de novas competências e habilidades repousa no revigoramento da teoria do capital humano, uma vez que faz com que o indivíduo esteja, permanentemente, em busca de adaptar-se à sociedade pela via de formações fragmentadas e aligeiradas. (2020, p. 170).

Conforme destacamos, o movimento das reformas da educação, tem manifestado efervescência em todo o mundo, assim como no Brasil, essas organizações têm realizado um verdadeiro ativismo político, com apoio das mídias, nos seu discurso de encantamento prometem a revolução da escola a salvação da sociedade. Por meio de metodologias ativas, inovadoras, apostilamento, parcerias públicas privadas. Assim, consideramos que os educadores, enquanto classe trabalhadora comprometidos com a emancipação, se faz necessário caminhar na contramão, se apropriar da cultura, dialogar com os conhecimentos, ocupar os espaços e ir além dos que está posto.

Desse modo, no livro *A educação para além do capital* (2008), Mézáros, deixa claro que a educação é o fundamento para a mudança, porém tem se tornado mecanismo de fortalecimento para os defensores do sistema capitalista. O autor explicou que a educação:

tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.” (MÉZÁROS, 2008, p. 15)

Esse sistema que defende a separação entre trabalho e capital, no sentido de se consolidar, utiliza-se de valores disseminados em discursos educacionais, inclinados principalmente para a inovação e modernização. Tal forma, permite facilitar a aceitação e reprodução dessas ideias. De modo que, induzem o pensamento, no sentido de que a solução estaria nas parcerias público privadas, pois essas coorientações, possibilitariam a modernização do sistema educacional, assim, a solução para o não rendimento e a falta de qualidade da escola pública.

A ideologia neoliberal, defende pouca intervenção, ou nenhuma intervenção do estado, bem como, a política de privatização de empresas estatais e a sobreposição dos

princípios econômicos do capitalismo, ganharam impulso. Para se consolidar esse modelo de política, rechaça o servidor público, sobretudo o professor, constroem na imagem desse servidor um inimigo da sociedade. Desse modo, a educação escolar funciona como um aparelho de reprodução das relações ideológicas que se desenvolvem de acordo com a política e a economia.

Com efeito, esse modelo de política neoliberal de extrema direita, ataca a ciência, quando não se atendem seus interesses. Retira direitos dos trabalhadores, e enaltecem as privatizações. Desta maneira, se utiliza do sistema meritocrático, para manutenção de uma realidade hierarquizada e desigual.

No cenário de expansão da perspectiva neoliberal os princípios do Programa Escola 2030, foram colocados. Alegando legitimidade, frente aos problemas sociais históricos de uma comunidade carente, que vive a margem da sociedade.

Apesar da cometida neoliberal, ao sistema educacional municipal de Francisco Beltrão, a resistência a esse modelo de política, liderada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública Municipal de Francisco Beltrão (SINTEPFB), juntamente com os professores da rede municipal, trouxe as claras, aspectos expressivos, que necessitam ser discutidos, e como no caso, quando não se tem a abertura para a discussão, desvendados.

Com isso, a pertinência do estudo proposto, assim como, a importância de documentar a experiência vivenciada pelos professores municipais de Francisco Beltrão, permite refletir e fortalecer a resistência a políticas que reduzem a educação para os filhos dos trabalhadores, ao sistema meritocrático.

1.3 Neoliberalismo e meritocracia na educação

Compreender as contradições entre meritocracia e emancipação não é uma tarefa tão simples, visto que para a maioria da população, um sujeito emancipado é alguém que tem posse, capital, sucesso profissional. Neste tópico desafiamos compreender a questão da meritocracia relacionada à educação.

Para compreender o conceito de meritocracia buscamos em Markovits (2021) que propôs desvendar as origens e as implicações da meritocracia, como mecanismo de legitimação das desigualdades da sociedade norte-americana, reforçando a posição de uma elite hiper-remunerada e prestigiada e uma classe média e trabalhadora sub-remunerada, socialmente desvalorizada e politicamente ressentida. Assim como o enfraquecimento da democracia em favor do populismo.

De acordo com Markovits (2021) o sociólogo Michael Young crítico da estrutura de classes da sociedade inglesa, engendrou a expressão meritocracia, logo após a Segunda Guerra. Young criticava a organização sociopolítica baseada em privilégios de uma classe social, composta por aqueles que detém, por herança, o monopólio do poder, em que as oportunidades eram asseguradas para a aristocracia. Nesse sentido, a meritocracia surge para se contrapor à sociedade que distribuía privilégios de acordo com as posições sociais. Young e os reformistas do Partido Trabalhista inglês, defenderam que para o desenvolvimento pessoal e das comunidades, era necessário que os recursos materiais e sociais, como saúde, educação, previdências, deveriam ser oferecidos para todos. Nessa organização da sociedade, a distribuição da riqueza tinha como critério o mérito. Apesar disso, Young percebeu que a proposta da meritocracia apresentava limitações, e o seu formulador também passou a apresentar críticas, embora ser certo que a meritocracia supera a aristocracia como critério de distribuição de riqueza ou posições concorridas.

Markovits (2021) asseverou que a meritocracia é uma farsa, pois promete promover a igualdade e oportunidades para todas as pessoas que demonstrem talento e ambição, ou seja, a riqueza e *status* são conquistados. No entanto, apesar de ter sido criada para a conquista da igualdade de oportunidades, seus efeitos são contraditórios. Em visto disso o autor afirmou que:

O próprio mérito tornou-se um simulacro de virtude, um falso ídolo. E a meritocracia — antes benévola e justa — transformou-se naquilo que deveria combater: um mecanismo para a concentração e a transmissão dinástica da riqueza e dos privilégios de geração para geração. Uma ordem de castas que cria rancor e divisão. Na verdade, uma nova aristocracia (MARKOVITS, 2021, p. 18).

Conforme indicado pelo autor, quanto mais a meritocracia se expande, uma nova hierarquia se estabelece, com desigualdades próprias do sistema meritocrático. Em síntese, a meritocracia por premiar os mais esforçados e habilidosos, num primeiro momento pode parecer o modelo mais justo. Por outro lado, em sociedades nas quais as desigualdades sociais, de raça e gênero são latentes, a meritocracia se estabelece no que pretendeu combater, ou seja, mecanismo de concentração e transmissão dinástica de riqueza e privilégios.

Para melhor compreendermos o conceito do termo meritocracia tomamos a definição da palavra no dicionário. Eis os sentidos indicados:

Predominância dos que possuem méritos; predomínio das pessoas que são mais competentes, eficientes, trabalhadoras ou superiores intelectualmente, numa empresa, grupo, sociedade, trabalho etc. Modo de seleção cujos preceitos se baseiam nos méritos pessoais daqueles que participam: conseguiu o trabalho por meritocracia. Método que consiste na atribuição de recompensa aos que possuem méritos: foi eleito o funcionário do mês por meritocracia (DICIONÁRIO *ON-LINE*, 2021).

Na mesma direção, Allan G. (1997) explicou:

Meritocracia é um sistema social no qual o sucesso do indivíduo depende principalmente do seu mérito - de seus talentos, habilidade e esforços. A ideia de meritocracia tem servido como IDEOLOGIA, baseada no argumento de que a desigualdade social resulta de mérito desigual, e não de preconceito, discriminação e opressão. Serviu também como orientação para a mudança, em especial no sistema educacional britânico. (ALLAN G, 1997, p.146).

Deste modo, o sucesso ou fracasso de um indivíduo está ligado aos seus próprios merecimentos e esforços individuais, assim reforçando a responsabilização individual, conceitos enraizados pelo discurso do individualismo radical e a sobrevivência do mais forte. Conforme destacou Giroux, quando trata do cenário liberal e o estreitamente ligado à meritória.

O progresso foi transformado em seu oposto e registra mais desigualdades, sofrimento e violência. A antiga linguagem dos direitos coletivos deu lugar a um discurso dos direitos individuais, e o vocabulário da colaboração e solidariedade foi deslocado pelo discurso do individualismo radical e o *ethos* áspero da sobrevivência dos mais forte. A “liberdade” se transformou em sinônimo de interesse próprio desenfreado e em um racional para abdicar de qualquer senso de responsabilidade moral e política. (2017, p. 1, *apud* FREITAS, 2018, p.15)

No sentido de compreender como a meritocracia está relacionado ao sistema educacional brasileiro, Ribeiro e Ruschel (2009) apontam a meritocracia como modelo de justificativa das elites e suas posições. Segundo os autores:

A meritocracia figura, desde o final do século XIX, como a única via ao mesmo tempo justa e eficaz de repartir os lugares (desiguais) nas sociedades democráticas (...). Ela tornou-se uma dimensão essencial de seleção das elites e de justificação da sua posição. Esse modelo responde às novas exigências práticas e étnicas das sociedades modernas, apresentando-se simultaneamente como um mecanismo de renovação, situado no alto da pirâmide social, e como um princípio de legitimação incontestável, fundado na recompensa do esforço pessoal

e não nos privilégios sociais herdados. (RIBEIRO e RUSCHEL, 2009, p.3)

No entendimento dos autores, sempre se colocou como expectativa para escola, o fortalecimento dos princípios meritocráticos:

À sua maneira, a escola participa ativamente dos grandes ideais dos tempos modernos: a passagem de uma sociedade de posições transmitidas a uma sociedade de posições adquiridas. Apesar da distância entre as intenções inscritas nas políticas educacionais e a realidade dos sistemas de ensino, espera-se — em todos os lugares e em todos os momentos — que a escola assegure o triunfo dos mais capazes, dos mais esforçados. No entanto, sabe-se, desde os trabalhos de Bourdieu e Passeron, que a meritocracia escolar frequentemente leva à reprodução das desigualdades de nascimento por meios institucionais considerados justos. As recentes políticas para a educação brasileira, em vigor desde 1988, confrontam-se com a contradição entre um "desejo de igualdade" e uma realidade muito hierarquizada e desigual. As dificuldades não se restringem ao fato de que alguns têm mais êxito do que outros, ou de que algumas habilitações formam a elite e outras a "massa", mas ao caráter seletivo e diferenciador de um sistema educacional situado numa sociedade desigual. (RIBEIRO e RUSCHEL, 2009, p. 198, 199).

Deste modo, o discurso implícito da meritocracia escolar, estabeleceu suas raízes na escola pública, reforçando que o esforço individual é fator crucial para alcançar o sucesso. Isso se acentuou nos últimos anos, quando houve a proliferação dos princípios neoliberais, tais como: o enxugamento do estado, o corte dos investimentos públicos em educação, saúde, cultura etc., ênfase no empreendedorismo e na responsabilização do indivíduo pelo sucesso na vida e na carreira profissional.

Nessa direção, apresentamos algumas definições de neoliberalismo e algumas influências na educação, conceito teórico e político que traz como ponto principal, oposição à intervenção do Estado, inclusive contra o planejamento e execução de políticas públicas e sociais. No entanto, não podemos falar de neoliberalismo sem antes compreender aspectos importantes do liberalismo. Nesse sentido Orso destacou que:

Para se compreender o neoliberalismo é preciso analisá-lo numa perspectiva histórica que permita ver o que há de novo no liberalismo, já que, por um lado o termo indica que há uma ruptura e por outro, que ocorre uma continuidade do liberalismo. (ORSO, 2007, p. 164).

O pesquisador explicitou que a realidade histórica não dá saltos, ou seja, há continuidade e ruptura, não é linear. Assim, destacou que o movimento histórico possibilita o surgimento de uma nova realidade. Uma vez que, a deslocação do tempo

permite a compreensão do movimento real, como a realidade era, como é e como tende a ser. Em termos do neoliberalismo, o liberalismo clássico, do neoliberalismo e do ultraliberalismo.

Orso, explicou da seguinte forma:

Assim, se o liberalismo surge como reação ao feudalismo ao medievalismo e ao absolutismo, já encontra antes a existência da propriedade privada e das classes sociais, que são elementos fundamentais para o liberalismo. Além disso, também foram condições para o surgimento do liberalismo o desenvolvimento do empirismo, o racionalismo, a reforma religiosa, o antropocentrismo, bem como o surgimento dos burgos, do comércio e das cidades. Sua base, portanto, encontra-se radicada principalmente na propriedade privada dos meios de produção, na competição, na concorrência, no individualismo, e na defesa da liberdade de consciência e do livre mercado (ORSO, 2007, p. 135).

Por outro lado, o liberalismo não se constitui como de fácil compreensão, pois contempla várias áreas como a filosofia, política e a economia, nos limites desse estudo não pretendemos apresentar todos os conceitos. No entanto, o principal conceito está relacionado a liberdade e a propriedade privada. Como sustentou Orso (2007), o homem livre, pode desenvolver as potencialidades de forma efetiva com mais produtividade. Nesse sentido, Orso (2007) nos explica que o liberalismo constitui a ideologia do capitalismo, ou seja, o capitalismo é a base que sustenta o liberalismo. Contudo, a justificativa do capitalismo assume características dependendo das necessidades do capital. O autor ainda alertou para o ultraliberalismo:

Por isso, se formos rigorosos com os conceitos, se não quisermos incorrer em equívocos, não se pode chamar as atuais políticas de neoliberais, mas sim de ultraliberaes, pois trata-se da superação tanto do liberalismo clássico quanto o intervencionismo; trata-se da incorporação das velhas políticas da ortodoxia liberal conjugadas com a preservação do estado. Assim, o ultraliberalismo constitui-se na síntese do liberalismo que representa as novas relações. (ORSO, 2007, p. 177).

Orso (2007) chamou atenção para o ultraliberalismo, Melo (2007), na mesma direção alertou para as faces do neoliberalismo:

Fazendo parte da dinâmica das transformações atuais do capitalismo, o projeto neoliberal realiza, refirma e supera princípios do liberalismo clássico no sentido de conservar, manter e ampliar as relações sociais capitalistas de produção do nosso mundo e de nossas vidas. Relações estas fundadas na exploração do trabalho e que mostram, hoje, a face

da exclusão social de pessoas e povos inteiros do processo de globalização do capital. (MELO, 2007, p. 192).

Nesse sentido, o Estado se consolida como gestor dos interesses burgueses, para qual os trabalhadores são descartáveis. De modo que, para resolver os problemas próprios do capitalismo, retira direitos dos trabalhadores, privatiza, desburocratiza, terceiriza. O estado aparece como uma máquina de opressão de uma classe sobre a outra. (ORSO, 2007, p. 179).

Para Melo (2007), a ação direta do neoliberalismo nas políticas educacionais, direcionam para a defesa da formação das massas para a execução do trabalho, com especificidade ao ensino básico e com limitação entre os níveis de ensino. O principal objetivo se caracteriza em aumentar a competitividade. Além disso, busca fortalecer o ensino profissionalizante voltados a qualificação e requalificação para o trabalho na indústria e no setor de serviços propondo, disfarçadamente, a melhoria da qualidade do ensino através de normatizações e sequências de padrões, no sentido de monitorar e avaliar, aproximando a questão da qualidade da educação ao sistema de gestão empresarial. Sobre isso Melo acrescentou:

As consequências imediatas da realização do projeto neoliberal para a sociedade e a educação entre os anos de 1980 e 1990 construíram-se: como um reforço a uma dimensão individualista e meritocrática do trabalho e da educação; valorizando a formação de competências e habilidades; amortecendo a dimensão social coletiva da educação; dissociando cidadania de formação científica e tecnológica para o trabalho; e provocando exclusão entre os diversos níveis de ensino. (2007, p. 189).

Nesse sentido, é possível compreendermos que as políticas educacionais atuais vêm se consolidando pelo retrocesso, ou ainda passando por um processo de customização, se adaptando e adequando ao gosto da classe dominante.

O termo neoliberalismo tem ganhado ainda mais espaço nos discursos e estudos da atualidade, meio pelo qual tem se destacado nas ações do governo brasileiro, que caminham principalmente no sentido das privatizações e terceirizações. No entanto, ressaltamos que o neoliberalismo já apresentava suas raízes na primeira metade do século XX. De acordo com Perry Anderson:

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um

ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (1996, p. 9).

Na mesma direção, Basso e Neto (2014, p. 2) discorreram que o neoliberalismo se fortaleceu como política em 1970, período marcado pela crise do petróleo e recessão capitalista. Importante frisar que, um governo posto sobre os valores neoliberais tem como critério a redução dos gastos com o bem estar social, ou seja, investimentos na saúde, educação e segurança. Em contrapartida a redução de impostos para os mais ricos, pilares que se estabelecem para o reforço da desigualdade social necessária, uma vez que, a partir desses pressupostos o capitalismo tem condições de crescer e gerar lucro (BASSO E NETO, 2014, p. 3).

Conforme já destacamos, o currículo escolar é um território de disputas, campo pelo qual se estabelecem o que ensinar e para quem ensinar. Na mesma direção Delors (1998), destaca as aprendizagens fundamentais para o século XXI:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. (DELORS, 1998, p. 90).

Essa concepção, fundamentada no “aprender a aprender” tem como principal representante a pedagogia das competências. Duarte (2001) argumentou que essa é evidentemente uma proposta neoliberal, que descaracteriza o papel do professor e da escola, e desconsidera a transmissão do saber objetivo, evidenciando que a proposta se consolida como uma estratégia ideológica. Duarte caracterizou os quatro posicionamentos valorativos, que retratam as concepções fundamentadas no “aprender a aprender”:

1. As aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiência, é tida como mais desejável.
2. É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas.
3. A atividade do aluno para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança.
4. Preparar

os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (2001, p. 39-46).

Nesse sentido, a autonomia do aluno é reprimida pelo professor durante a transmissão de conhecimentos, ou seja, para a formação de um estudante autônomo, interessa as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho em detrimento do que realiza pela transmissão pelo professor. Da mesma forma, Duarte (2001) esclareceu que essa concepção em muitas obras e artigos está relacionada com a educação progressista e inovadora. Por outro lado, o autor destaca que efetivamente a proposta carrega os elementos do universo ideológico neoliberal.

Na mesma direção, Saviani (2008a) evidenciou que a pedagogia do “aprender a aprender” faz parte de uma das faces da pedagogia das competências, as quais tem como propósito a formação de indivíduos flexíveis, predisposto à adaptabilidade, para melhor ajustar-se numa sociedade que não garante condições básicas de sobrevivência, no sentido de atender as demandas do mercado neoliberal flexível e globalizado. Com esse entendimento Basso e Neto (2014) discorrem como essa organização influencia principalmente nos investimentos mínimos na educação e como realizam esforço para a desvalorização dos conhecimentos historicamente produzidos:

Estes pilares explicam, e justificam de certa forma, o investimento mínimo em educação no Brasil, dado que, se o grande norte da educação é o aprender a conhecer, a mídia e os meios de comunicação dariam conta de oferecer as informações necessárias para que o indivíduo possa aprender a viver junto e ser o trabalhador que o século XXI requisita. Caberia então a escola básica a tarefa mínima de ensinar o aluno a ler, escrever e dominar as quatro operações matemáticas para que ele se aproprie dos infinitos conhecimentos informais. (BASSO E NETO, 2014, p. 7).

Mediante o exposto, compreendemos que as políticas educacionais historicamente e até os dias atuais, servem aos interesses dos liberais, e se consolidam como hegemônica. Estão estabelecidas por meio da educação seletiva para os trabalhadores, com limites para a preparação ao trabalho. Dentro da lógica capitalista se alterando de acordo com a produtividade e o trabalho executado, adaptando os sujeitos ao mercado de trabalho. Sobre isso, Orso afirmou:

Desse modo, falar da educação numa sociedade de classes, numa sociedade capitalista, significa dizer que ela está voltada à conservação do status quo e à legitimação das estruturas sociais vigentes. Se quisermos ter outro tipo de educação não nos resta outra

alternativa senão lutar pela transformação da sociedade. (ORSO, 2008, p. 55).

Desta maneira, fica evidente que há muito o que se discutir e compreender sobre o pensamento liberal e as políticas liberais para a educação. Por certo, trazer as claras que a escola é sim um espaço de disputa da classe dominante, que se beneficia como mecanismo utilitarista de manutenção da sociedade de classes, permite avançarmos e pensarmos no sentido de desnaturalizar as relações de exploração propostas pelo liberalismo, a construção de uma identidade que possibilite exercer a contra hegemonia na educação.

Nesse sentido identificamos que há evidências de dois projetos distintos de sociedade e educação. O primeiro se refere ao Programa Escola 2030, que está em harmonia com as pedagogias da hegemonia do capital, no qual concebe a educação como mercadoria e a formação para as necessidades do mercado. Por outro lado, consideramos que a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica se colocam em oposição, estabelecendo como princípio o desenvolvimento humano, para a emancipação e transformação social, a partir dos interesses da classe trabalhadora. Dessa forma, compreendemos que as pedagogias contra-hegemônicas materializam a prática pedagógica e permitem avançarmos diante dos limites impostos pela concepção liberal de educação.

Na sequência do nosso estudo, apresentamos como se deu a formação do Bairro Padre Ulrico, assim como a Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, e quais condições atuais da escola. Demonstramos como o Programa Escola 2030 se efetivou, e quais as reais mudanças no cotidiano da escola.

CAPÍTULO 2

PROGRAMA ESCOLA 2030, O BAIRRO PADRE ULRICO E A ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO

A pobreza está próxima e se aproxima por meio dos corpos famintos, desprotegidos, sem horizontes e lutando pela sobrevivência em vários milhões de meninos e meninas e de adolescentes que frequentam as escolas públicas nas cidades e nos campos, em contextos e sociedades empobrecidas. (ARROYO, 2013, p. 108).

Neste capítulo buscamos identificar geograficamente a localização do Bairro Padre Ulrico, bem como apresentar de forma sucinta como se deu o início da formação da comunidade. A partir disso, trazemos o histórico da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, e também demonstramos quais as atuais condições da escola, desde as instalações, e o quadro de servidores que atuam na escola.

Nesse texto também apresentamos como se deram os fatos que culminaram na tentativa de implementação do Programa Escola 2030, evidenciando a importância da mobilização dos educadores e parceria com as ações do sindicato para entender os reais objetivos impostos pela prefeitura municipal.

Tomamos como base a bibliografia, o Projeto Político Pedagógico da escola, documentos relativos ao Programa Escola 2030 e os questionários, aplicados aos professores e pais de alunos, buscamos captar quais as impressões da comunidade escolar em relação aos objetivos do programa e o que representou na prática para a educação das crianças.

Para finalizar este capítulo, buscamos identificar e refletir sobre a fundamentação do programa no PPP da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração. Assim como, relacionar os contrastes entre o Plano Municipal de Educação (PME) e a Lei Municipal nº 4.632, 2019, que criou o Programa escola 2030.

2.1 Breve histórico do Bairro Padre Ulrico

Neste item do nosso trabalho buscamos apresentar um breve contexto histórico do Bairro Padre Ulrico, com o objetivo de situarmos num contexto histórico e social a origem do bairro, assim como localizá-lo, no espaço da cidade de Francisco Beltrão.

Nesta direção, para a organização do texto, nos alicerçamos em autores que se debruçaram a estudar e entender a realidade do bairro, se empenharam, explicitando os

limites, desafios, esforços e experiências. Da mesma forma, com seus estudos e trabalhos, deram voz aos cidadãos que no bairro residem. Pagnan (2019); Mocelin (2019); Rech (2020), são nossas referências. Também embasamos nossa pesquisa em informações colhidas no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, e no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Professor Léo Flach, ambas escolas localizadas no bairro e que atende a maioria da população escolar.

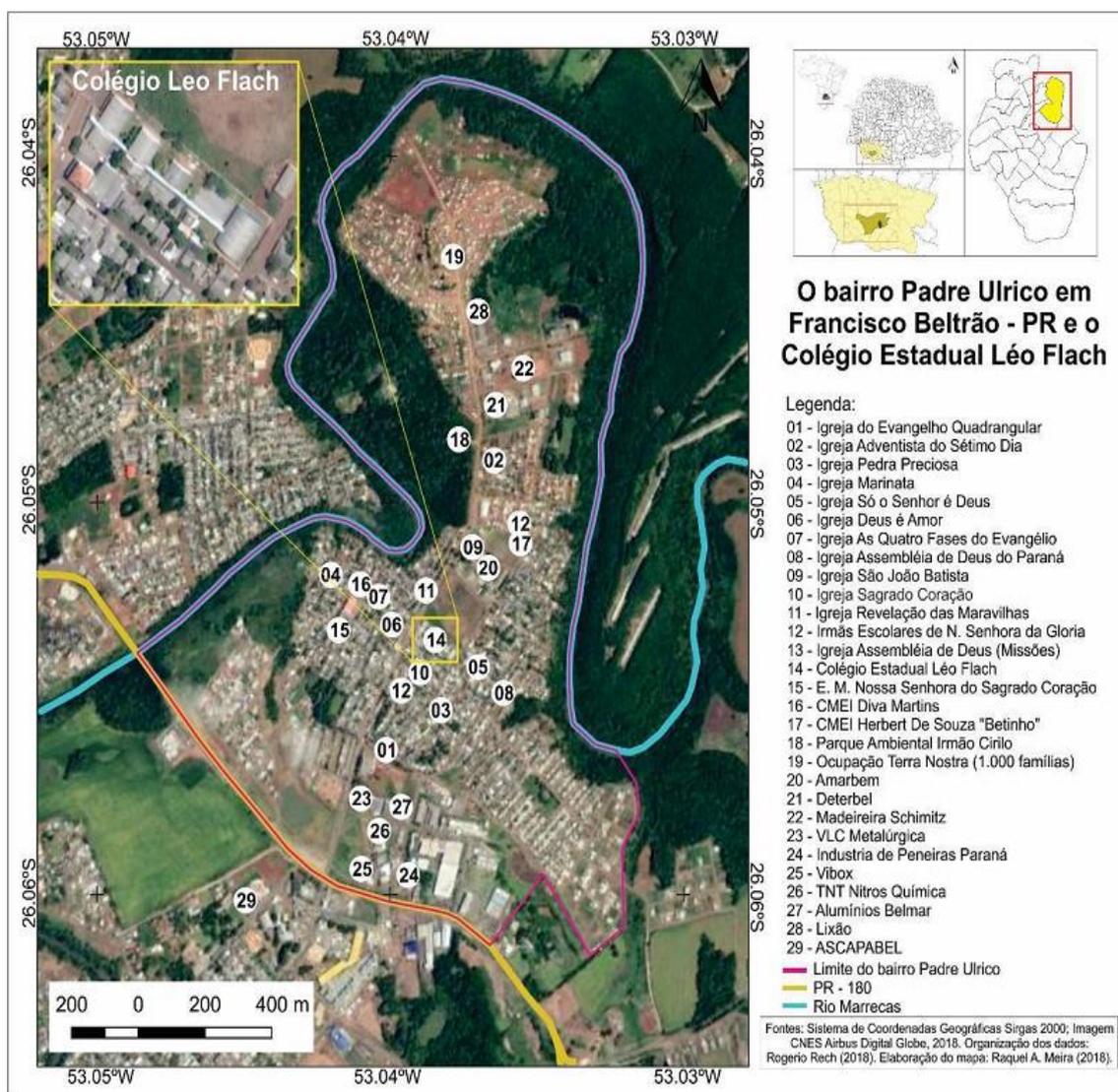
O Bairro Padre Ulrico está localizado na cidade Francisco Beltrão, Estado do Paraná. Estendendo-se da PR 180 até as margens do Rio Marrecas. Possui uma extensão territorial de 2,4 km² e está localizado na porção nordeste da cidade de Francisco Beltrão e com uma distância em relação ao centro da cidade de 4,8 km em linha reta, e com uma população estimada pelo Censo de 2018 de aproximadamente 10.000 habitantes (PAGNAN, 2019).

Segundo Rech (2020), a história do bairro, está entrelaçada as enchentes que ocorreram no município. No ano de 1982 e 1983, Francisco Beltrão foi assolada por uma das maiores enchentes registradas e, famílias carentes de comunidades ribeirinhas de outros bairros, foram levadas ao Padre Ulrico. Essas pessoas foram para um enorme barracão, e com o passar do tempo construíram os primeiros barracos. Desse modo, o autor destacou que:

A cada enchente que o município enfrentava, mais famílias deslocavam-se ao Bairro Padre Ulrico, ao mesmo tempo que políticas tímidas e paliativas de habitação resolviam uma parte do problema. A história do bairro é a história do assoreamento do Rio Marrecas no centro da cidade e o açodamento, ou seja, precipitação do poder público municipal em retirar as pessoas mais pobres do centro e colocá-las à margem, no sentido literal. Assim, a cada enchente na cidade, uma parte dos ribeirinhos foi viver no Padre Ulrico (RECH, 2020, p. 193).

Apresentamos um mapa de localização do bairro, mostrando sua delimitação dentro da cidade de Francisco Beltrão, em que se observa que o bairro está localizado às margens da cidade, que de acordo com Pagnan (2019), é considerada uma das áreas de periferia mais pobre.

Figura 4. O Bairro Padre Ulrico em Francisco Beltrão – PR.



Fonte: Rech (2020, p. 192).

Observamos no mapa, os pontos 14 e 15, Colégio Estadual Professor Léo Flach e Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, que estão no centro. Poderíamos dizer de modo conotativo, que as duas instituições de ensino são o coração do bairro. Nesse sentido, destacamos a relevância social das instituições. Alicerçado no PPP da escola, podemos afirmar que nesses espaços as crianças e adolescentes recebem instruções, tem acesso a alimentação e respeito à dignidade humana. Conforme destacou Mocellin:

Para essas crianças que chegam até a escola, a escola garante mais do que elas têm em casa, garante a comida, a segurança, ar condicionado (todas as salas de aula possuem), energia elétrica, água encanada, acesso à internet, acolhimento. Por isso defendemos a escola para que as crianças tenham um lugar seguro e alimentação, para poderem aprender pois, criança de barriga vazia não aprende (2019, p. 226).

Mocellin (2019), chamou a atenção para o fato de que o bairro é conhecido como “horto”, expressão associada ao Horto Florestal, local mantido pela prefeitura para o cultivo de plantas nativas. No entanto, o termo se disseminou como algo pejorativo, uma vez que, grande parte da população beltronense conhecem a pobreza, criminalidade e marginalidade do bairro. Conforme destacou a autora:

O bairro também é popularmente conhecido por “Horto”, pois no início muitos diziam que moravam no Horto, referindo-se ao local onde existe o Horto Florestal, mantido pela prefeitura para o cultivo de mudas de árvores nativas, bem como de outras tantas espécies. Como foi uma região povoada por famílias pobres, o termo horto adquire outro sentido. Para as pessoas que não moram no bairro e sabem que existe muita pobreza e criminalidade, se referem ao bairro com desprezo e ao mesmo tempo hostilizam as pessoas dessa comunidade. (MOCELLIN, 2019, p. 161).

Com essas características, o bairro Padre Ulrico, desde sua formação, recebeu e acolheu a população mais pobre, trabalhadores informais, ou que dependem da assistência social para sobreviver. Considerando o aprofundamento dessas desigualdades sociais e marginalidade do bairro, outra característica marcante foi e é a questão da violência e drogadição. Conforme afirmou Rech:

Em 2014, o número de ocorrências criminais ficou na faixa entre 282 e 348. É o bairro mais violento, de menor renda per capita e menor acesso aos serviços públicos, é o lugar mais marginal de Francisco Beltrão, no sentido literal (geográfico), e no sentido figurado (social e econômico) (2020, p. 207).

Em 2016, famílias em busca de habitação, ocuparam uma área de terra aos fundos do Bairro Padre Ulrico, o espaço fica às margens do Rio Marrecas, local conhecido como Frigobel, onde seria construído um frigorífico. Esse espaço de ocupação, foi chamado pelos moradores de “Terra Nossa”. Rech (2020) destacou que ao todo são mais de 5.000 habitantes, nesse espaço. Embora, a situação de insalubridade em que vivem as famílias do Terra Nossa seja conhecida pouco tem se avançado. Para essa comunidade, o prefeito Municipal apresentou algumas iniciativas paliativas.

Para explicar melhor a situação dos moradores e estudantes do “Terra Nossa”, destacamos os dias de chuva. Quando chove, as ruas ficam cheias de lama, impossibilitando a saída e acesso à ocupação, seja caminhando, de carro ou moto. Aqueles que enfrentam o lamaçal, chegam ao início do asfalto na Rua Marília, com os

calçados e roupas, cobertos por barro. Do mesmo modo, muitos alunos não conseguem chegar até a escola, lugar em que muitas vezes fazem a única refeição.

Assim, como estratégia para atender aos alunos que encaram o lamaçal, as escolas mantêm roupas e calçados recebidos por doações, para oferecer a esses alunos em dias de chuva, e ainda em dias de frio. Também as escolas, recebem os alunos já na chegada com lanche, chá quente, bolacha ou uma fatia de pão. Uma organização simples, no entanto, que atende de forma imediata aqueles que conhecem o desconforto da fome.

Figura 5: Área de Ocupação “Terra Nossa”.



Fonte: Pagnan 2019, p. 62.

Da mesma forma, o olhar sensível do professor que observa se o estudante porta os materiais necessários para o registro dos conteúdos. Olhar apurado por aqueles profissionais que conhecem o contexto social dos estudantes. Assim, de forma discreta fornecem o mínimo para garantir a motivação durante a aula, mesmo sem a confirmação que esse material retorne no dia seguinte.

Na sequência apresentamos uma foto, registrada durante busca ativa em 2020, pela direção do Colégio Estadual Professor Léo Flach. A imagem apresenta superficialmente as condições que grande parte dos estudantes da comunidade vivem, os quatro irmãos, revezando a mesa e os materiais para fazer a tarefa escolar. No entanto, a reflexão induzida pela observação da foto, permite compreender as contradições entre meritocracia e a realidade da comunidade. A meritocracia expressa claramente as condições sociais dos sujeitos, seu mérito econômico. Neste contexto, em que a proposta pedagógica se fundamenta na meritocracia, entendemos que seu objetivo é

naturalizar e legitimar as desigualdades sociais. Assim como, a perversidade da negação dos problemas históricos e sociais e a marginalidade que a comunidade é submetida.

Figura 6 – Irmãos fazendo as tarefas.



Fonte: Documentação de registro de busca ativa realizada pelo Colégio Estadual Professor Léo Flach, 2020.

O bairro recebeu o nome de Padre Ulrico, em homenagem ao padre belga Úrico Staeljanssens. A comunidade se caracteriza, por ser a mais carente e marginalizada socialmente da cidade de Francisco Beltrão. (Mocellin, 2019, p. 156).

Mocellin (2019), fez o resgate histórico sobre momentos da vida do padre belga Úrico Staeljanssens, destacando que desde a mocidade demonstrava o sonho de ser missionário. Em 1965, veio morar em Francisco Beltrão, na Paróquia do Centro. Com a saúde debilitada, ficou recolhido nos 02 últimos meses de vida no Seminário São José, no Bairro Vila Nova, em Francisco Beltrão. Faleceu em 29 de abril de 1969, aos 57 anos de idade, está sepultado no Cemitério Municipal de Francisco Beltrão.

De acordo com Mocellin (2019), o Padre Úrico, se destacava por se preocupar com as pessoas mais humildes. Da mesma forma, por ser culto e trabalhador e sobretudo por não se intimidar, ao denunciar injustiças.

Evidenciamos no breve histórico do bairro Padre Ulrico, que a falta de atenção por parte do poder público, e a falta de investimentos em políticas públicas efetivas, acentuam a marginalidade vivenciada pelos cidadãos do bairro. Reconhecemos a importância das instituições de ensino que atendem as crianças do bairro, a Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração; Colégio Estadual Professor Léo Flach; Centro Municipal de educação infantil Herbert De Souza "Betinho" e o CMEI Diva Martins. Elas são fundamentais para garantir um pouco de dignidade as crianças e adolescentes da comunidade.

Na sequência apresentamos o histórico da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração.

2.2 Histórico da Escola Municipal Nossa Senhora Do Sagrado Coração

Diante do grande número de crianças que se deslocavam do bairro Padre Ulrico, para estudar em outros bairros e do aumento de famílias que chegavam para se instalarem no bairro, aumentou a necessidade de uma escola municipal no bairro, para atender ao menos o ensino fundamental. Assim, no ano de 1987, foi autorizada e iniciou suas atividades a Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, localizada na Rua Siriema, 180, que teve como primeira diretora a professora Eli Ivete Marques, e como primeira secretária a professora Iloni T. Kummer.

Antes disso, de acordo com Mocellin (2019), as crianças atravessam a PR 180, se dirigiam até a Escola Municipal Bom Pastor, no Bairro Entre Rios, onde hoje é a Escola Oficina Adelíria Meurer. Ressaltando que as condições de acesso, eram precárias, muito mato, capoeira, pinhal e muito barro quando chovia.

A Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, recebeu este nome devido ao trabalho das Irmãs Religiosas de Nossa Senhora. De acordo com Mocellin:

As irmãs, desenvolveram um trabalho muito importante de apoio no início dessa comunidade. As Irmãs Inês Terezinha Pompermayer e Irmã Erika Czermak (in memoriam), se instaram na comunidade no ano de 1984, no local onde era o almoxarifado da Cohapar e, juntamente com os padres belgas da Paróquia São José, trabalharam incansavelmente na busca de melhorias e de dignidade para o povo desta comunidade (2019, p, 172).

No início de sua constituição a infraestrutura da escola contava com 4 salas de aula. Devido ao grande número de alunos, foi ampliada com a entrega de mais 4 salas em maio de 1991. Em 1992, passou a ofertar Pré-Escola (Educação Infantil), amparada pelo decreto estadual nº. 3873 do DOE, de 22 de outubro de 1992. Como o número de

crianças continuava crescendo ano a ano, foi ampliada novamente com mais 6 salas de aula concluídas em dezembro de 1996.

Em 1998, em dualidade com o espaço físico da Escola Municipal Sagrado Coração, passou a funcionar o Colégio Estadual Léo Flach, em que permaneceu funcionando nas mesmas dependências até 2008. Conforme destacou Mocellin:

A escola Léo Flach foi criada para facilitar o acesso à escolarização dos moradores do bairro Padre Ulrico, devido a distância existente entre o local de moradia e os estabelecimentos de ensino localizados em outros bairros, bem como dos riscos da travessia da PR 180 (2019, p. 178).

Com o aumento do número de alunos foram abertas mais 4 salas de aula em 26 de novembro de 2003. No mês de novembro de 2006 foram entregues mais 2 salas de aula.

Podemos considerar que a infraestrutura da escola também tem muita importância para o ensino e aprendizagem. A Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração passou por muitas mudanças desde sua fundação em 1987. Atualmente a escola está ampliada, tem um ambiente agradável e receptivo, é espaçosa para receber os estudantes e a comunidade. No entanto, embora tenha melhorado muito, no que se refere à acessibilidade não corresponde ao que se espera, ainda é insuficiente. O ginásio de esportes por exemplo, não tem rampa de acesso, a superfície é irregular com escadas, o que não permite a movimentação de um cadeirante ou uma pessoa com dificuldades de locomoção.

Figura 7- Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração



Fonte: Jornal de Beltrão 26 de julho de 2019.

Destacamos que em 2021, a escola conta com 28 salas de aula. Dessas 28, 21 são climatizadas. As salas de aula são divididas da seguinte maneira: 01 sala para aulas de artesanato; 01 sala para aulas de arte; 01 sala para aulas de Karatê; 01 sala para apoio pedagógico; 01 sala para aulas de dança; 01 salas para descanso e 22 salas para as aulas das turmas de educação infantil e ensino fundamental. A biblioteca é organizada pela professora de literatura, que atende as turmas semanalmente de acordo com um cronograma.

A sala de recursos multifuncionais (SRMF) tem computadores com acesso à internet, jogos físicos e eletrônicos. O laboratório de informática tem 15 computadores com acesso à internet. Existem 02 saguões amplos com mesas de alvenaria o chão é pintado com brincadeiras pedagógicas. Ressaltamos que o parquinho está em processo de conclusão. Os dois refeitórios são amplos, assim como a cozinha.

Na escola existe a sala auditório, no ambiente tem um televisor e cadeiras com apoio, nesse espaço são realizadas reuniões com os professores, assim como sessão de cinema com os estudantes. Na parte superior estão a sala de planejamento dos professores, bem como, o refeitório. Existe uma sala da direção e sala da coordenação e a secretaria escolar.

A escola, oferece Educação infantil pré-escola, ensino fundamental anos iniciais e jornada ampliada com atendimento de até 160 alunos. Em relação ao número de professores e forma de contratação organizamos um quadro que descreve a atual formação do grupo:

Quadro 4. Relação número de docentes e forma de contratação 2019/2021.

	Ano 2019	Ano 2021
Concursados 40 horas	8	9
Concursados 20 horas	44	40
Contrato processo seletivo simplificado (PSS)	3	6
Estagiários	13	10
Total	68	65

Fonte: SERE Escolar. Dados organizados pela autora.

O número de alunos atendidos está sempre crescendo, mas também existe uma rotatividade constante, característica do bairro, pois muitas famílias nômades chegam buscando melhores condições de trabalho e de vida. No entanto, observamos que algumas vão embora e não retornam, outras saem e acabam voltando. Em 2021 o

número de alunos matriculados foi de 726, desses 218 frequentavam a Educação infantil e 508 o Ensino Fundamental anos iniciais.

A equipe diretiva é composta por 2 diretores, que organizaram suas atividades de forma fragmentada, diretor administrativo e diretor pedagógico, modalidade incorporada com o Programa Escola 2030. Na equipe pedagógica são 4 coordenadoras, 01 que atende à educação infantil, 01 da jornada ampliada, 01 que atende o primeiro ciclo 1º ano ao 3º ano, e 01 que atende o segundo ciclo 4º e 5º ano. Frente a secretaria da escola 01 secretário. Para atender a demanda dos serviços gerais são 23 funcionários.

2.3 Implantação do Programa Escola 2030

Este texto trata da apresentação dos fatos que ocorreram durante implantação do Programa Escola 2030, na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração. Em primeiro lugar, faremos uma breve apresentação dos indicados como responsáveis pelo programa, na sequência destacaremos os elementos que compõe o edital de abertura 052/2019, o qual apresentava as informações para o processo interno de seleção de professores para a admissão no programa. Em seguida, o desenrolar dos fatos que culminaram no encerramento do processo de seleção. Também, faremos o resgate das principais mudanças que ocorreram no trabalho pedagógico, principalmente relacionados a formação de professores, as tutorias para a gestão e metodologia das aulas. Para concluir indicaremos o que se consolidou das principais ideias do programa.

A senhora Loise Rizzieri foi indicada como responsável pela condução do Programa Escola 2030, ocupava cargo de confiança na Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, encabeçava a direção e coordenação. Na atualidade não ocupa mais o cargo.

De acordo com o site *LinkedIn* de currículo digital, Loise Rizzieri é Pós-graduada em Neurociência aplicada à Educação, FCMSC -SP. Mestre em Educação na área de formação de professores pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Graduada em Pedagogia. Também com experiência no grupo educacional Poliedro¹ educação.

Juntamente com Loise Rizzieri, o professor de Educação física Edílson Santos, que integra o quadro de professores efetivos da rede municipal, e no momento estava como coordenador pedagógico de educação física da secretaria de educação, foi

¹ Grupo educacional composto por Colégio, Curso Pré-vestibular e Sistema de Ensino. Fundado em 1993, com o Curso Pré-vestibular em São José dos Campos-SP. As primeiras turmas eram focadas na preparação para o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Atualmente presente em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, o sistema de ensino atende estudantes, da Educação Infantil ao Pré-vestibular. Fonte: <https://www.poliedroeducacao.com.br/nossa-historia/>. Acesso em 01 de março de 2022.

apresentado como responsável pelo programa. No início do ano de 2021 o professor Edilson foi nomeado diretor Administrativo da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, a permanência no cargo foi até final do ano letivo de 2021.

Os citados eram coordenados pela Secretária da Educação Rosa Vandresem, conhecida como professora Rosinha, concursada da prefeitura.

Depois de o Programa Escola 2030 ser transformado em lei, a Secretaria de educação deu encaminhamento para sua execução. Para tanto publicou o edital 052/2019 para a abertura do processo interno de seleção nº 001/2019, de 12 de março de 2019, tratava-se da realização de processo seletivo em regime especial, para selecionar professores do quadro próprio do município, bem como formar cadastro de reserva para admissão no Programa Escola 2030, instituído pela Lei Municipal nº 4.632, de 10 de janeiro de 2019.

A instituição responsável pelo processo foi a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), localizada em Guarapuava/PR. O prazo para as inscrições foi de 13 a 22 de março de 2019. Segue imagem com as fases do processo de seleção propostas pelo edital.

Figura 8. Fases do processo de seleção Programa Escola 2030

TABELA 6.1.1

CARGO	FASE	TIPO DE PROVA	ÁREA DE CONHECIMENTO	Nº DE QUESTÕES	VALOR POR QUESTÃO (PONTOS)	VALOR TOTAL (PONTOS)	CARÁTER
- Professor da rede municipal	1ª	Objetiva	Conhecimento Específico	25	2	50	Classificatório e eliminatório
	TOTAL DE QUESTÕES E PONTOS						
	2ª	Didática	De acordo com o Anexo II	-----	De acordo com item 7.28	50	Classificatório e eliminatório
TOTAL MÁXIMO DE PONTOS				-----	-----	100	-----

TABELA 6.1.2

CARGO	FASE	TIPO DE PROVA	ÁREA DE CONHECIMENTO	Nº DE QUESTÕES	VALOR POR QUESTÃO (PONTOS)	VALOR TOTAL (PONTOS)	CARÁTER
- Professor da rede municipal - Educação Física	1ª	Objetiva	Conhecimento Específico Questões Gerais	20	2	40	Classificatório e eliminatório
			Conhecimento Específico Questões Específicas	05	2	10	
	TOTAL DE QUESTÕES E PONTOS					50	-----
	2ª	Didática	De acordo com o Anexo II	-----	De acordo com item 7.28	50	Classificatório e eliminatório
TOTAL MÁXIMO DE PONTOS				-----	-----	100	-----

Fonte: Francisco Beltrão, 2019c, p.4.

A prova objetiva estava marcada para o dia 07 de abril de 2019, e a divulgação do resultado no dia 16 de abril de 2019. A data da prova didática foi prevista para o dia 27 ou 28 de abril de 2019, e o resultado em 8 de maio de 2019. O conteúdo programático para seleção fazia referência aos conhecimentos acerca de BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

A prova didática se baseava num estudo de caso e deveria ser apresentado para uma banca. O professor candidato dissertaria sobre uma solução formal para os casos propostos, com capacidade de interpretação, reflexão e proposição para uma solução da situação problema, sem utilização de quaisquer recursos de multimídia.

Figura 9 – Critérios para avaliação prova didática

TABELA 7.28

	Não atende	Regular	Bom	Ótimo
CRITÉRIOS/NOTAS	0	5	7	10
Clareza, coesão e coerência				
Linguagem e postura				
Proatividade				
Assertividade				
Legalidade				
Total máximo de pontos				50

Fonte: Francisco Beltrão, 2019c, p. 7.

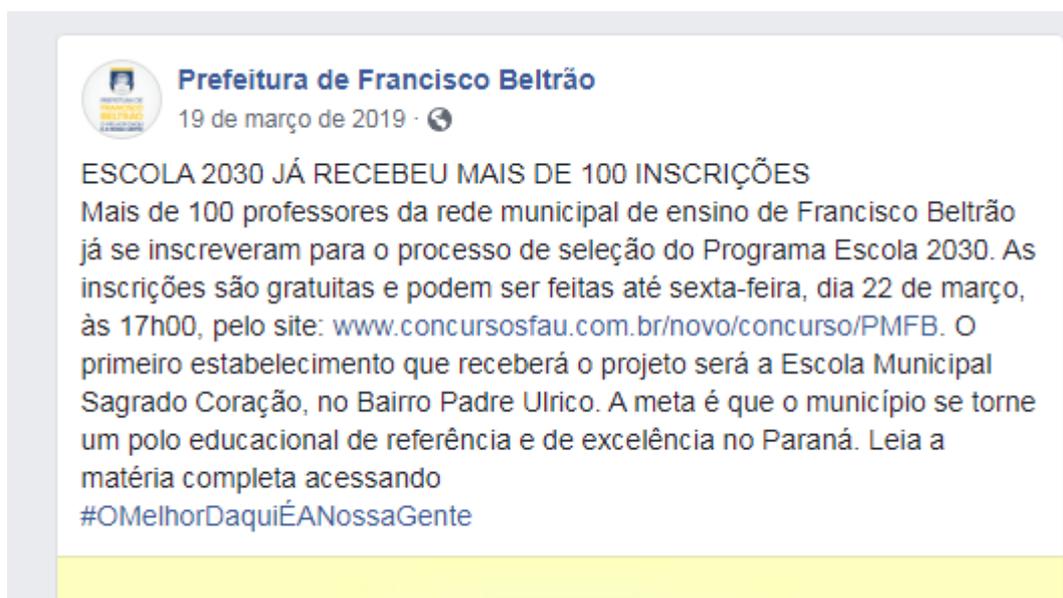
No entanto, chamamos atenção para as propostas de estudo de caso, situações que se assemelhavam com problemas da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração. Os quais de certa forma, induziam ao entendimento de que a gestão da escola, não estava conseguindo resolver os conflitos que se apresentavam no cotidiano escolar. Desse modo, se propunha a busca por respostas as adversidades próprias de uma escola de periferia, que fossem articulados aos interesses da gestão do município. Conforme apresentamos em um dos casos:

Caso 5. Vândalo. No retorno das férias a escola Municipal de Educação Fundamental Santo Ângelo foi encontrada com duas salas arrombadas. De acordo com a equipe pedagógica, o episódio foi registrado pelo circuito interno de vigilância e um dos funcionários reconheceu o rapaz que fez o arrombamento. Além de registrar um boletim de ocorrência e fornecer as informações do rapaz para a polícia, a escola: 1- Entende que a sua obrigação foi cumprida e que o assunto agora pertence a polícia; 2- A identificação e o reconhecimento do rapaz que invadiu a escola obrigou a direção reforçar a segurança por receio de retaliação de membros da comunidade. 3- Apesar dos casos de violência, uso de drogas e roubos na comunidade, a escola entende que necessita criar vínculos com as

famílias, oferecer palestras, cursos para que eles se sintam responsáveis e parte da escola. Que ações alternativas específicas o tomador de decisão pode adotar? Com quais consequências? O que você faria? Por quê? (FRANCISCO BELTRÃO, 2019c, p.15)

No *Facebook* oficial da Prefeitura Municipal em 19 de março de 2019, foi publicado nota informando que o programa já havia recebido mais de 100 inscrições. Conforme apresentado na imagem:

Figura 10- Publicação sobre o número de inscritos no Programa Escola 2030.



Fonte: Francisco Beltrão, Página oficial Prefeitura *Facebook*, 19 de março de 2019.

Apesar da abertura do edital de seleção de professores, o processo de seleção não foi finalizado. Nesse período houve troca de secretária da educação. A professora Rosa Fiorentin Vandresen deixou o comando da secretaria municipal de Educação da Prefeitura de Francisco Beltrão. Conforme informado na página oficial da prefeitura:

Nesta semana ela se reuniu com o prefeito Cleber Fontana e em comum acordo decidiu deixar a função. Na oportunidade o prefeito agradeceu o trabalho e empenho de Rosa pelo período de mais de dois anos na função. “Como secretária a Rosa realizou um brilhante trabalho, ajudou no desenvolvimento de importantes projetos na educação e inovações que estamos implantando em nosso ensino municipal. Só temos a agradecer a sua dedicação e contribuição para a nossa educação”, comentou o prefeito. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO. SMEC. 2019b.)

No lugar da professora Rosa Fiorentin Vandresen, assumiu a professora Mariah Ivonete, que até então era diretora do Departamento de Cultura. A troca na secretaria foi

a justificativa apresentada para o encerramento do processo de seleção de professores para o Programa Escola 2030. Não sabemos ao certo quantas inscrições o processo seletivo recebeu, pois essa informação não foi divulgada. Na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração tivemos a confirmação de duas inscrições. No dia 29 de março de 2019, os professores inscritos receberam no seu e-mail, o aviso de que em virtude da troca de Secretaria da Educação, o processo seria prorrogado. Mas, em 4 de abril de 2019, na página da Fundação de apoio e desenvolvimento da UNICENTRO, foi publicado uma nota cancelando o processo seletivo para o Programa Escola 2030, com a justificativa da troca de secretarias. Conforme documento anexo 3.

Apesar de cancelado o processo seletivo, o programa seguiu. O evento de inauguração do programa, foi amplamente divulgado. No Jornal de Beltrão, no dia 26 de julho de 2019, além da informação sobre data e horário, também se publicou uma breve justificativa de como seria o programa, indicando o alinhamento com a BNCC e a parceria com a Editora Positivo. Conforme descrito:

O Programa Escola 2030 proporcionará uma educação de qualidade, com metodologias ativas, gestão qualificada, infraestrutura de excelência, formação e valorização profissional. Pretende oferecer ensino em tempo integral com estrutura curricular diferenciada, atendendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o desenvolvimento de conhecimentos e competências das crianças ao longo das etapas da educação básica. Também oportunizará um ensino que possibilite à comunidade escolar ver na educação uma alternativa de melhoria na qualidade de vida, transformando a sua realidade social. Também pretende combinar a metodologia de trabalho ativa, dando a oportunidade aos professores de qualificação profissional, de diversidade de materiais didáticos e pedagógicos, de infraestrutura de excelência com laboratórios, biblioteca, desenvolvimento de projetos, sequências didáticas, planos de ensino criativos e interativos, utilizando os livros e os suportes pedagógicos oferecidos pela Editora Positivo por meio do Sistema de Ensino Aprende Brasil. (JORNAL DE BELTRÃO, 2019c)

A cerimônia de inauguração ocorreu no dia 28 de julho de 2019. Teve a participação de vereadores, pais, alunos, professores, assim como do Prefeito Cleber Fontana. Durante a solenidade, tiveram apresentações de música, entrega do kit uniforme e discurso.

Figura 11 – Lançamento Escola 2030.



Fonte: Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão *Facebook*. 27 de julho de 2019e.

Na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, no ano de 2019, as formações foram conduzidas pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil. As primeiras formações começaram em maio, tiveram como objetivo a implantação do material didático e o sistema On, aplicativo do sistema Aprende Brasil. Assim como, o uso das tecnologias na prática pedagógica.

Conforme descrito no cronograma de organização, as formações seguintes foram voltadas para metodologias nas áreas de conhecimento e o uso do material didático. Além do mais foi proposto durante a hora atividade dos professores estudo conduzido pela coordenadora do Programa Escola 2030, Loise Rizzieri, por meio de leitura de textos e conversas sobre resolução de conflitos na sala de aula.

Apesar dos eventos descritos, a organização dos professores com o apoio e condução do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública Municipal de Francisco Beltrão, possibilitou que a equipe de professores permanecesse na escola, sem a necessidade de um processo seletivo. Por outro lado, apesar do programa seguir não houve o pagamento de bonificação de até 30% do salário.

A formação inicial de professores municipais de 2020, foi marcada por um Congresso de Educação Municipal, para abertura se utilizou como justificativa os desafios do protagonismo e caminhos para uma educação de qualidade. Os encontros aconteceram em salas com temáticas diversas, dentre os temas abordados o que mais se

evidenciou, foram os relacionados ao estudo da BNCC, metodologias ativas e estimulação da consciência fonológica na perspectiva da neurociência. Atuaram como palestrantes professores da rede e convidados.

Em novembro de 2020, Cleber Fontana, do PSDB, foi reeleito prefeito de Francisco Beltrão, com 80,39% dos votos. Deste modo, o Programa Escola 2030 se fortaleceu. Uma das mudanças promovidas foi na direção da escola em janeiro de 2021. A diretora Carmem Tafarell, que estava na direção da escola desde 2018, saiu da escola e foi realocada em outra instituição. Para nova direção foram indicados pelo Prefeito, a professora Carmem Pereira, que atuava na escola como coordenadora, juntamente com o professor Edilson Santos, que trabalhava na secretaria e estava como coordenador do Programa Escola 2030. Apresentou-se um novo modelo de gestão compartilhada, em que a diretora Carmem Pereira conduz a gestão pedagógica da escola e o diretor Edilson Santos assume a gestão administrativa.

Como se pode observar, o programa seguiu, apesar de a proposta inicial com teste seletivo para professores já concursados não se concretizar. A formação para os professores foi terceirizada ao Sistema de ensino Aprende Brasil Positivo. A escolha da direção da escola foi determinada pelo Prefeito. Contudo, observou-se que a discussão sobre as possibilidades e limites do Programa Escola 2030, permitiu compreender os interesses implícitos nas propostas e como os professores da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, enquanto classe trabalhadora assumiram a luta pela defesa da educação de qualidade na escola pública.

2.4 Como a comunidade escolar- professores e famílias compreenderam o processo de implementação do Programa Escola 2030 na Escola Municipal Sagrado Coração?

Este texto foi construído por meio da análise das respostas aos questionários encaminhados para professores e responsáveis por alunos que frequentavam a Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração em 2019, período de maior intensidade das propostas do Programa Escola 2030.

Para aprofundarmos ainda mais no fenômeno histórico, político e social que ocorreu com a implementação do programa, na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, fomos em busca das pessoas que viveram aqueles momentos e que testemunharam em lócus esse capítulo da história da educação municipal de Francisco Beltrão.

Mediante conversas prévias na instituição, com os professores e gestores, propomos a aplicação de um questionário semiestruturado, para termos um retrato de como os envolvidos compreenderam o processo de implementação do programa.

Da mesma forma, através do questionário procuramos levantar as impressões das famílias em relação aos objetivos do programa e o que representou na prática para a educação das crianças. Uma vez que, nos pautamos na tentativa de conhecer as percepções, a satisfação, as expectativas e as opiniões das pessoas que vivenciaram a proposta de reforma a ser implantada na escola.

Para verificar a percepção dos professores em relação ao Programa Escola 2030, aplicamos um questionário semiestruturado à 20 professores concursados lotados na escola, que trabalharam no ano de 2019. Percebemos inicialmente que quando informávamos o tema do nosso questionário, os docentes ficavam entusiasmados em participar da pesquisa, muitos demonstravam satisfação por estarmos registrando como foi proposto o programa. Deste modo, explicamos o objetivo e encaminhamos o questionário via formulário do *Google Forms* que permite a coleta de dados de forma digital. O questionário disponibilizado aos professores continha questões voltadas ao tempo em que trabalhavam na instituição, se escolheram trabalhar na escola, ou foi falta de opção. Se o docente antes de vir para escola conhecia a comunidade. Da mesma forma, perguntas relacionadas ao Programa Escola 2030, tais como se conheciam a origem do programa e os objetivos, se enxergavam contribuições à longo prazo em relação ao projeto e o que isso poderia representar na sua prática pedagógica. E ainda se gostariam de citar seu nome, ou preferiam usar um nome fictício. (ver Anexo 5). Encaminhamos os questionários a 20 professores e todos devolveram, a síntese do conjunto de perguntas e respostas está representada no quadro a seguir:

Quadro 5: Respostas referentes ao questionário dos docentes e equipe pedagógica

Qual função você exerceu/exerce na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração?	15 Professor 1 Diretor 4 Coordenador Pedagógico
Há quanto tempo trabalha na escola?	5 – 3 anos 4- 4 anos 1– 5 anos 1 – 6 anos 1 – 8 anos 1 – 9 anos 2 - 11 anos 1 – 12 anos 1 – 13 anos 1 – 14 anos 1- 16 anos

	1 – 25 anos
Como você veio trabalhar nesta escola? Foi uma escolha sua ou foi a escola que sobrou?	<p>9- Não escolheram, vieram porque era a escola que possuía vagas abertas quando assumiram o concurso.</p> <p>11- Escolheram trabalhar na escola.</p> <p>17 - Conheciam a realidade</p> <p>3- Não conheciam a realidade do Bairro Padre Ulrico.</p>
O que você conhece sobre o programa Escola 2030?	<p>4- Responderam saber que trata de um projeto elaborado pelo município que propõe elevar a qualidade da educação, por meio de incentivos financeiros aos professores que forem bem avaliados dentro do programa.</p> <p>6- Responderam que é um projeto implantado pela prefeitura de Francisco Beltrão.</p> <p>10- Relataram que sabe pouco em relação ao programa.</p>
Na sua opinião, por que foi escolhido a escola Nossa Senhora do Sagrado Coração para a implantação do programa Escola 2030?	<p>10- Responderam que a escola foi escolhida por estar num bairro carente.</p> <p>6- Por Interesses políticos.</p> <p>1- Por conta dos indicadores do IDEB.</p> <p>1- Para melhorar a aprendizagem dos alunos.</p> <p>1- Respondeu que a justificativa da administração foi o bairro carente, mas acredita que esse argumento não convenceu ninguém.</p> <p>1- Não soube dizer.</p>
Como você viu/vê o Programa Escola 2030, como política educacional? É viável na escola Nossa Senhora do Sagrado Coração?	<p>2- Responderam que não identificaram melhorias na qualidade da educação, relacionadas ao programa, ainda que com o apostilamento e fornecimento de uniformes para os alunos.</p> <p>4- Responderam que o programa escola 2030 é só politicagem e não é viável.</p> <p>14- Responderam ser viável, e que o projeto trouxe esperança para a escola, principalmente se todos se envolverem, e os investimentos forem mantidos.</p>
Você considera positiva a proposta de fazer uma nova seleção de professores já concursados, para atuarem na escola, remanejando os professores de outras escolas?	<p>19 - Consideraram que a proposta não foi positiva, pois os professores já foram aprovados em concurso público.</p> <p>1 - Respondeu que os professores que estão na escola permanecem por opção, uma vez que há a possibilidade de pedir remoção.</p>
Em relação ao material didático (apostilas) do sistema de ensino	19- Professores não avaliaram positivamente o material Sistema de Ensino Aprende Brasil – Positivo, assim

aprende Brasil – Positivo, como você avalia o material, você participou da escolha do material?	como não participaram da escolha. 1- Não lembra de ter participado da escolha do material.
A implementação do projeto na escola implicou em mudanças na sua rotina? Aponte elementos positivos e negativos.	5- Responderam que as formações foram positivas, mas por outro lado afetaram a rotina particular, pois aconteciam no período noturno. 8- Não perceberam mudanças na rotina pedagógica. 4- Perceberam pontos positivos e negativos. 1- Respondeu que o processo foi uma tortura psicológica com o grupo escolar, e desrespeito com a direção. 1- Se sentiu vigiado. 1- Respondeu que o programa tirou da zona do conforto, e fez ir em busca de novos conhecimentos
Você gostaria de escrever um pouco sobre o período em que foi proposto o programa escola 2030. Quais lembranças você tem desse evento, o que mais lhe marcou?	20- Os professores relataram, que foram dias difíceis, palavras como: dúvidas, decepções, angústias, inseguranças, conflitos, esgotamento mental e psicológico, sofrimento, estresse, perseguição, raiva e medo, apareceram nas repostas dos professores. Por outro lado, também destacaram que foi um momento de muito aprendizado.
Quais contribuições o programa escola 2030 trouxe para a gestão da escola?	10- Não perceberam contribuições. 1- A escola passou a utilizar uma nova metodologia de ensino, que desenvolve as habilidades da consciência fonológica, baseada em estudos científicos da neurociência. 3- Citaram melhorias na manutenção nos arredores da escola. 3 - Citaram que com o programa foi possível duas administrações. 1- Mais recursos financeiros. 2- Possibilidades de formações.
Você sabe explicar por que o nome do programa faz referência ao número 2030?	13- Tem dúvidas, mas acreditam que o programa teria até 2030 para se efetivar. 5- Não sabem muito bem, mas acreditam estar relacionado com a agenda 2030 da ONU. 2- Não sabem.
Você aceita citar seu nome real? Ou prefere que use um nome fictício?	7- Aceitaram citar o nome real. 13- Preferiram citar nome fictício.

Fonte: Dados sintetizados pela autora.

Com base nas respostas, realizamos os seguintes apontamentos:

1- Os professores que responderam o questionário são todos concursados e lotados na escola, e ainda em relação ao tempo que estão na instituição, observa-se que o tempo mínimo de trabalho na escola é de três anos, enquanto que o máximo chegou há 25 anos. Diante dessa informação, podemos constatar que os professores que responderam o questionário, considerando o tempo de trabalho, conhecem a comunidade, têm certa clareza da dimensão política e social da sua prática enquanto educação para a emancipação. Outro aspecto que observamos foi que 11 professores escolheram a escola para trabalhar, demonstrando que esses profissionais se identificam com a realidade social e cultural dos alunos. Segundo resposta do docente:

Foi uma escolha minha, por conhecer a realidade, sabemos das dificuldades de acesso ao conhecimento, devido à falta de disciplina, interesse (por achar que não vão utilizar esses conhecimentos para conseguir um emprego que valorize de forma mais apropriada suas aptidões mentais, o bairro em si já foi muito discriminado para a mão de obra de trabalho, hoje parece estar melhorando um pouco, mas o preconceito é visível ainda), desestrutura familiar (sabemos que uma criança com conflitos emocionais, sem resolvê-los, ou amenizá-los não aprende), falta de educação financeira (saber administrar os recursos financeiros de forma que favoreça a qualidade de vida dos mesmos), falta de ambição para o futuro (achar que eles não terão melhores oportunidades que seus pais, familiares e as pessoas que os cercam), falta de condições básicas de sobrevivência como alimentos, roupas, calçados, sono adequado e falta de incentivo dos pais por não esperarem que melhorem as condições básicas e de dignidade de seus filhos (PARTICIPANTE N°11, 2020).

2- Da mesma forma, constatamos que a maioria dos professores não têm clareza sobre o que é o Programa Escola 2030, indicaram possíveis significados, no entanto, não puderam descrever os fundamentos ou como funcionaria. A maioria indicou que a escola foi escolhida por estar num bairro de periferia e de alta vulnerabilidade social, alguns demonstraram esperança diante da proposta, e que gostariam de participar do programa, tendo em vista a sinalização para educação em tempo integral e de formações para os professores. No entanto, o formato como se apresentou aos docentes da rede, trouxe insegurança. Mas, ainda assim, alguns consideraram o programa muito importante, uma vez que, acreditam que o mesmo poderia contribuir na comunidade. Conforme ressaltou Dias:

É um programa que foi implantado em 2019 sendo que a nossa escola seria um piloto e até o ano de 2030 seria implantado em todas as escolas da rede. Tem objetivo de melhorar a qualidade da educação do município. Tem outros projetos de trabalho alicerçados e formação

continuada de professores, melhoria na estrutura física e uniforme. (DIAS, 2020).

Na mesma direção, foi apontado por um professor que, depois dos conflitos iniciais, principalmente os que propunham avaliação e remanejamento dos professores, seria o momento de dedicação para efetivar os objetivos impostos pela proposta. Nas palavras da professora:

No início da implantação teve muitos conflitos pela forma que queriam implantar, lutamos para ficar na escola e ficamos, agora precisamos trabalhar para concretizar os desafios impostos, o programa trouxe um olhar diferenciado sobre a escola, reformas e ainda estamos trazendo benefícios para a escola. (PEREIRA, 2020).

3- Constatamos que a maioria dos professores, não observaram mudanças ou contribuições para o trabalho pedagógico após o Programa Escola 2030. Até porque o material didático (apostilas) do sistema de ensino Aprende Brasil – Positivo, embora fosse parte do discurso inicial dos defensores do programa, no ano seguinte não foi encaminhado para a escola, assim como não seguiram as formações do sistema Aprende Brasil – Positivo. Entretanto, destacaram mudanças em relação à manutenção da escola, limpeza e pintura.

4- Nas respostas dos professores sobre as lembranças que guardaram do ano de 2019, foi unânime a descrição de sentimentos como dúvidas, decepções, angústias, insegurança, desconfiança, esgotamento mental e perseguição. Por outro lado, também se observou que muitos descreveram o momento como de aprendizado e luta de classe. De acordo com o professor:

Para quem estava trabalhando na escola no momento em que foi proposto a implantação do projeto foram dias de muitas dúvidas, decepções, angústias, conversas e luta. Estávamos lotados naquela escola, éramos concursados e não conseguíamos entender porque o projeto não poderia ser implantado com a equipe de professores e gestores que estavam na escola naquele momento. Não entendíamos porque ninguém havia participado do desenvolvimento daquele projeto, como um projeto desse poderia cair de paraquedas no meio do mês de férias dos professores e ser votado e aprovado na Câmara de vereadores do dia para a noite. Eram e ainda são muitas perguntas que apesar de termos consigo com muita luta o direito de todos permanecerem na escola elas ainda não foram respondidas (PARTICIPANTE N° 8, 2020).

A defesa pela educação de qualidade na escola pública, se constitui como bandeira de luta para garantir que o projeto hegemônico Escola 2030, não se

consolidasse como bancada de propaganda política da gestão municipal de Francisco Beltrão. Os professores sentiram que a luta na defesa da escola pública, tende a ser silenciada ou minimizada.

Os resultados indicaram que, os docentes ao tomarem consciência da leitura crítica ao programa, materializaram a organização da luta contra-hegemônica, assumiram seu papel de prática político pedagógica libertadora, para assegurar os direitos da categoria. Defenderam o direito de participar da construção do programa, lutaram para que fossem desvelados os reais objetivos e iluminar quais interesses o programa defendia.

O segundo questionário foi aplicado, para 12 pais de alunos, que conseguimos o contato. Conversamos sobre o objetivo do nosso trabalho durante uma manhã de entrega de atividades impressas, visto que, diante da Pandemia da doença Covid-19, essa foi a alternativa mais prudente para distribuímos os questionários. Obtivemos a devolutiva de 10 questionários. Instigamos sobre o que era o Programa Escola 2030, sobre o material didático, e se observaram mudanças na formação das crianças, de acordo com o Anexo 5. Feitas as análises sobre as respectivas respostas, sintetizamos no quadro abaixo.

Quadro 6. Respostas do questionário 2 – Pais e responsáveis.

Entre os anos 2019 e 2020, quantos filhos estudavam na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração? Que turma estudavam?	8- 1 filho. 1- 2 filhos. 1- 3 filhos.
O que você conhece sobre o programa Escola 2030?	3- Não sabe nada. 7- Programa para melhorar a educação.
Na sua opinião, por que foi escolhido a escola Nossa Senhora do Sagrado Coração para a implantação do programa Escola 2030?	8- Por ser um bairro carente. 1- Porque é a melhor escola do Paraná. 1- Não sabe.
Em relação ao material didático (apostilas) do sistema de ensino aprende Brasil – Positivo, como você avaliou o material, atendeu o que foi proposto?	9- Sim atendeu. 1- Atendeu em partes.
Você se posicionou contra ou a favor da implantação do programa escola 2030 na Escola? Pode apresentar alguns motivos para tomar essa posição?	8 – Apoiaram o programa. 2 – Não souberam informar.
Quais lembranças você tem desse evento, o que mais lhe marcou? Quais mudanças ocorreram na escola?	3- Não guardaram lembranças. 7- Lembram da satisfação de receber o uniforme, com festa e presença do prefeito.
Na sua avaliação, quais contribuições o programa escola 2030, na formação do	1- A entrega de uniforme. 5- Melhorou o desempenho na

seu filho e para a escola?	aprendizagem. 4- Não mudou nada.
Você sabe explicar por que o nome do programa faz referência ao número 2030?	3- Vai terminar em 2030. 1- Objetivo de melhorar os computadores. 1- Desenvolvimento de objetivos sustentáveis até 2030. 5 – Não sabem.
Fique livre para observações/acréscimos.	8- Não escreveram nada. 2 – Escreveram.

Fonte: Dados sintetizados pela autora.

De acordo com a análise das respostas dos responsáveis, tecemos as seguintes considerações:

As famílias se posicionaram a favor do programa, consideraram que a proposta veio para viabilizar benefícios para a educação. A maioria ficou satisfeita com o material didático e acreditaram que contribuiu para a educação das crianças. Assim como, destacaram a importância de receber o uniforme escolar completo. Diante disso, constatamos que o programa trouxe esperança para a comunidade, o que articula nossa análise sobre as necessidades do bairro, sempre esquecido e julgado. Assim, ao perceberem o interesse político com a escola, presumindo um horizonte de melhores possibilidades.

As famílias contemplaram a propaganda diante das promessas que ouviram. Entendemos que seria pouco provável algum pai se posicionar contra. Assim como frente as dificuldades e necessidades da comunidade, também não seria possível as famílias tecerem avaliações sobre o material didático. Diante do exposto, evidenciamos que a propaganda surtiu efeito em detrimento da realidade, inflando o sentimento de satisfação prévia por parte da comunidade.

Também podemos concluir que as famílias ficaram vislumbradas pelo acesso ao uniforme, mantiveram atenção nos eventos de propaganda e não compreenderam o processo de implementação. Outro aspecto, é o fato de que a maioria que respondeu o questionário não soube descrever o significado do nome do projeto, o que evidencia a falta de explicação e esclarecimentos para a comunidade. Outra constatação, versa sobre a visão da comunidade sobre o sentido da educação, sob a escola está o sentimento de redenção, no qual através dela é possível garantir educação, conhecimentos e oportunidades.

Ressaltamos que, diante do contexto desta comunidade, marginalizada histórica e socialmente, podemos perceber que a escola é o espaço de inclusão e esperança. Conforme destacou o participante nº 1, sobre o Programa Escola 2030: “é um projeto

com propósito de avançar para uma educação de qualidade. Por ser uma escola onde estuda crianças carentes, podendo assim dar um futuro melhor para elas”. Deste modo, as respostas nos levam para a análise da importância que a educação tem para essas famílias.

Por outro lado, destacamos que a educação pública de Francisco Beltrão, assim como no mundo, vem passando por inúmeras transformações, num cenário claramente marcado pelos parâmetros neoliberais, competição, individualismo, enaltecimento das novas tecnologias educacionais e a dissociabilidade entre as propostas de reforma e a realidade social. No sentido de conter o desenvolvimento da classe dominada, ou garantir um desenvolvimento que possibilite vantagens para os dominantes, uma vez que o interesse da classe dominante é manter a condição de dominação, princípio que atende a agenda da classe dominante.

2.5 O Plano Municipal de Educação e a Lei Municipal Nº 4.632, o que diz o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração?

O objetivo deste texto, é identificar e refletir, como o Programa Escola 2030 está fundamentado no PPP da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, considerando sua relação com Plano Municipal de Educação (PME) e a Lei Municipal nº 4.632, 2019, que criou o Programa escola 2030.

Compreendemos que o tratamento do tema proposto no nosso estudo, é tarefa complexa. Afinal, vivenciamos com o Programa Escola 2030, a ética neoliberal, mas deixamos claro que identificamos contradições quanto a implantação de um projeto neoliberal de educação para a Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração. É uma tarefa difícil, porém necessária, para fornecer argumentos capazes de estimular o trabalho coletivo e reflexivo e avançar no debate educacional.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração (PPP), passou por atualização e readequação e foi aprovado em julho de 2021. A partir da análise do documento, podemos compreender que apesar das indicações sobre o caráter emancipatório da educação, o PPP foi ajustado para legitimar princípios do Programa Escola 2030.

Com isso, embora no PPP a teoria indicada como fundamento do trabalho pedagógico e da gestão escolar, seja a Pedagogia Histórico-Crítica, também reitera a necessidade de maior aprofundamento e formação, conforme destacado:

A Pedagogia Histórico-Crítica é um marco no movimento educacional brasileiro, porém percebemos que ainda é pouco utilizada no cotidiano escolar, com todo trabalho desenvolvido pretendemos demonstrar aos professores a viabilidade desta ser colocada em prática em sala de aula, que possa possibilitar e oportunizar o comprometimento através da prática docente no ensino-aprendizagem. (FRANCISCO BELTRÃO, ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO, PPP, 2021, p. 10).

Assim, a análise que tecemos diante do exposto, é que o PPP se fundamenta mais em uma proposta de equipe gestora, do que um consenso do coletivo escolar. O PPP indica que a Pedagogia Histórico-crítica surgiu da necessidade de um movimento pedagógico para se contrapor a pedagogia dominante na sociedade de classes, visto que, na sociedade capitalista a educação faz parte dos meios de produção e não é socializada de forma integral. Além disso, a necessidade de considerar a realidade, ou seja, ter conhecimento das condições de dominação da classe trabalhadora, para que a proposta de educação permita contribuir para a emancipação humana. Conforme consta no PPP:

Dessa forma, um dos princípios norteadores desta Projeto Político Pedagógico tem como referência as discussões de Gramsci, que é proporcionar além de uma formação geral ao indivíduo, a qual envolve filosofia, política, ciência, a formação omnilateral, torná-los seres livres e pensadores críticos capazes de mudar e não se tornarem omissos aos desmandos da sociedade em que se integram. Isso mostra uma escola de liberdade na qual se ensina a ser livre também. (FRANCISCO BELTRÃO, ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO, PPP, 2021, p. 41).

Nessa mesma direção, observamos que o Projeto Político Pedagógico da escola, está articulado com o desenvolvimento dos objetivos propostos na Base Nacional Comum Curricular. Sobre o processo de ensino e aprendizagem, o PPP indica brevemente a neurociência e a consciência fonológica, como perspectiva que contribui para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, conforme apresentado:

O trabalho pedagógico presente na escola fundamenta-se nos conceitos da Neurociência, Consciência Fonológica e Sequências didáticas, propondo um trabalho colaborativo entre os professores, coordenadores e direção, objetivando a melhoria da qualidade de ensino e o trabalho coletivo (FRANCISCO BELTRÃO, ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO, 2021, PPP, p. 22).

A formação continuada para os professores da rede municipal é ofertada pela SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), todavia, evidencia-se que o

Programa Escola 2030, possibilitou que a escola organizasse suas formações, no sentido de atender as indicações da BNCC, as quais demonstram articulação com o programa.

De acordo com o PPP:

A formação continuada é oferecida aos educadores pela SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) de Francisco Beltrão e pela própria instituição, que tem autonomia através do Programa Escola 2030 de organizar as suas próprias formações seguindo as necessidades dos professores e alunos. As formações da SMEC acontecem no início do ano letivo durante a semana pedagógica e durante o ano através de momentos de estudos realizados na hora atividade dos professores, em encontros pedagógicos e planejamentos (FRANCISCO BELTRÃO, ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO, PPP, 2021, p. 24).

Observamos que o Programa Escola 2030, foi citado no PPP, de forma breve sem referências que caracterizem como funciona, conforme apresentado no documento:

Na atualidade contamos com aproximadamente 740 alunos que frequentam o tempo regular, desses 160 participam do Projeto Jornada Ampliada em Contraturno. Os projetos que são oferecidos pela escola são: Mais Alfabetização, Jornada Ampliada, Programa Escola 2030. Os alunos frequentam as turmas de Educação infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental. De acordo com orientações recebidas percebendo-se a necessidade de uma organização durante o período do recreio dos alunos para que este momento seja aproveitado com prazer, autonomia, responsabilidade e respeito entre os colegas e também para diminuir os conflitos e os pequenos acidentes, sendo que isto era um problema constante no dia a dia da escola. Criou-se estratégias com atividades diversificadas, jogos e brincadeiras direcionadas (FRANCISCO BELTRÃO, ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO, PPP, 2021, p. 13).

Não é possível identificar uma clara ligação entre os projetos oferecidos pela a escola e o Programa Escola 2030. Evidenciamos que os programas destacados no documento sempre existiram, inclusive sobre a coordenação de entidades desconectadas da escola, como o Mais alfabetização que é coordenado pelo SESC, (Serviço Social do Comércio). E ainda em relação ao recreio das crianças, não foi esclarecido como funciona essa organização, tão pouco quais profissionais são responsáveis por esse processo. Por outro lado, sabemos que essa prática também não é novidade no cotidiano escolar, o acompanhamento do intervalo das crianças, é uma função que foi incorporada pelo professor de hora atividade, embora não prevista nos documentos é um acordo comum nas escolas municipais.

No que concerne a articulação entre o PPP da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração e a Lei Municipal nº 4.632 de 2019, que criou o Programa Escola 2030, podemos perceber menções e tentativas de legitimação do programa. Além disso, observou-se a articulação com a Base Nacional Comum Curricular e o PPP com breves indicações para o uso da neurociência e a consciência fonológica. Entretanto, o programa, apesar de citado no PPP, não foi apresentado de forma compreensível. Nesse sentido, apresentamos no Plano Municipal de Educação de Francisco Beltrão (PME), aproximações com os objetivos do Programa Escola 2030 e o que se realmente efetivou na escola e está descrito no PPP.

O Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Francisco Beltrão, aprovado pela Lei nº 4.310, de 30 de junho de 2015, tem vigência por 10 (dez) anos. No artigo 2, apresenta as diretrizes do plano, dentre elas destacamos:

“VIII- Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX- Valorização dos profissionais que atuam na educação municipal;” (PME, 2015, p. 1).

Nos objetivos apresentados no PME, evidencia-se a aplicação de recursos para garantir ensino de qualidade e equidade. Da mesma forma, a valorização do profissional da educação. Objetivos que se aproximam da Agenda 2030 objetivo 4, da Organização da Nações Unidas (ONU), referência apresentada para o Programa Escola 2030. Embora essa seja uma garantia constitucional e também imposta pelo Plano Nacional de Educação.

Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular, diante das desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola e permanência dos estudantes, evidencia a necessidade de superação com parâmetros na equidade. Conforme destacamos:

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 15).

Em relação aos recursos que fomentam o PME, a origem dos recursos para efetivação dos objetivos, estão descritas como:

§ 4º Os recursos decorrentes da aplicação desta lei correrão a conta das verbas orçamentárias próprias, suplementadas de outros recursos captados no decorrer da execução do PME e dos repasses do Estado do Paraná e da União, em especial a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal. (PME, 2015, p. 2).

No que se refere aos objetivos do PME, observamos que a meta 6, trata da educação em tempo integral. Conforme descrito, no PME:

“META 6 - Oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes da Educação Básica” (PME, 2015, p. 15).

A proposta de educação em tempo integral, da mesma foi apresentada na justificativa do Programa Escola 2030, conforme destacado dos objetivos específicos do programa:

Oferecer ensino de qualidade em tempo integral com estrutura curricular diferenciada; promover formação continuada aos profissionais envolvidos no programa; oferecer suporte pedagógico por meio do uso de tecnologias disponíveis; valorizar os profissionais da educação através de incentivo salarial; possibilitar o acesso a uma escola com infraestrutura inovadora (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO, SMEC, ESCOLA 2030.).

Destacamos que no PME, evidencia-se a intenção de oferecer educação em tempo integral, para no mínimo 25% dos estudantes da educação básica, da mesma forma está previsto na justificativa do Programa Escola 2030 oferecer ensino em tempo integral.

Todavia, apesar do PME e a Lei Municipal nº 4.632 de 2019, citarem a necessidade de oferecer educação em tempo integral, o PPP da escola apresenta o conceito de jornada ampliada, que atende um número reduzido de alunos, sem citar como é realizada a seleção desses estudantes. Na sequência apresentamos um quadro comparativo com os objetivos apresentados nos documentos no que se refere à educação em tempo integral.

Quadro 7. Educação em tempo integral – comparações.

Plano Municipal de Educação -PME -2015	de Lei Municipal nº 4.632, 2019. Cria o Programa	Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Nossa
---	---	---

	escola 2030.	Senhora do Sagrado Coração – 2021
META 6 - Oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes da Educação Básica. (p.12).	Art.2º O Programa Escola 2030 se pautará pelas seguintes diretrizes: I- Ensino em tempo integral.	Projeto Jornada Ampliada em Contraturno: "Nossa escola também oferece a Educação em Jornada Ampliada, para um público de cerca de 160 alunos atualmente, pensamos que a mesma deve contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem." (p. 20).

Os elementos trazidos no quadro acima, dizem respeito ao que se propõe no PME e na Lei Municipal nº 4.632 que cria o Programa Escola 2030, quando se fala de educação em tempo integral, em contraste ao que realmente se estabeleceu na instituição de ensino, assim como está descrito no PPP. Podemos observar que inicialmente a proposta de ensino em tempo integral, estava articulada tanto no PME como na Lei Municipal nº 4.632, por outro lado o que realmente se efetivou foi o projeto de jornada ampliada, que já acontecia antes do programa, e que atende poucos estudantes, e não tem claro os critérios de seleção desses alunos participantes no projeto.

Isso evidencia que o município não cumpre as metas do PME e tão pouco efetivou os objetivos do Programa Escola 2030. Diante disso, percebemos que o PPP da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, se alterna com compromisso com a classe trabalhadora e com a emancipação humana, mas também reforça a reprodução dos mecanismos de alienação e dominação utilizados pela classe dominante.

2.6 Impactos do Programa Escola 2030 no cotidiano escolar

Com efeito, o Programa Escola 2030, propôs para a educação um processo de responsabilização individual, tanto do professor como do aluno, conforme apresentado anteriormente no comparativo. Na sequência apontamos o que se efetivou do programa, por meio de um quadro com as propostas efetivadas e não efetivadas entre 2019 e 2021.

Quadro 8. Objetivos propostos pelo Programa Escola 2030

Objetivos	Efetivado	O que existe
Ensino em tempo integral.		Proposta de jornada ampliada para uma pequena parcela dos estudantes. Organização que já existia antes do programa.
Sistema focado na meritocracia.		Avaliações externas Prova Paraná, Avaliações SMEC, SAEB, sem relações com a remuneração do professor, mas promoção do aluno. Avaliações que já existiam antes do programa.
Processo interno de seleção para os professores participarem do programa.		Devido a organização e resistência dos Professores e pela ação do Sindicato, não foi efetivado.
Docentes com elevada qualificação.		Os professores, anteriormente ao programa já participavam das formações ofertadas pela mantenedora. Durante o ano de 2019, foram ofertadas formações pelo sistema de ensino Aprende Brasil, direcionadas para procedimentos práticos, todavia as formações foram interrompidas.
Possuir didática atual;		Não foi possível identificar, o que define didática atual. Mas consideramos que se o grupo de docentes participa das formações e foi aprovado em concurso público, tem condições de atender o que é proposto no PPP da escola.
Possuir boa infraestrutura;		Não teve reformas estruturais no prédio da escola.
Aperfeiçoar a gestão escolar;		No período pós implementação do Programa Escola 2030, teve troca na direção da escola. A atual gestão foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação. O atual sistema de gestão está dividido em Diretor Pedagógico e Diretor Administrativo. Fim das eleições de diretores pela comunidade escolar e indicação da equipe gestora pela Secretaria Municipal de Educação, para

		todas as escolas da rede.
Valorização do profissional participante do programa. Benefício de valorização adicional de até 30%.		Os professores não receberam bonificação adicional.
Livros didáticos do Sistema de Ensino Aprende Brasil, Editora Positivo.		As apostilas, foram entregues apenas no ano de 2019.
Fornecimento de uniformes para os alunos.	Efetivado	No início do ano os alunos receberam um kit uniforme, como camiseta e bermuda.

Procuramos elementos que demonstrassem os impactos do programa no cotidiano da escola. Sobretudo, ficou evidente a distribuição de uniformes para os estudantes. Além disso, o trabalho pedagógico na perspectiva da neurociência e consciência fonológica, o que já estava previsto com a proposta da BNCC.

Conforme identificamos no PPP da escola:

Nessa perspectiva de um conhecimento que surta efeito e seja de efetivo desenvolvimento, nossa escola desenvolve um trabalho dentro das competências e habilidades da Consciência Fonológica amparada na Neurociência. A mesma vem trazer um novo olhar para o ensino aprendizagem, onde o aluno é compreendido em suas individualidades e o ensino aprendizagem segue estímulos e é trabalhado buscando desenvolver as habilidades auditivas para desvendar a organização da nossa fala (FRANCISCO BELTRÃO, ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO, PPP, p. 151).

O que se destacou no Programa Escola 2030, além da distribuição de uniformes, foi a proposta de organização da gestão da escola. Isto é, para a direção da escola foram nomeados dois professores da rede municipal, a professora Carmen Luzia Mendes Pereira, que já atuava na escola, bem como o professor Edilson Santos, que estava Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Os diretores tiveram suas atividades divididas em direção administrativa e direção pedagógica. Entretanto, apesar do trabalho em equipe da direção ter demonstrado ser um destaque do programa, a forma proposta foi interrompida no final do ano letivo de 2021, quando o professor Edilson Santos solicitou remoção para outra escola municipal.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: A MERITOCRACIA GARANTE ISSO?

É pelo mesmo movimento que os trabalhadores avançam e fazem avançar a escola. São os trabalhadores que reivindicam, para seus filhos, uma escola realmente aberta a todos; a sensibilidade às injustiças da escola agudiza-se paralelamente com a convicção de que é possível uma outra sociedade. São os trabalhadores que reivindicam a compreensão e o domínio daquilo que executam. Aspiram dominar a técnica em lugar de se deixar escravizar por ela. (SNYDERS, 1981, p. 104).

Para este capítulo propomos uma tarefa complexa, clarear os elementos que formam nossa tríade de estudo, educação para os filhos da classe trabalhadora, emancipação e o Programa Escola 2030. Ao reconhecermos a complexidade do nosso exercício, também consideramos a sua relevância social e histórica no sentido de fornecer argumentos capazes de estimular a reflexão crítica e debate sobre os projetos de educação atuais.

Deste modo, apresentamos reflexões sobre a formação do sujeito neoliberal que se fundamenta na teoria do capital humano. Assim como o neoliberalismo compreende a qualidade da educação, da mesma forma como este modelo reivindica para a formação humana a reprodução dos valores disseminados pela sociedade burguesa, nos quais prevalecem a competitividade e o individualismo.

Apresentamos a definição e problematização de currículo escolar. Da mesma forma como as práticas dominantes de determinada época condicionam o currículo.

Buscamos clarear como os conceitos basilares do Programa Escola 2030, se fortalecem, em detrimento da apropriação de conceitos das teorias contra-hegemônicas.

Por outro lado, demonstramos que dentro das Pedagogias Contra-hegemônicas, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Libertadora, atendem aos interesses da classe dominada, e possibilitam a formação crítica para a emancipação humana. Da mesma forma, asseveramos que os PPPs da maioria das escolas municipais de Francisco Beltrão indicam a PHC como teoria pedagógica que fundamenta a prática. Apesar de ser necessário avançarmos muito para concretizar o trabalho nesta perspectiva, podemos constatar que ela está presente no discurso e documentos oficiais. Ao analisarmos a PHC e a Pedagogia Libertadora, observamos que essas teorias se aproximam e se

complementam para compreensão e aplicação de uma proposta educacional revolucionária.

3.1 Reflexões sobre a formação do sujeito nos moldes neoliberais

A ideia de transformação da educação tem ganhado espaço nos debates mundiais, e esses eventos estão ligados ao fortalecimento do neoliberalismo, bem como relacionados com a crise estrutural do capital, ou seja, o descompasso entre produção e consumo e o uso da tecnologia para substituir a força de trabalho humano.

O avanço tecnológico e a modernidade, são colocados como justificativa para o movimento de reformas educacionais, na qual se coloca como emergência, formar um novo sujeito. No sentido da construção de um caminho para a modernização e a resolução do problema de desempenho da escola pública, contanto que, se faça baixos investimentos, e por outro lado, tenha retorno financeiro para as empresas.

Laval iluminou como a perspectiva do capital compreende a formação do sujeito:

Em primeiro lugar, a acumulação do capital depende cada vez mais da capacidade de inovação e da formação de mão de obra, portanto, de estruturas de elaboração, canalização e difusão de saberes ainda largamente a cargos dos Estados nacionais. Se a eficiência econômica pressupõe um domínio científico crescente e um aumento do nível cultural da mão de obra, ao mesmo tempo, e em razão da própria expansão da lógica de acumulação, o custo permitido pelo orçamento público deve ser minimizado por uma reorganização interna ou por uma transferência do ônus para as famílias. Acima de tudo, o gasto com a educação deve ser rentável para as empresas usuárias do capital humano. (2019, p. 18).

Referindo-se a forma como o neoliberalismo compreende a educação, Freitas escreveu:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação. (2018, p. 31).

Dessa forma, incumbe para a escola formar a partir de conceitos de responsabilidade individual, autocontrole, produtividade e competitividade. Ou seja, se constrói a imagem do homem empresa, ou o empresário de si mesmo. Conforme

afirmaram Dardot e Laval (2016, p. 322), “O homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial.”.

O empresário de si, é um sujeito ativo, comprometido, que se entrega totalmente para sua atividade profissional. Dardot e Laval evidenciaram:

Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre indivíduo e a empresa que o emprega. (2016, p. 327).

Nesse sentido, sob o anúncio neoliberal a teoria do capital humano², propõe para a formação humana a reprodução dos valores disseminados pela sociedade burguesa, nos quais prevalecem a competitividade e o individualismo, ou seja, uma formação voltada para maximização dos resultados com o mínimo de recursos. Nessa perspectiva o sujeito é estimulado para crer que administra todas as suas possibilidades, desconsiderando as dimensões políticas, históricas e sociais.

A meritocracia, valida o sentimento de responsabilidade total, o sujeito se auto conduz, para possibilidades incertas para alcançar o patamar de bem sucedido. Conforme explicaram os autores:

Do sujeito ao Estado, passando pela empresa, um mesmo discurso permite articular uma definição do homem pela maneira como ele quer ser “bem-sucedido”, assim como pelo modo como dever “guiado”, “estimulado”, “formado”, “empoderado” (*empowered*) para cumprir seus “objetivos” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 328).

Esse modelo de gestão neoliberal, tende a fracionar os direitos dos trabalhadores, decretando um cenário de insegurança. Perante a justificativa de desburocratizar e agilizar as relações de trabalho, apresenta-se novas formas de acordos, com contratos frágeis, solúveis, temporários, ou seja, vulgarizados, que permitem rompimento com facilidade, perpetuando o sentimento de incerteza. Deste modo, os autores destacaram que a exposição a esses riscos fortalece o discurso neoliberal:

² Segundo Lopes-Ruiz: [...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer, esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista (LOPES-RUIZ,, 2007, p. 18).

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, P. 329).

Assim, o aumento da situação de risco para o trabalhador, forma um sujeito subordinado a suportar condições de trabalho difíceis. Dardot e Laval (2016) afirmaram que o trabalhador incorpora vários comportamentos que contribuem para a fragilidade das relações de trabalho: “Em certos aspectos, seria melhor dizer que cada indivíduo é obrigado a construir, por conta própria, sua “jaula de aço” individual.” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 330).

Desse modo, o modelo de excelência a ser seguido é representado pela gestão empresarial, espaço compreendido como de inovação, precisão e eficiência. Assim, cabe ao trabalhador manter-se o mais eficaz, dedicar-se inteiramente ao trabalho, buscar aperfeiçoamento de forma contínua e flexível.

Conforme asseveraram Dardot e Laval:

Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal. (2016, p.331).

Como ferramentas para otimizar o processo de autogestão empresarial no sujeito, Dardot e Laval (2016) expressaram a utilização de sistemas de avaliação, propostas de projetos, normatizações dos procedimentos e a descentralização da gestão.

Assim o modelo empresarial, concebe-se como forma a ser reproduzida na vida social e individual, passando por todas as fases da formação humana. Constitui um modelo de atitude empresarial, isso significa, segundo Dardot e Laval (2016), que cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito ativo e autônomo, capaz de desenvolver estratégias de vida, para aumentar seu capital humano.

Neste sentido, a função da escola na formação desse sujeito, considera o desenvolvimento das competências e os objetivos de eficiência, assim como numa empresa. Dessa forma, os defensores do neoliberalismo compreendem que a escola para alcançar níveis de eficiência, necessita reproduzir a organização de uma empresa, e sobretudo fortalecer líderes capazes de dirigir a escola baseado na gestão empresarial.

Em vista disso, a desconstrução da escola e a substituição da sua função, por meio de princípios empresariais, tem o objetivo de introduzir métodos para a resolução de problemas próprios da sociedade capitalista, valorizando a flexibilidade e a capacidade de adaptação as inovações permanentes.

Entendemos que, no modelo de sociedade capitalista o conhecimento está ligado à lógica e valorização do capital. Neste sentido, o conhecimento também é fator de produção, assim as necessidades da cultura se modificam para atender as necessidades do mercado.

Conforme explicou Laval:

A nova cultura, que hoje seria chamada de cultura de massa, não se propõe mais a reproduzir e preservar o esforço dos grandes gênios das gerações passadas. Ela está subordinada a fins muito específicos: o fim econômico, o fim político, o fim científico (2019, p. 47).

Deste modo Laval indicou que o domínio cultural escolar também está sujeito a lógica da eficiência e nesse modelo o processo de aquisição de cultura deve ser rápido, ter baixo custo e gerar dinheiro. Nesta perspectiva o objetivo da escola se molda, conforme afirmou o autor:

O sentido da escola muda: ela não é mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento (LAVAL, 2019, p. 48).

Assim, concluímos que, muitas são as articulações entre a formação do sujeito neoliberal e a educação, as quais engendram para a formação do trabalhador flexível. Sob a aparência da valorização do trabalho em equipe, polivalência, ou seja, um trabalhador que consiga exercer várias funções ao mesmo tempo, que seja ágil, comunicativo e criativo, mas acima de tudo para adaptar-se na sociedade em que as condições de sobrevivência são reduzidas.

Deste modo, a lógica da flexibilidade reforça suas estruturas, produção flexível, empresa flexível, trabalho flexível, contratos flexíveis, legislação flexível. E para a formação desse trabalhador uma matriz curricular flexível, que possibilite a aprendizagem de competências e habilidades e competências socioemocionais, para a empregabilidade e empreendedorismo.

Com efeito, entende-se que formar o trabalhador de acordo com a perspectiva do capital, está relacionado a uma redefinição para os moldes empresariais, desenvolvendo

nos estudantes habilidades para resolver problemas, administrar bem recursos reduzidos, desenvolver o protagonismo no mundo do trabalho. Ao passo que se firmam a desconstrução do conceito de sociedade para a valorização do individualismo.

Em síntese pode-se afirmar que, as políticas educacionais são definidas de acordo com as determinações do capital, com o objetivo de reproduzir os interesses da classe dominante, e perpetuar o modo de produção capitalista. No entanto, se faz necessário reflexões para que os trabalhadores da educação tenham condições para levantarem-se e defender a educação como emancipação humana e socialização dos conhecimentos historicamente produzidos.

3.1.1 Qualidade da educação, perspectiva emancipatória e o olhar do capitalismo

O tema proposto neste tópico, é distinguir sinteticamente o conceito de educação de qualidade na perspectiva do capital em contraste aos objetivos sociais e emancipadores para a educação de acordo com os interesses da classe trabalhadora. Nosso objetivo é o de facilitar a identificação de conceitos neoliberais emaranhados nos discursos que tratam da qualidade da educação. Nas considerações indicamos que a pedagogia do capital – pedagogia hegemônica, utiliza os conceitos das pedagogias contra-hegemônicas, Concepção Libertadora de Paulo Freire e a PHC, para aceitação e validação das suas propostas.

A forma escolar³ histórica capitalista, reproduz as relações sociais, reflete a organização da sociedade. Nesse sentido, a natureza dessas relações decorre para atender aos interesses da classe dominante, ou seja, a apropriação desse espaço como instrumento de reprodução e manutenção da hegemonia da classe dominante.

Por outro lado, a forma escolar por ser histórica, constitui configurações políticas e pedagógicas em constante transformação e contradições. Deste modo essas contradições são mecanismos que permitem que a escola seja também um espaço de luta de classes, isto é, que se mobiliza para atender os interesses da classe trabalhadora.

Nesse sentido, Canário 2006, asseverou:

³ A noção de forma escolar, consiste numa configuração histórica, para a formação social do sujeito. Com características de espaço e tempo específicos para uma forma inédita de relações sociais. Ou seja, espaço de desenvolvimento da força moral, que está ligada às transformações políticas e sociais. De acordo com os autores: A definição proposta em relação à forma escolar, a partir da qual se pode compreender as características das práticas escolares (principalmente dos “exercícios” que já nada têm a ver com os “exercícios” religiosos, apesar do que foi afirmado por Michel Foucault, uma lenta progressão exigida pela conformidade com a regra em cada etapa...) permite, igualmente, compreender suas variantes com as negações mais ou menos radicais, por exemplo, no momento da Revolução de 1789- tal como aparecem entre os séculos XVIII e XX. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p.16).

É nesse quadro que aumenta a importância da educação e a responsabilidade dos educadores. Pede-se à educação, entendida em um sentido amplo como um processo de conhecer e intervir no mundo, uma contribuição decisiva para que possamos encontrar uma “saída” para as questões de civilização que nos atingem. A resposta a este tipo de desafio implica concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente (CANÁRIO, 2006, p. 12).

Na mesma direção, Saviani (2002) afirmou que o desafio da escola é ascender a consciência para apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta pela emancipação. Nas palavras do autor:

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem transformações), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. (SAVIANI, 2002, p. 30).

Nessa perspectiva a qualidade da educação concebe a necessidade de superar a forma escolar capitalista e iluminar as relações de dominação e exploração, na direção de socializar os conhecimentos historicamente produzidos. Conforme defendeu Saviani ao falar sobre o papel da escola, caracterizada primordialmente em socializar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade:

Vejam bem, eu disse saber sistematizado, não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 1991, p. 22).

Nesse sentido, a escola existe para socializar o saber sistematizado e impulsionar a construção de uma nova sociedade. Por outro lado, sabe-se que esse é um terreno de luta em que as forças contraditórias predominam, visto que, na sociedade capitalista o conhecimento também faz parte dos meios de produção, e não é socializado.

O olhar do capitalismo em relação à educação de qualidade, considera o caráter autônomo, adaptativo e flexível. Nesta direção, diante do avanço tecnológico e das constantes transformações dos meios de produção, cabe a educação escolar pública, desenvolver as necessidades básicas de aprendizagem.

Reconhecemos que é comum na perspectiva do capital, críticas ao sistema de ensino da escola pública, acompanhado de constantes propostas de reformas, que prometem tornar o sistema educacional mais produtivo.

Para demonstrar em que categorias a pedagogia hegemônica considera a educação pública de qualidade, partimos do entendimento de Mello⁴ (1994), a autora enfatizou que a modernidade exige dos sujeitos, capacidade de processar e selecionar informações, criatividade e iniciativa, trazendo para a escola a necessidade de concentrar-se nessas habilidades, uma vez que, são conceitos propulsores para o desenvolvimento.

Além disso, afirmou que as transformações aceleradas do processo produtivo, impõe novas exigências para o exercício da cidadania moderna afetando as concepções dos bens e serviços, as relações e formas de gerenciamento do trabalho.

De acordo com a autora, a formação escolar deve desenvolver competências sociais para a liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho e habilidades de comunicação. Da mesma forma, a preparação para reunir e organizar informações relevantes. Assim, para atender essa demanda a autora identificou a necessidade da qualificação da mão de obra, no sentido de formar um profissional que tenha condições de liderar, tomar decisões e adaptar-se à uma conjuntura de muitas oscilações.

Nesta direção, a educação de qualidade, diz respeito ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, para consolidar as necessidades básicas de aprendizagem, no sentido de atender o processo produtivo. Dessa forma, incorpora-se objetivos de adaptabilidade e criatividade, diante da diversificação e mudanças nas demandas de aprendizagem da sociedade, ou seja, flexibilidade rápida para adaptação diante aos novos desafios da contemporaneidade. E ainda, a importância da habilidade de selecionar informações relevantes, seja no trabalho, na área cultural ou no exercício da cidadania política.

Assim, sob a justificativa de elevar a qualidade da educação, se articulam projetos que visam legitimar os interesses do mercado na formação dos sujeitos. E essa ideia é muito bem articulada, ao ponto que tem se convertido, como um mantra para solução dos problemas da educação pública. Destacamos alguns termos que ecoam

⁴ Guiomar Namó de Mello, educadora, pesquisadora, ex-secretária municipal da educação da cidade de São Paulo, ex-deputada estadual, assessora de projetos de reforma educacional no Brasil. Guiomar, atuou como consultora do Ministério da Educação para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para a formulação da Política Nacional de Formação Docente, e também é membra do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

nesse universo de transformação da escola: reformas, inovação, modernidade, tecnologia, habilidades, competências, autonomia e protagonismo.

Entendemos que, o lema dessa proposta se encaixa na perspectiva do capital, no qual defende que a educação deve formar o indivíduo que tenha condições de acompanhar as constantes mudanças do sistema produtivo, e com a mesma velocidade adaptar-se para manter-se empregável.

Conforme nos explicou Duarte:

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (2008, p. 11).

Duarte (2008) ilumina o caráter adaptativo da proposta de pedagogia do capital, nas palavras do autor, essa perspectiva desenvolve competências necessárias para as condições de desemprego, uma vez que, cabe ao indivíduo de forma criativa, encontrar formas de melhor se adaptar as dificuldades naturais da sociedade capitalista.

Com base nessas premissas, a função da escola se ajusta para atender as necessidades do mercado. E a qualidade da educação se consolida na medida que, desenvolve métodos que auxiliem na resolução de problemas imediatos, valorizando a flexibilidade e a capacidade de adaptação as inovações permanentes, discurso que está fundamentado na individualidade e competitividade. Diante do exposto considera-se que, projeta-se para a educação uma visão neoliberal, guarnecida de um arcabouço ideológico, que se movimenta pelas relações da BNCC e com as reformas educacionais baseadas no modelo empresarial. Relações estas que convergem para a reafirmação das configurações econômicas das relações de produção capitalistas, as quais perpetuam práticas desumanizadoras.

Na sequência do nosso estudo, procuramos iluminar como o conceito de protagonismo, proposto nas políticas educacionais atuais, está vinculado à concepção de educação do capital.

3.1.2 Protagonismo na BNCC, relações com o Programa Escola 2030

No presente tópico discorreremos sobre o termo protagonismo, e protagonismo na educação. Analisamos sinteticamente como o termo revela-se na Base Nacional Comum Curricular, nas três etapas da educação básica, em seguida realizamos uma análise para

demonstrar que a concepção de protagonismo proposta na BNCC, se fortalece na apropriação de concepções elaboradas pelas pedagogias contra-hegemônicas.

Cada vez mais a palavra protagonismo tem se destacado nas políticas educacionais, e no discurso dos gestores. Por certo que, muitas vezes relacionados à superação de modelos tradicionais de escolarização. Além disso, pode-se observar compatibilidade com os conceitos meritocráticos, que se encontram fundamentados na competência e no esforço individual dos sujeitos para o sucesso no trabalho e na vida, sob o argumento de que todos dispõem de oportunidades iguais, assim a diferença ocorre devido ao esforço de cada um.

De acordo com Campos (2007, p.150), a etimologia da palavra “protagonista” vem do grego se caracteriza pela junção de *prôtos* (primeiro) e *agonistés* (combatente). Neste sentido, implica estar à frente e com melhor performance diante de uma situação.

No dicionário Aurélio Online (2016), aparece as seguintes definições: “qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação, acontecimento, exercendo o papel mais importante dentre os demais.” Além disso, define que protagonismo é a característica do personagem principal, mais importante, seja no campo literário, artístico, televisivo, cinematográfico. Isto quer dizer que o protagonismo é característica do protagonista, ou seja, pessoa que se destaca em determinada circunstância, que age com eficiência e autonomia, atributos que permitem vantagens em relação aos outros.

O protagonismo é um comportamento que pode se manifestar em todas as etapas da vida, ser ativo em crianças, jovens e adultos. Dessa forma, entende-se que agir com protagonismo permite a ascensão ao grau de protagonista em qualquer área ou momento da vida. O termo protagonismo tem ganhado espaço relevante principalmente nos campos da autoajuda, *coaching*⁵, empreendedorismo e educação. Nesta direção destacamos a definição apresentada por Mendes (2011):

Protagonismo, do grego *protagonistés*, é o primeiro ator do drama grego; a personagem principal de uma peça teatral, de um filme ou de um romance; a pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar num acontecimento. A palavra é formada pela junção dos termos *proto*, que significa primeiro ou principal, mais *agon*, que significa luta. [...] Se fosse possível resumir a dimensão e o significado da palavra, teríamos o seguinte: o protagonista entende que a atitude é o combustível da proatividade e esta, por sua vez, provê todas as necessidades, desperta nossa paixão, produz significado e obriga-nos a repensar em como podemos nos transformar em seres humanos cada vez melhores.

⁵ Significado de *coaching*: Processo de treinamento que auxilia alguém a praticar um esporte, a fazer melhor um trabalho ou a aperfeiçoar uma habilidade: grandes empresas utilizam sessões de *coaching* para melhorar o desempenho de seus funcionários. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/coaching/>.

No caso da educação, o conceito de protagonismo está relacionado a estudantes comprometidos com o seu desenvolvimento educacional, os quais participam ativamente e estão no centro do processo.

De acordo com Conexia (2021), atividades que estimulam a autonomia dos estudantes formam o aluno protagonista, assim como metodologias que possibilitam que os alunos participem na construção do seu próprio conhecimento. Conexia (2021), ao refletir sobre o significado de aluno protagonista, afirmou:

O conceito de aluno protagonista significa que os estudantes têm um papel central e ativo no processo de aprendizagem. No lugar de ser aquele que simplesmente fica absorvendo os conteúdos, o aluno é estimulado a agregar às aulas ativamente, pesquisando informações, expondo ideias, debatendo e criando. Professores e alunos passam a ter uma relação de parceria e de troca.

As mudanças tecnológicas, influenciam na forma de estudar, visto que a arte dos estudantes está conectada, e com maior acesso às informações. Deste modo, o fato de relacionar-se com tecnologias digitais desde a infância, impulsionam a construção de experiências educacionais ativas, reforçando a ideia do protagonista na educação.

A evolução tecnológica também conduz outros olhares para a educação, Moran, Masetto e Behrens (2013), evidenciam que o mercado tem interesse na escola, enxergam um espaço de possibilidades e vantagens para o lucro, impulsionando as reformas baseadas no modelo de gestão empresarial. Os autores destacaram que:

O campo da educação está muito pressionado por mudanças, assim como acontece com as demais organizações. Percebe-se que a educação é o caminho fundamental para a transformar a sociedade. Isso abre um mercado gigantesco que está atraindo grandes grupos econômicos dispostos a ganhar dinheiro, a investir nesse novo nicho e que importam os processos de reorganização e gestão trazidos das empresas (MORAN, MASETTO E BEHRENS, 2013, p. 11).

Neste sentido, o avanço das tecnologias estimula o processo de transformação da escola. De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013), com acesso à internet, é possível ter um grande número de informações em curto prazo, no entanto a dificuldade do aluno se concentra em selecionar o que realmente é relevante. Nesse cenário, o papel do professor é auxiliar na interpretação e contextualização das informações.

Deste modo em relação ao professor, os autores asseveraram que:

O professor, com o acesso a tecnologias telemáticas⁶, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial. O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo pesquisando- ensinando aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador. (MORAN, MASETTO E BEHRENS, 2013, p.30)

Em vista disso, o professor assume a função de mediador, aquele que auxilia na aprendizagem do aluno, de modo que, deve dominar as diferentes tecnologias e da mesma forma adaptar-se para acompanhar as constantes transformações. Desta forma, os autores defendem que:

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática. [...] A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos, pode tornar-se insuportável, a não ser que a qualidade do professor compense o esquema padronizado de ensinar. Planejar e improvisar, prever e ajustar-se às circunstâncias, ao novo. Diversificar, mudar, adaptar-se continuamente a cada grupo, a cada aluno quando necessário. Valorizar a presença no que ela tem de melhor e a comunicação virtual no que ela nos favorece. Equilibrar a presença e a distância, a comunicação “olho no olho” e a telemática. (MORAN, MASETTO E BEHRENS, 2013, p.30)

Assim, a evolução digital influencia diretamente na transformação da escola e na formação do aluno protagonista. Redirecionando o papel do professor:

O professor estimula, motiva. Coloca uma questão, um problema, uma situação real. Os alunos pesquisam com a supervisão dele. Uma parte das aulas pode ser substituída por acompanhamento, monitoramento de pesquisa, com o professor dando subsídios para os alunos irem além das primeiras descobertas, ajudando-os nas suas dúvidas. Isso pode ser feito pela internet, por telefone ou pelo contato pessoal do professor. (MORAN, MASETTO E BEHRENS, 2013, p.55)

Nessa perspectiva de educação, em que o aluno passa a ser o centro do processo ensino aprendizagem, e com condições de pesquisar e aprender de forma autônoma e

⁶ É a reunião das tecnologias de informática e de telecomunicações utilizadas no processo ensino-aprendizagem como ferramenta para resolução de problemas e como meio de colaboração entre alunos e professores. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/telematica-na-educacao/>. Uma das áreas prioritárias de investimento é a implantação de tecnologias telemáticas de alta velocidade, para conectar alunos, professores e a administração. O objetivo é ter cada classe conectada à Internet cada aluno com um *notebook*. (MORAN, MASETTO E BEHRENS, 2013, p.12)

participativa, o uso de metodologias ativas, se relaciona com a formação do protagonismo. Bacich, L.; Moran. J. (2018), assinalaram que: “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.” (BACICH, L.; MORAN. J. 2018, p.4)

A Base Nacional Comum Curricular, acentua a concepção do aluno pesquisador, que diante do uso das tecnologias tem acesso rápido ao conhecimento, permitindo aprender de forma autônoma e assim contribuir com as aulas. Por outro lado, o professor atua como mediador auxiliando no processo de aprendizagem. Desse modo, o aluno protagonista além de participar ativamente na construção do conhecimento, coopera na sociedade em que vive.

A BNCC é o documento que estabelece conhecimentos, competências e habilidades para todos os estudantes da educação básica, apresenta o protagonismo e o uso de metodologias ativas. Conforme descrito no item 5 das competências gerais da educação básica:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

A educação integral, também é um objetivo da BNCC, diante do novo cenário, marcado por questões globais, mudanças nas relações de mercado, mudanças nas relações de trabalho, demasia de informações falsas, e constantes avanços tecnológicos. Neste sentido o foco do processo educativo é impulsionado para: “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.” (BRASIL, 2018, p. 14). Assim, a BNCC define que educação integral está relacionado com:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p.14).

No decorrer do nosso trabalho, apresentamos como o conceito de protagonismo e protagonista aparecem nas três etapas da educação básica. Identificamos a incidência do termo protagonismo 57 (cinquenta e sete) vezes no decorrer de todo o corpo da BNCC. O termo protagonista apareceu 9 (nove) vezes. Com esses dados organizados o demonstrativo da incidência do termo nas três etapas da educação básica.

Quadro 10. Incidência dos termos protagonismo e protagonista na BNCC (2018).

	Total geral, contanto as referências	Etapa da Educação Infantil	Etapa do Ensino Fundamental	Etapa do Ensino Médio
Protagonismo	57	0	24	20
Protagonista	9	0	5	4

Fonte: BNCC (2018), dados sintetizados pela autora.

Frente a isso, procuramos demonstrar como o conceito de protagonismo está presente na BNCC (2018), nas três etapas da educação básica. Iniciamos nosso estudo na educação infantil. Embora a palavra não apareça, é possível reconhecer alguns elementos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2020) a educação básica é organizada em três etapas:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. (BRASIL, 2020, Art.4, p.9)

A educação infantil, consiste em:

... primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2020, art.29, p. 23).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é o início do processo educacional. Momento significativo tanto para as crianças como seus familiares, para muitos é a primeira situação em que ficam distantes dos seus vínculos afetivos, quando iniciam a passagem para um processo de socialização estruturada (BRASIL, 2018, p. 36).

Na busca pelo termo protagonismo e protagonista na BNCC para educação infantil, não encontramos a palavra. Nesta direção tecemos interpretações que possibilitam aproximações com o conceito de protagonismo.

Entendemos que na BNCC para educação infantil, embora não citado o termo protagonismo infantil, quando nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, encontram-se objetivos que se aproximam do significado de protagonismo, destacamos o que trata da participação ativa nos processos educacionais. Conforme descrito:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2018, p.38).

Da mesma maneira, a BNCC indica que a escola deve criar possibilidades em que a criança tenha condições de participar da construção do seu conhecimento, proposta que em alguns momentos remete-se a concepção de pesquisa.

De acordo com a BNCC:

a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2018, p. 43).

Mediante o exposto, o protagonismo infantil, está presente nas atividades da escola que permitem às crianças participação na construção do conhecimento, em que elas se envolvem de forma efetiva. Assim, o produto dessa formação, permitiria a criança interpretar, analisar, propor e agir em seu meio social. Idealizações que se relacionam com a formação do aluno pesquisador.

O ensino fundamental obrigatório e gratuito na escola pública, tem duração de 9 (nove) anos, é o período mais longo da educação básica, iniciando-se aos 6 (seis) anos e com previsão para conclusão aos 14 (quatorze) anos de idade. Tem como objetivo a formação básica do cidadão, com foco principalmente no desenvolvimento intelectual e social do aluno. Esta etapa de escolarização está organizada do 1º ao 9º ano.

O Ensino Fundamental é estruturado em duas fases: Anos Iniciais do primeiro ao quinto ano, e Anos Finais do sexto ao nono ano. As práticas pedagógicas, são organizadas para considerar a transição entre duas etapas importantes da Educação Básica: a Educação Infantil e o Ensino Médio (BRASIL, 2018, p.57).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2020), aponta os objetivos a serem alcançados ao final desta etapa:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2020, art. 32, p.24).

De acordo com a BNCC, nos anos iniciais do ensino fundamental, são valorizadas as atividades lúdicas que permitam articulação com a etapa da educação infantil, conforme descrito:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 57).

Assim como na educação infantil, estão presentes conceitos que se assemelham com peculiaridades da natureza do aluno pesquisador. Nos anos finais do ensino fundamental, se destaca a importância de retomar e ressignificar as aprendizagens dos anos iniciais. Neste sentido a BNCC, evidencia que:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 60).

Além disso, a BNCC para os anos finais assinala para a necessidade de fortalecer no adolescente a autonomia, inclusive à análise crítica; sobre as fontes de informações, propõe-se:

Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2018, p.60).

Ao pesquisarmos o termo protagonista e protagonismo na BNCC do ensino fundamental, identificamos a incidência em alguns momentos. Para este estudo destacamos que o termo aparece na apresentação, e está relacionado ao protagonismo na cultura digital:

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, 2018, p. 61).

Ainda podemos identificar a palavra protagonismo, na descrição da área de linguagens da BNCC, sobre o processo de alfabetização relacionando o termo a participação e autonomia na vida social.

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p. 63).

Além disso, observa-se relações entre o conceito de protagonismo e as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, principalmente quando se refere na produção de conhecimentos, conforme destacamos:

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65).

Podemos perceber que o conceito de protagonismo no ensino fundamental está relacionado ao avanço tecnológico e a facilidade de comunicação virtual, da mesma forma o acesso em tempo real a uma infinidade de informações e a reprodução de *fake news*. Neste sentido, identificamos a necessidade da formação que possibilite ao estudante, selecionar e avaliar a relevância das informações que são expostas e se

comunicar. Além disso, se relaciona com os objetivos da educação infantil e anos iniciais quando tratam da produção de conhecimento.

Embora nosso estudo esteja focado na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, que não atende ensino fundamental anos finais e ensino médio, consideramos importante destacarmos como o conceito de protagonismo se faz presente nessas etapas da educação básica. Da mesma forma, como esse processo se consolida no Ensino Médio.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, diferente do ensino fundamental que tem duração total de nove anos, o ensino médio tem duração de 3 (três) anos, organizados em 1º ano, 2º ano e 3º, com início ao 15 (quinze) anos e com estimativa de conclusão aos 17 (dezesete) anos.

Os objetivos do ensino médio, de acordo com a LDB vem garantir aos jovens:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2020, art. 25).

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, apresenta mudanças significativas para essa etapa, entre as mudanças está a carga horária, que passou de 800 para 1.000 horas anuais obrigatórias. Sendo assim o aluno vai cursar dois conjuntos de aprendizagens: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos.

A formação geral básica, busca garantir o desenvolvimento dos estudantes por meio das competências e habilidades e está estruturada em quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas sociais e aplicadas.

Os itinerários devem ser elaborados a partir dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, segundo a qual descreve os itinerários formativos como:

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas (BRASIL, 2018b).

Desta forma, o aluno do ensino médio, durante três anos deverá somar 3.000 horas, sendo que 1.800 (mil e oitocentas) destinadas para as aprendizagens comuns e obrigatórias previstas pela BNCC a formação geral básica, e as 1.200 (mil e duzentas) horas são voltadas para os itinerários formativos,

Na busca pelo termo protagonista e protagonismo na BNCC do ensino médio, observamos ocorrência em alguns momentos. Destacamos a concepção de protagonismo juvenil, relacionado ao desenvolvimento do projeto de vida. conforme descrito:

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas (BRASIL, 2018, p. 472).

Da mesma forma identificamos o protagonismo juvenil como articulador dos eixos estruturantes dos itinerários formativos: “I – investigação científica; II – processos criativos; III – mediação e intervenção sociocultural; IV – empreendedorismo.” (BRASIL, 2018, p. 479).

Em vista disso, observamos que a BNCC para o ensino médio consolida o conceito de aluno pesquisador propostos na educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e anos finais.

Observa-se que na BNCC, o protagonismo juvenil é motivado em todas as áreas do conhecimento, e relacionado ao desenvolvimento das competências específicas. De tal modo que, relaciona o projeto de vida com autonomia e responsabilidade.

Conforme evidenciamos:

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 570).

Salientamos que quando se trata de protagonismo juvenil, considera-se o jovem como sujeito na própria aprendizagem, pressupõe participação, criatividade e responsabilização. Conforme descrito no caderno de práticas da BNCC:

Quando falamos em autoria ou em protagonismo juvenil, estamos reconhecendo que os jovens são sujeitos de sua própria aprendizagem e de seu processo de desenvolvimento, e que, portanto, as situações de ensino e aprendizagem devem ser organizadas de modo que eles exerçam, efetivamente, um papel autoral, ativo e criativo de

(re)construção e invenção de saberes que desejamos que eles dominem. (BRASIL, 2018c)

Concordamos com Santos e Martins (2021), quando tecem reflexões sobre protagonismo juvenil proposto na BNCC e no Novo Ensino Médio, no qual tencionam a formação de um jovem autônomo e protagonista com liberdade de escolhas. Segundo os autores, o que se tem de concreto é a formação para adaptação à ordem social burguesa nas palavras das autoras:

Assim, podemos afirmar que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC radicalizam uma proposta formativa para os jovens trabalhadores, que apresenta como consequência direta a adequação aos interesses do mundo do trabalho precarizado, flexível (SANTOS E MARTINS (2021, p. 21).

O conceito de protagonismo está relacionado a autonomia e autoria, neste sentido não consideramos que seja algo novo, mas sim adaptado para uma proposta de educação neoliberal, reforçando a responsabilidade individual pelo fracasso ou sucesso, percepção que ignora os limites sociais do ponto de partida e exalta a individualidade e a competitividade no ponto de chegada, dos poucos que conseguem.

Evidenciamos a natureza neoliberal, ligada ao protagonismo apresentado na BNCC, reforçando o caráter de responsabilização do indivíduo, principalmente, quando relacionado ao exercício e autoria na construção de saberes. Deixando implícito que, cabe ao indivíduo a responsabilidade de conclusão do processo de aprendizagem, e que o próprio indivíduo é responsável pelas possibilidades para a efetivação.

O projeto de educação neoliberal, impregnado no protagonismo e meritocracia, até aqui evidenciados, confirmam que o Programa Escola 2030 está intimamente relacionado a uma proposta burguesa para as classes populares. Sobretudo com intenção de justificar a ausência de programas sociais para uma efetiva inclusão escolar e social, para os filhos dos trabalhadores. Além disso, é uma forma de legitimar as desigualdades, ou seja, a burguesia tende a excluir a classe trabalhadora consolidando duas tendências educativas. Conforme explicou Noronha:

Estas duas tendências podem ser classificadas da seguinte maneira: a primeira como sendo a “educação do prestígio” e a segunda como sendo a “educação para o lucro”. A primeira é fundamentada na concepção humanista de estudos desinteressados, de caráter elitista e sem uma aplicação imediata. A segunda é caracterizada pelo utilitarismo, na medida em que sua função é a de produzir um tipo de ensino prático voltado para a aplicação imediata. (NORONHA, 2006, p. 45)

Os princípios institucionalizados pela BNCC, vão se incorporando de forma velada, associados com a defesa da autonomia, protagonismo e merecimento, dissimulam as verdadeiras objetivações, visto que, por meio deles, atribui-se ao individual a responsabilidade pelo êxito ou fracasso.

Outra forma pela qual, a pedagogia do capital – pedagogia hegemônica representada na BNCC, se fortalece, consiste na apropriação de concepções elaboradas pelas pedagogias contra-hegemônicas. A apropriação das ideias e sobreposição dos conceitos, induzem para o entendimento de que estes contemplam os interesses da classe trabalhadora, criando um clima favorável inclusive entre alguns professores. Deste modo, passaram a fazer parte do discurso pedagógico de reformas para o sistema de educação pública a autonomia e o protagonismo.

Todas essas considerações, são indispensáveis para clarearmos às contradições das narrativas da pedagogia hegemônica para a formação humana, as quais tendem para aceitação do contexto de incertezas e resiliência para superar as dificuldades naturais da sociedade capitalista. Enquanto que na perspectiva contra-hegemônica refere-se à conscientização da situação de opressão para a participação livre e crítica, no sentido de se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, dimensão essencial para acumular condições de participar ativamente na luta a favor da libertação de homens e mulheres de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social .

Segundo Noronha (2006) essa dualidade e dissimulação, se tornam obstáculos para o entendimento e avanço da pedagogia do proletariado, meio pelo qual é possível a contraposição a pedagogia da hegemonia burguesa.

Como indicado nos objetivos do Programa Escola 2030, as propostas estavam alinhadas com a BNCC. Todavia, sabemos que a BNCC é a diretriz oficial para o ensino do Brasil, e passou a figurar como referência para discursos da pedagogia hegemônica, sobretudo com os objetivos agregados nos PPPs das escolas, assim como acentuadas nas formações de professores. Constatamos que o Programa Escola 2030, imprime os objetivos da BNCC, propõe um projeto de educação com modelos de gestão que atendem às exigências imediatas do capital, limita e culpabiliza o trabalho do professor e da gestão da escola, reduz o espaço de reflexão e debate, descaracterizando e fragilizando a escola, principalmente por consequência da meritocracia.

Podemos identificar que o protagonismo proposto na BNCC, se articula com o conceito de meritocracia imposto pelo Programa Escola 2030, uma vez que depositam no indivíduo a responsabilidade total sobre o sucesso ou fracasso. Esse processo de

protagonismo impregnado de conceitos meritocráticos está semeado na BNCC em todas as etapas da educação básica. Diante deste modelo de projeto de educação cabe ao professor, ter claro sua posição contra-hegemônica e buscar nas próprias contradições do projeto ferramentas para resistir e priorizar a educação de qualidade para a classe trabalhadora.

Reconhecemos a impossibilidade de uma proposta de educação baseada no protagonismo nos moldes neoliberais, garantir uma educação libertadora, sem opressão e alienação, tão pouco promover a formação da consciência crítica. Além do mais, eliminar da opressão e injustiça, são inviáveis no bojo das pedagogias hegemônicas, pois, não reconhecem a luta de classes, enquanto que a opressão e a alienação são difundidas na prática escolar.

3.2 Educação e emancipação: Pedagogias contra-hegemônicas

De acordo com Saviani (2008b), as teorias pedagógicas se dividem em dois grandes grupos, a primeira das pedagogias hegemônicas, que buscam conservar a ordem existente, que correspondem aos interesses da classe dominante. E por outro lado, as pedagogias contra-hegemônicas, que correspondem aos interesses da classe trabalhadora, e tem como objetivo orientar a educação para a transformação social.

Como asseverou o autor:

A partir desse entendimento podemos notar que as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra hegemônico (SAVIANI, 2008b, p. 12).

Frente ao exposto, apresentamos nossa discussão a partir de duas pedagogias contra-hegemônicas- a Pedagogia da Libertação formulada por Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) desenvolvida inicialmente por Demerval Saviani.

3.2.1 Paulo Freire e a Pedagogia libertadora uma proposta de educação contra - hegemônica

Paulo Freire nasceu em Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. O Patrono da Educação Brasileira foi um educador e filósofo, considerado um dos pensadores mais célebres e um dos filósofos do século XX mais lidos no mundo.

Na educação mundial, as obras de Paulo Freire, são reconhecidas e respeitadas, Pedagogia do Oprimido foi traduzida para mais de vinte idiomas, sendo a terceira obra mais citada em trabalhos da área humana, o que coloca o autor como um dos pensadores mais importantes da atualidade.

Na ditadura civil-militar em 1964, Paulo Freire foi acusado de comunista chegou a ser preso acusado de atividades subversivas, foi exilado na Bolívia e passou por diversos países, desenvolvendo programas pedagógicos.

O livro Pedagogia da Autonomia com a primeira publicação em 1996, foi o último livro publicado em vida, nele Freire reafirmou o compromisso ético na defesa da prática docente, enquanto dimensão social da formação humana. Defendeu uma concepção pedagógica centrada na relação e diálogo, a serviço dos interesses populares.

Paulo Freire, consolidou-se com grande reconhecimento internacional. Na sua prática apresentava uma visão político-pedagógica libertadora, o diálogo e o respeito eram prioridades na busca pela emancipação humana.

Saviani tratando da pedagogia libertadora nos explica que:

A proposta contra-hegemônica que emerge na década de 1960 é a concepção pedagógica libertadora (SCOCUGLIA,1999) formulada por Paulo Freire (1971 e 1976). Essa proposta suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo). (SAVIANI, 2008b, p. 17).

Conforme destacado por Freire (2020b), a educação deve estar alicerçada em princípios que possibilitem o conhecimento crítico da realidade, diretamente ligada aos direitos humanos.

No Brasil, o Governo Jair Bolsonaro que se elegeu à presidência da República, pelo Partido Social Liberal (PSL) em 2018, atualmente no Partido Liberal (PL), constantemente dispara ataques à educação brasileira, sobretudo, desqualificando a vida e obra do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire. O Presidente Jair Bolsonaro tem como marca seus discursos de ódio, incita e corrobora para o comportamento violento.

Conforme destacou Haddad, sobre as lentes que o presidente usa para caracterizar Paulo Freire:

Com a vitória de Jair Bolsonaro, em 2018, as críticas ao educador e ao seu pensamento retornariam de forma contundente. Durante a campanha eleitoral, em agosto daquele ano, em uma palestra para empresários no Espírito Santo, o então candidato afirmaria: “A educação brasileira está afundando. Temos que debater a ideologia de gênero e a escola sem partido. Entrar com um lança-chamas no MEC para expulsar o Paulo Freire lá de dentro”. E complementou: “Eles defendem que tem que ter senso crítico. Vai lá no Japão, vai ver se eles estão preocupados com o pensamento crítico”. Em seu programa de governo para a educação, Bolsonaro defendeu expurgar o educador das escolas, desta vez com forte apoio das redes sociais, empenhadas em desqualificar e banir o pensamento de Paulo Freire (2019a, p.145).

Em outros momentos o Presidente Jair Bolsonaro, tenta destruir a imagem de Paulo Freire, conforme Mazui (2019): “O presidente Jair Bolsonaro chamou nesta segunda-feira (16) de “energúmeno” o educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira, e declarou que a programação da TV Escola “deseduca””.

Discordamos das declarações do Presidente Jair Bolsonaro, pois consideramos a concepção educação emancipadora de Paulo Freire. Seu método de alfabetização e ensino demonstra a possibilidade de uma educação que liberta os seres humanos, e os insere na sociedade como agentes de transformação da realidade social e política.

Paulo Freire valorizava o diálogo, uma atividade pedagógica muito importante. Assim, para Freire, a oralidade expressa o fundamento de sua práxis, em que considera que o homem na sua criação, tem por necessidade o diálogo. Deste modo, a fala implica a crítica em uma situação democrática. Falar para Paulo Freire é liberdade, democracia e justiça, reconhecendo o poder libertador dessas palavras. Destacando que a palavra, ao contrário de ser veículo de ideologias alienantes, pode e deve se estabelecer como instrumento de transformação do homem e da sociedade (FREIRE, 2020a).

Paulo Freire considerou o diálogo como método para o exercício da democracia e fundamentação da crítica,

Nesse sentido, Haddad afirmou:

Coerente com o que escrevia e pensava, procurou tratar seus interlocutores e críticos, fossem eles de qualquer espectro político, com igual respeito. Aprendia com os diálogos, debates e polêmicas nos quais se envolvia, refazendo muitas de suas posições. Olhava a educação como um produto da sociedade, portanto reflexo de projetos políticos em disputa, naturais em qualquer sociedade democrática que

aposta no debate de ideias para constituição do seu futuro. (2019a, p.146).

Com esse entendimento, Paulo Freire (2020a) propôs uma pedagogia da liberdade, identificando a urgência da alfabetização e da conscientização das massas. Sabemos que no Brasil, uma grande parcela da população não é alfabetizada, e isso salienta as desigualdades sociais ainda mais.

As ideias de Paulo Freire, emergem da necessidade de uma visão de liberdade, no sentido de uma prática educativa com a efetiva participação livre e crítica dos educandos.

É oportuno destacar que, Freire ao propor os círculos de cultura, movimento de educação popular, comprometeu-se em substituir a tradição autoritária da escola tradicional. Essas organizações constituíam grupos de trabalho e debate, visto que a linguagem não está descolada do contexto da prática social livre e crítica. As discussões permitiam a tomada de consciência da situação social no coletivo. Desse modo, atento ao respeito e a liberdade dos educandos, sobretudo no levantamento do vocabulário popular, o educador registrava o vocabulário, selecionando palavras básicas de uso frequente e com relevância, significados e complexidade fonética. Assim se partia da valorização da experiência dos educandos, como essencial para produção de conhecimento, trabalhando com o que o autor apresentava como palavras geradoras. (FREIRE, 2020a).

Freire (2020a) considerou que as palavras carregam as experiências vividas, e a partir dessas palavras, é possível consolidar a descoberta de novas palavras, o que o autor denominou de palavras geradoras, apresentando o princípio essencial da alfabetização, em que a alfabetização e conscientização, são indissociáveis.

Nesta direção, Paulo Freire destacou que a alfabetização é um tema que merece maior relevância social e política no Brasil, em que o aprendizado de técnicas de ler e escrever ou manejar instrumentos de trabalho, necessitam estar associados à tomada de consciência da situação real vivida pelo coletivo. (FREIRE, 2020a).

Desse modo, Freire (2020a) enfatizou que educação e liberdade, trata-se de um desafio da história presente. Da mesma forma, a afirmação de que a educação é liberdade, quando tomadas pela sua significação real, permite reconhecer o fato da opressão, e principalmente o engajamento na luta pela libertação.

Com isso, o autor apontou para a intencionalidade, do ponto de vista das elites, o propósito de acomodar as classes populares, no sentido de domesticá-las em algum esquema ao gosto da classe dominante. Visto que, não sendo possível contar com a

docilidade tradicional, e nem com a ausência das classes populares, se reforça o interesse em manipular, no sentido de que sirvam aos interesses dominantes seguindo os limites apresentados. Sobre isso Paulo Freire (2020a) argumentou:

Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Estava e está convencido o Autor de que a “elevação do pensamento” das massas, “o que sóis chamar de politização”, a que se refere Fanon, em *Los Condenados de la Tierra*, e que constitui para ele uma forma de se “ser responsável nos países subdesenvolvidos”, começa exatamente por essa autorreflexão. (FREIRE, 2020a, p. 52).

Diante disso, compreendemos que a autorreflexão, permite a tomada de consciência e o aprofundamento na história, propondo caminhos, abertura de brechas, na debandada da condição de espectador, para a jornada enquanto agente de transformação. Assim Paulo Freire, indica que a defesa de um modelo educacional com essa proposta, não seria considerado, por aqueles que se beneficiam da alienação do homem e da sociedade brasileira, uma elite sobreposta que não pretende integrar-se, sobretudo de direita.

Deste modo, a classe dominante busca distorcer a realidade, com o interesse único na manutenção da alienação. Utilizam todas as possibilidades para proteger seus privilégios, se colocam de forma disfarçada, como defensores do homem de sua dignidade, da família e da liberdade (FREIRE, 2020a, p. 53).

Compreendemos que Paulo Freire desvela as relações de dominação, e sobretudo a necessidade da libertação e a transformação pela educação da classe trabalhadora. Na mesma direção, Gadotti (1996), evidencia a preocupação de Paulo Freire em alicerçar a educação como prática de liberdade:

A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infundável. [...] A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos [...] A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador. Paulo Freire foi chamado certa vez de andarilho da utopia. A utopia estimula a busca: ao denunciar certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de outra realidade, uma

realidade projetada. Esta outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dínamo de seu pensamento agindo diretamente sobre a práxis. Portanto, não há nele uma teoria separada da prática (GADOTTI, 1996, p. 89).

A determinação de Paulo Freire em iluminar a situação de opressão e propor uma educação libertadora e respeitadora, por meio da conscientização, teve consequências severas na sua vida, o afastamento de suas atividades universitárias, prisão e exílio. No entanto, Paulo Freire, em nenhum momento demonstrou arrependimento, mas entusiasmo em receber apoio de estudantes, intelectuais, homens simples, todos com o mesmo objetivo, humanização e liberdade do homem e da sociedade brasileira (FREIRE, 2020a, p. 53).

Da mesma forma, Freire (2020b) esclareceu que a política de privatização, afeta diretamente os interesses das classes populares, que historicamente financiam os privilégios da classe dominante.

Na mesma direção, Freire (2020b) evidencia que os problemas da escola pública estão relacionados ao descaso que a classe dominante tem por tudo que cheira a povo, ou seja, pelas demandas da classe trabalhadora.

Fundamentados na perspectiva de educação libertadora proposta por Paulo Freire, nos colocamos contrários à acomodação, ajustamento e não reflexão. Concordamos com Freire, quando afirmou:

Por isso, desde já, salienta-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação de integrar-se superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época (FREIRE 2020a, p.61).

Com base nessas premissas, consideramos que estabelecer uma sociedade emancipada, depende da conscientização, enfrentamento e ações de mudança da classe trabalhadora. E que o monólogo imposto pela classe dominante, conduzem à acomodação, alienação e não reflexão, cerceando o direito à consciência crítica e naturalizando a marginalidade social. Neste sentido, percebe-se porque Freire é tão perseguido pelos políticos que atuam no cenário atual. Assim como, o desespero em combater e desqualificar as pedagogias contra-hegemônicas, que tem como objetivo basilar conservar e manter o modelo de sociedade.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (2021), Freire evidenciou seu posicionamento contrário à lógica do capital, buscou aprofundar sua teoria-ética voltada para a liberdade

e a verdade para com os sujeitos. Além disso, destacou a natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana

No prefácio do livro, somos alertados sobre a incorporação neoliberal do conceito de autonomia, e a necessidade de vigília contra todas as práticas de desumanização.

De acordo com Oliveira:

Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade. Como contraponto, denunciando o mal estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, Freire, anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”. Essa dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades. (OLIVEIRA, 2021, p.13)

O livro está organizado em três capítulos. Nos quais Freire propõe uma reflexão crítica da prática docente, sejam para professores progressistas ou conservadores. Em geral, demonstrou saberes fundamentais à prática educativo-crítica, destacando que o professor: “como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2021, p.24).

Neste sentido ensinar e aprender, constitui uma relação de troca, quando se ensina se está aprendendo, e quando se aprende também se ensina. Isto é, o ato de ensinar exige respeito à autonomia do ser educando, fundamento ético necessário à prática educativa.

Nesta perspectiva, Freire (2021) salienta o respeito à autonomia e a dignidade do educando, que se caracteriza por um imperativo ético. Assim, ganha vitalidade quando se respeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem. Por outro lado, o professor que viola o fundamento ético do respeito à autonomia do educando descaracteriza a docência.

Deste modo, para Freire (2021) o professor precisa ter consciência do processo de passagem da heteronomia para autonomia.

Conforme explicou o autor:

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora

como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (FREIRE, 2021, p 68).

O conceito de autonomia que Freire (2021) apresenta, se relaciona com a consciência da situação de opressão, ou seja, o indivíduo evolui da condição de heteronomia – submissão, para agente de transformação, engajado na luta por emancipação. Deste modo a educação, passa pela conscientização voltada para o desenvolvimento crítico e ativo. Que por sua vez, fortalece noções de responsabilidade e liberdade. Isto é, a partir da tomada de consciência, é possível sair da situação de acomodação, ajustamento, passividade e heteronomia, para florescer à consciência crítica, na jornada enquanto agente de transformação, efetivamente como sujeito autônomo e ativo.

Para exemplificar a adaptação que os discursos neoliberais utilizam para legitimar as desigualdades sociais, e desqualificar a proposta de educação emancipadora de Paulo Freire, apresentamos a resposta que Freire deu ao ser questionado sobre o analfabetismo no Brasil em uma entrevista em maio de 1994:

Em 29 de maio de 1994, em longa entrevista publicada no caderno “Mais”, Folha, Paulo Freire comentou as razões de seu método não ter erradicado o analfabetismo no Brasil. Tu sabes que, em tese, o analfabetismo poderia ter sido erradicado com ou sem Paulo Freire. O que faltou, centralmente, foi decisão política. A sociedade brasileira é profundamente autoritária e elitista. Para a classe dominante reconhecer os direitos fundamentais das classes populares não é fácil. Nos anos 60 fui considerado um inimigo de Deus e da pátria, um bandido terrível. Pois bem, hoje eu não seria mais considerado inimigo de Deus. Você veja o que é a história. Hoje diriam apenas que sou um saudosista das esquerdas. O discurso da classe dominante mudou, mas ela continua não concordando, de jeito nenhum, que as massas populares se tornem lúcidas (HADDAD, 2019b).

Diante do exposto, podemos compreender que a classe dominante não fica à vontade, com a emancipação da classe trabalhadora, ou seja com a formação do sujeito autônomo, crítico e ativo, que age para transformar a sociedade. Neste sentido, os discursos se ajustam para se aproximar das propostas progressistas, assim como a apropriação de termos para inversão de conceitos, dissimulando os verdadeiros objetivos.

3.2.2 Pedagogia Histórico-Crítica no bojo das pedagogias contra hegemônicas: aproximações com a Pedagogia Libertadora

Demerval Saviani é professor pedagogo brasileiro. Professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professor Emérito do CNPq e coordenador geral do grupo de estudos e pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Saviani é o principal formulador da teoria pedagógica Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Saviani é um intelectual que a partir dos seus estudos, demonstrou a necessidade de uma pedagogia revolucionária. Movimento importante no processo de organização para defesa dos interesses dos trabalhadores. Assim, na proposta da PHC, Saviani indica que a apropriação dessa teoria permite construir elementos para fortalecer a educação como base para revolução.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma pedagogia emancipatória socialista de inspiração marxista, do ponto de vista do interesse dos dominados, que se consolida como instrumento capaz de contribuir para a formação do sujeito emancipado e autônomo. Assim pretendemos delimitar em que medida o conceito de protagonismo proposto na BNCC, se aproxima ou não da proposta de autonomia apresentada na PHC.

De acordo com Saviani (2002), a classe dominante detém a hegemonia e procura subordinar seus interesses à classe dominada. Nesta direção, buscamos demonstrar que alguns conceitos da PHC, assemelham-se com os de protagonismo, ainda que de forma ambígua.

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu da necessidade de um movimento pedagógico para se contrapor a pedagogia dominante. Sua organização teve início na década de 1970, período marcado por análises críticas da educação.

Saviani (2002) destacou a necessidade de uma pedagogia revolucionária, centrada na igualdade real entre os homens, na defesa de uma sociedade igualitária. Para isso, compreende como tarefa da escola a transmissão de conteúdos vivos e atualizados.

Nesse sentido, Saviani (2002) demonstrou que a PHC estava articulada com os interesses populares. Uma vez que, se materializa com métodos que estimulam a participação dos alunos, sem renunciar à iniciativa do professor. Da mesma forma, destacou a valorização do diálogo entre os alunos e professores, sem dispensar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. E ainda, evidenciou a sistematização lógica dos conhecimentos, com ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Segundo Duarte, “A pedagogia histórico crítica pode ser caracterizada como um movimento coletivo que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada

de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes.” (2016, p.21). Neste sentido, a PHC entende a educação como um meio de buscar uma sociedade melhor, mais igualitária, para superar a sociedade capitalista.

Vale ressaltar que, a Pedagogia Histórico-Crítica, estabelece um movimento do trabalho pedagógico, que tem como ponto de partida a prática social inicial momento em que o professor e o aluno no ponto de vista pedagógico encontram-se em níveis diferentes de conhecimento e experiência.

Nesta direção Gasparin 2012, ao propor uma didática para a PHC, indicou que nesse primeiro momento o professor motiva o aluno a conhecer sua prática social imediata. Da mesma forma, ressalta a importância de ouvir o aluno sobre essa prática, para mobilizá-lo a pensar sobre as relações entre o conteúdo e a sua vida. Conforme assinalou:

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as “pré-ocupações” que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas (GASPARIN, 2012, p. 14).

Assim, esse primeiro momento é o de levantar o que os alunos e os professores já sabem sobre o conteúdo a ser estudado. Deste modo, identificamos relações com a proposta de Paulo Freire (2021), que alerta para a necessidade de respeitar a leitura de mundo do educando, para a partir dela avançar na direção da construção do conhecimento, ao mesmo tempo com o exercício da humildade crítica própria da elevação científica, nas palavras do autor:

É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (FREIRE, 2021, p.120).

O segundo passo é o da problematização, ou seja, compreender as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, a partir do conhecimento dominado.

Isto é, instigar para a reflexão sobre os principais problemas da prática social. Momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado. Conforme explicou o autor:

Essa fase consiste, na verdade, em selecionar e discutir problemas que têm sua origem na prática social, descrita no primeiro passo do método, mas que se ligam e procedem, ao mesmo tempo, do conteúdo a ser trabalhado. São, portanto, grandes questões sociais, porém inseridas e especificadas no conteúdo da unidade que está desenvolvida pelo professor. (GASPARIN, 2012, p. 35).

Assim também, Freire (2021) considerou a necessidade de respeitar e aproveitar as experiências do educando, assim como problematizar os conteúdos com a experiências que trazem para a escola. Conforme indicou o autor:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 2021, p. 31).

O terceiro momento se caracteriza pela instrumentalização, o que Saviani (2002, p. 71) esclareceu como apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários para resolver os problemas da prática social. Ou seja, ferramentas culturais necessárias à luta social para libertação das condições de exploração.

Neste ponto, Gasparin (2012) explicou que esse é o momento, no qual se encaminha para o confronto entre os sujeitos da aprendizagem, ou seja, alunos, objeto e conteúdo. Uma vez que se observa a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico. Deste modo, a apropriação do conhecimento historicamente produzido permite responder os problemas levantados. De acordo com o autor:

A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. (GASPARIN, 2012, p. 51).

A Catarse, para Saviani (2002) é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social, incorporação dos instrumentos culturais como elementos ativos de transformação social e constitui no quarto momento do método. Assim, Gasparin (2012) explicou ser o momento em que o educando sistematiza e demonstra o que assimilou, marcando a elaboração intelectual de compreensão do conteúdo.

A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. (GASPARIN, 2012, p. 124).

No último ponto, de acordo com Saviani (2002) é o retorno à prática social, nesse momento os alunos ascendem ao nível sintético como o professor. Na mesma direção, Gasparin (2012) indicou ser o ápice em que uma nova proposta de ação se desenvolve a partir do novo conteúdo sistematizado.

Professor e aluno modificaram-se intelectual e qualitativamente em relação as suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção dentro da totalidade. (GASPARIN, 2012, p. 140).

Alinhado nessa perspectiva, Freire (2021, p. 25) destacou: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém”. Concordando com a afirmação, entendemos que o processo de aquisição do conhecimento transforma os sujeitos envolvidos.

Diante do exposto até aqui, evidenciamos que o conceito de ação problematizados na didática para PHC, se aproxima em partes da proposta de protagonismo, na medida que indicam a participação do aluno no processo. Desde o levantamento do conhecimento prévio, a problematização, no qual o aluno apresenta questões da prática social, de depois retorna à prática social, quando é possível uma proposta elaborada de ação fundamentada nos conteúdos sistematizados. Na direção das pedagogias contra hegemônicas, Saviani apresenta um breve conceito que ilumina à essência da Pedagogia Histórico-Crítica:

Numa síntese bastante apertada pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente

na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2008a, p. 23).

Saviani (1991) explicou sobre a natureza e a especificidade da educação. Para essa análise a concepção de homem discutida pelo autor, indica que o homem é o conjunto das relações sociais um sujeito histórico e social. Dessa forma, o homem se torna homem na medida que assimila e incorpora os comportamentos e ideias que foram criadas pelos seus antepassados. Conforme asseverou o autor:

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. (SAVIANI, 1991, p. 15).

Além disso, Saviani (1991) afirmou que o homem se difere dos animais, porque produz sua existência, adapta e transforma a natureza de acordo com suas necessidades, por meio do trabalho, com o objetivo de garantir sua própria existência. Desse modo, esse processo de transformação da natureza se realiza por meio do trabalho, logo este é considerado uma ação intencional e com finalidades.

Saviani (1991), estabeleceu a natureza da educação na categoria do trabalho não material⁷, afirmou que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, assim, uma exigência para o trabalho e um processo de trabalho. Para o autor a educação escolar na sua dimensão histórica está articulada à produção da vida. Destacou que a educação possibilita o desenvolvimento da consciência da situação em que se vive, clareando no sentido de quais possibilidades se tem para agir sobre a realidade. Como a educação se traduz na categoria de trabalho não-material, o produto não se separa do ato de produção. Assim a natureza do homem é produzida direta e intencionalmente pelo trabalho educativo, visto que produz conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades.

⁷Essa representação inclui o aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. (SAVIANI, 1991, p. 20).

Assim, Saviani esclareceu se referindo ao trabalho educativo:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para garantir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

Saviani, defende que a educação escolar, consiste na socialização do saber sistematizado, para o acesso ao saber elaborado, ao conhecimento científico. Conforme afirmou:

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, a ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 1991, p. 22).

Nesta direção Saviani (1991), elucidou a questão do processo de aprendizagem, no qual se exige concentração e esforços, premissas que permitem a condição de liberdade, no sentido da apropriação e internalização dos conhecimentos.

A defesa de Saviani consiste na socialização do saber sistematizado para à apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, afirmando a defesa da escola pública a partir dos interesses da classe trabalhadora. A concepção de trabalho pedagógico da Pedagogia histórico-crítica (PHC), de acordo com Gasparin (2012) consiste no uso do método dialético prática-teoria-prática, ou seja, parte da prática, vai à teoria e retorna à prática. O autor demonstra que:

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas e específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social. (GASPARIN, 2012, p. 6).

Por essa via, a PHC se fortaleceu como possibilidade de superação das políticas que direcionam o trabalho pedagógico por estrias liberais. Ela viabilizou compreender criticamente a realidade, e relacionar com o conhecimento científico, apresentando meios para intervenção na prática social.

No texto, “Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro” Saviani (2017) analisou a relação entre democracia e educação, ao mesmo tempo em que conceituou emancipação humana.

Saviani (2017), apresentou o significado de democracia, ou seja, um regime político baseado na soberania popular. O autor deixou claro que para o exercício efetivo da democracia, os membros da população precisam ser educados, então a relação com a escola, com o propósito de instituir a ordem democrática. Nesse sentido, a educação apresenta sua função política, como mecanismo para o estabelecimento da democracia. A escola passa a ser o meio necessário de transformação e efetivação da participação política para constituir a democracia.

Nesse entendimento, se fortaleceu a ideia da “escola redentora da humanidade”. Sobre a conceituação de democracia na contemporaneidade, Saviani asseverou que a democracia representativa se tornou hegemônica. Segundo o autor, isso significa que:

Objetivamente o que caracteriza a democracia representativa é seu caráter formal, isto é, a definição das regras do jogo que devem ser observadas rigorosa e invariavelmente por todos os participantes. [...] Embora insuficiente, esse caráter formal da democracia é necessário e indispensável porque é a garantia do respeito às regras do jogo que assegura a igualdade, ainda que apenas formal, de todos os participantes. Sem isso rompe-se a institucionalidade democrática abrindo margem a todo tipo de arbítrio (SAVIANI, 2017, p. 655).

Sobre emancipação humana e emancipação política, Saviani (2017) destacou que a emancipação política consiste na redução do homem a membro da sociedade burguesa e cidadão do estado, um indivíduo egoísta independente. Diante disso Saviani (2017) afirmou que é preciso avançar na direção da emancipação humana, expressando que a democracia formal é insuficiente. Trata-se, nesse caso, da superação da democracia formal instituindo a democracia real.

Vê-se, então, que a emancipação humana implica a superação da sociedade de classes com o conseqüente desaparecimento do Estado ou, nos termos gramscianos, a absorção da sociedade política na sociedade civil. [...] Ou seja, atingido o estágio da sociedade sem classes, a sociedade política ou o Estado em sentido estrito resulta fadado à extinção na medida em que os interesses do proletariado

passam a coincidir com os interesses de toda a sociedade (SAVIANI, 2017, p. 656).

Coloca-se aí, a necessidade da intervenção prática dos homens, ou seja, a necessidade de fortalecer a democracia participativa, ganhando relevância aos interesses coletivos frente aos individuais. Em decorrência do exposto, compreendemos os desafios postos para a educação, a saber a luta e resistência. Concordamos com Saviani (2017) quando afirmou:

A atual conjuntura se constitui, pois, num momento grave que estamos vivendo no qual a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da usurpação da soberania popular sobre a qual se funda o regime político democrático. Por outro lado, cumpre lutar para transformar a situação atual debelando a crise e assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real (SAVIANI, 2017, p. 660).

Nesse sentido, Saviani e Duarte (2012) reiteraram a necessidade de compreender a crise da sociedade capitalista, embora os governantes e mídia tentem mostrar o inverso. Nesse momento, a educação e a luta pela escola pública também se mostram uma luta pelo socialismo e superação de uma sociedade capitalista. Uma vez que, o conhecimento posto como está, é parte dos meios de produção detidos pela classe dominante, portanto, não se pode socializar. De tal modo que, as contradições presentes na educação escolar na sociedade capitalista, evidenciam a negação do saber erudito para os filhos dos trabalhadores. Segundo os autores a organização da escola:

[...] consiste em ações que desde o plano da política educacional até o trabalho em sala de aula, passando pela difusão de pedagogias que postulam para a escola quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática de conhecimentos (SAVIANI, DUARTE 2012, p. 2).

Entendemos que, nessa perspectiva, se torna necessário discutirmos a definição de currículo escolar, problematizar como o currículo escolar está entrelaçado com o desenho social que se configura. Assim entender essa organização, que apresenta como objetivo, perpetuar um modelo de sociedade, mantendo a dominação de uma classe sobre a outra, anulando as demandas da classe trabalhadora.

Goodson (1995), que a palavra currículo tem origem latina e expressa o conceito de escolarização, está relacionado a um tratado educacional, embasado em padrões sequenciais do aprendizado, marcando o início de uma sequência de escolarização.

Pelo exposto no texto de Goodson (1995), afirmou que a o senso de disciplina e ordem absorvidos pelo currículo, encontram-se nas ideias de John Calvin (1509- 1564). No século XVI, os discípulos de Calvino, evoluíam na política e teologia, e a ideia de disciplina apresentava os princípios para um governo civil e conduta pessoal. Entendemos a epistemologia do currículo como a relação entre conhecimento e controle, num primeiro momento o contexto social em que o conhecimento é produzido, em segundo como o conhecimento é organizado e principalmente a diferenciação do conhecimento escolar.

Conforme nos explicou Goodson:

Esta citação estabelece, para currículo, o único significado que foi desenvolvido, porquanto, logo que se constatou o seu poder para determinar o que devia se processar em sala de aula, descobriu-se um outro: o poder de diferenciar. Isto significa que até mesmo as crianças que frequentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava “mundos” diferentes através do currículo a elas destinados (1995, p. 33).

Desse modo, o currículo está ligado aos padrões de organização e controle social, com poder para determinar o que se deve aprender na sala de aula, e ainda dosar o que se ensina, e para quem se ensina.

A ideia de currículo foi se transformando com o tempo, noções de currículo foram se articulando com um modelo de sociedade, consolidando as expectativas de aprendizagem e os contextos sociais dos alunos, como elementos fundamentais do currículo.

Nesta direção, num entendimento mais amplo, o currículo se constituiu no sistema, no qual o conhecimento educacional formal pode ser realizado. Com isso, o currículo ganhou poder e se institucionalizou, fundamentando-se como condição normativa, com padrões educacionais de diferenciação de acordo com a classe a que se destina. A partir dessas afirmações, o autor defendeu que:

Os educadores interessados em estabelecer uma prática e um currículo igualitários são constantemente levados a insistir na necessidade do diálogo e da mutualidade, e com isso, a defender, a “reconstrução do conhecimento e do currículo”. Porquanto, se as opiniões citadas forem corretas, a própria elaboração e a forma (também o conteúdo) do

currículo assumem e estabelecem um modo particular de relações sociais e de hierarquia social (GOODSON, 1995, p. 42).

Por certo, o currículo escolar tornou-se espaço de disputa política ideológica, produzindo processos curriculares de avanços das desigualdades sociais, impedindo ou estimulando a emancipação dos sujeitos escolares. Na perspectiva capitalista, o currículo não considera a realidade, mas a naturalização das desigualdades sociais e impede à compreensão dos elementos da realidade. Conforme nos explicou Ponce:

Os currículos escolares são territórios de disputas políticas onde está em jogo a educação que se deseja oferecer e/ou construir para crianças, jovens e adultos de determinada sociedade. As disputas não têm sido sempre leais e legítimas e podem produzir processos curriculares humanamente devastadores que, no lugar de promoverem a superação das desigualdades e o respeito às diversidades, impedem os sujeitos escolares de se emanciparem, afastando-os de seus direitos, como o de ter na vida escolar uma experiência de construção de dignidade (2018, p. 786).

Lopes e Macedo (2011) destacam a concepção de aparelhos ideológicos de Estado, desenvolvida por Louis Althusser, que constitui uma forte crítica ao currículo. Autores como Baudelot e Establet explicitaram a forma como o sistema escolar atua para garantir a diferenciação social e a função reprodutora da escola, chamando a atenção para a materialidade da ideologia. A atuação pedagógica é vista como uma violência simbólica, em que os autores indicam a escola como não transmissora dos conhecimentos para as crianças de classes populares, mas de afirmação e naturalização da marginalidade social (LOPES E MACEDO, 2011).

Desse modo, Tambara (2000) explicou que a educação escolar, funciona como um aparelho de reprodução das relações ideológicas que se desenvolvem de acordo com a política e a economia, reproduzindo um conjunto de ideias e relações sociais que surgem da sobreposição de uma classe sobre a outra. Para tanto, o materialismo histórico-dialético contempla uma apropriação crítica do processo histórico, para a compreensão do fenômeno com o objetivo de possibilitar um novo conhecimento em processo de evolução.

Diante disso, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que é uma teoria fundamentada no Método Histórico-Dialético, considera o currículo como um produto histórico, entrelaçado com questões políticas, ideológicas e pedagógicas. Da mesma forma, resultado da luta coletiva e a disputa entre classes. Portanto, o currículo na concepção da PHC, compreende como indissociável o conhecimento e a prática social

coletiva para a superação da sociedade de classes, por certo, a superação da alienação (ORSO; MALANCHEN, 2016).

Com essa explicação, a PHC, se estabelece na defesa da organização curricular, fundamentada na transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, e a escola uma instituição em que o saber sistematizado, constitua-se em instrumento de luta e combate ao preconceito, tendo como principal objetivo, o desenvolvimento humano, a emancipação humana, e a transformação social, claramente na defesa dos interesses da classe trabalhadora (ORSO; MALANCHEN, 2016).

Nesta direção, no Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), no ano de 2003, adotou como pressuposto educacional a teoria do Materialismo Histórico Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria pedagógica que fundamenta o trabalho nas escolas públicas. Como destacado no Plano de Gestão da Educação do Paraná, 2003:

A defesa intransigente da educação pública de qualidade para a totalidade da população paranaense, calcada, radicalmente, em princípios políticos e éticos voltados à busca e consolidação da igualdade e justiça social são, notadamente, os pilares que forjaram a elaboração deste Documento (PARANÁ, 2003).

O então candidato a governador do Paraná em 2002, Roberto Requião, do Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB), durante sua campanha, propôs para a educação paranaense à superação das desigualdades por meio do conhecimento. Conforme afirmou, Mirandola e Orso, (2013):

Neste sentido, na campanha para o governo do Estado do Paraná em 2002, o discurso central do candidato que empunhou a bandeira do Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB) Roberto Requião, consagrou romper com as políticas neoliberais instaladas no Estado do Paraná a partir de 1995. A pauta do programa de governo para a educação paranaense centrava-se na defesa de mudanças estruturais com o enfoque à superação das desigualdades através conhecimento sistematizado e democratização da sociedade. Neste sentido, com a justificativa de restaurar os direitos sociais, o discurso de campanha consagrou o início de uma nova sociedade democrática (MIRANDOLA; ORSO, 2013, p.2).

No entanto, dependendo dos encaminhamentos políticos e dos princípios de determinado governo, se desenvolvem as políticas educacionais. Assim, no Estado do Paraná, o atual Governador, Carlos Massa Ratinho Junior filiado ao Partido Social Democrático (PSD), juntamente com o Secretário de Educação Renato Feder,

evidenciam que a Pedagogia Histórico-Crítica, não é a política educacional oficial. De modo que, o documento orientador apoiado pelo Movimento Todos pela Educação é a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estado do Paraná, tem se estabelecido através do Currículo da Rede Estadual Paranaense, o que conhecemos por CREP.

Nesses documentos, BNCC e o CREP, entre outros elementos, evidenciam-se a questão da padronização, assim como o discurso que vem se encorpando no cotidiano do trabalho dos professores às habilidades e competências. Conforme destacado no documento:

O Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep) tem como objetivo complementar e reorganizar o Referencial Curricular do Paraná, abordando as principais necessidades e características da nossa rede de ensino à luz da BNCC. Nele, são elencadas sugestões e orientações de conteúdos adequados à nossa realidade regional, os quais devem servir como base para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a trajetória dos estudantes nesta etapa de formação – a do nível fundamental II - e para que estes possam atuar em sociedade, agindo, crítica e responsavelmente, frente aos desafios do mundo contemporâneo (PARANÁ, 2019, p.3).

Nesse sentido, entendemos que esses movimentos de reformas, com discurso voltado às habilidades, competências e resultados, estão relacionados à crise do capital, que se utiliza desses discursos de reformas para se reestabelecer.

Na mesma direção, evidenciamos que os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco Beltrão, não indicam no ponto de partida a Pedagogia Histórico-Crítica, como base epistemológica da prática educativa. Assim como nas formações propostas pela SMEC nos Congressos de 2020 e 2022, não trazem relações com a PHC, ou ainda com a teoria de Paulo Freire, ainda que 2021 tenha sido marcado pelas mobilizações continentais para comemorar o centenário do Patrono da Educação Brasileira.

Por outro lado, as escolas municipais assumiram para a educação, uma perspectiva crítica, inclusive fundamentado nos PPPs das escolas, uma vez que a PHC é a teoria que estrutura a maior parte dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas do município.

Frente ao exposto, consideramos que Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora que se alicerça na educação como prática da liberdade, possibilita a conscientização para a emancipação. Clareando no sentido de que não há neutralidade na educação, mas sim se consolida como um espaço de disputas e interesses, é política. Do mesmo modo, a

eminência de educar pela reflexão, a partir de uma ação dialógica, através de temas geradores extraídos da realidade do coletivo.

Na mesma direção, Demerval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica, asseveram a importância de se conhecer, enquanto sujeito social e coletivo e transformar a sua realidade por meio do conhecimento. Desse modo, Saviani demonstra que a educação pública de qualidade, permite socializar o saber sistematizado para os trabalhadores, como condição basilar para superação da sociedade capitalista.

No conjunto das pedagogias contra-hegemônicas no Brasil, consideramos basilares para concretizar uma proposta de educação revolucionária, a Pedagogia Libertadora e a PHC. Compreendemos que a base epistemológica das teorias é diferente. A PHC, tem como base o materialismo histórico-dialético. A pedagogia Libertadora trata do existencialismo cristão que tem como epistemologia o método fenomenológico, no qual Freire propõe uma síntese dialética incorporando por superação contribuições de diferentes concepções filosóficas e pedagógicas, principalmente do materialismo histórico-dialético.

Todas essas considerações são indispensáveis, para clarearmos as aproximações entre a PHC e a Pedagogia Libertadora, quanto aos seus objetivos de educação e emancipação, as quais fortalecem as reflexões para uma proposta contra hegemônica. Ambas provocam os educadores a pensarem que escola não é só reprodutora e conservadora das desigualdades sociais, mas também transformadora, ou seja, espaço de articulação e luta de classes para a transformação da realidade social. Assim, a PHC e a Pedagogia Libertadora, instrumentalizam a prática pedagógica, enquanto ação de formação e emancipação humana.

Deste modo entendemos que a PHC, centra mais na assimilação dos conteúdos historicamente produzidos e a Pedagogia Libertadora centra nos procedimentos didáticos. Portanto, compreendemos que as teorias pedagógicas apresentadas convergem para a construção de uma pedagogia emancipatória, que rompe com a alienação e a opressão impostas pela classe dominante.

Com o objetivo de identificarmos as concepções teóricas que são apresentadas nos PPPs das escolas públicas municipais, apresentaremos na sequência do nosso estudo de forma sintética os elementos conceituais que embasam os PPPs das escolas municipais de Francisco Beltrão.

3.2.3 Elementos conceituais do Projeto Político Pedagógico, síntese do que permeiam os PPPs das 21 escolas municipais de Francisco Beltrão

Em face do exposto, apresentaremos uma análise sintética dos PPPs das 21 escolas municipais de Francisco Beltrão, no que se refere aos elementos conceituais que fundamentam a prática.

O Projeto Político Pedagógico – PPP é o documento norteador das intenções dos processos pedagógicos e administrativos das escolas. O escrito coletivo manifesta as expectativas e objetivos propostos pela comunidade escolar, ou seja, é um registro democrático que deve ser elaborado coletivamente e atualizado sempre que necessário. De acordo com a minuta de orientação de 2020, (PARANÁ, 2020) a composição do PPP, está organizada em três eixos: elementos situacionais, elementos conceituais e elementos operacionais.

Neste texto, temos o objetivo de confrontar o que as 21 escolas municipais de Francisco Beltrão declaram como elementos conceituais no Projeto Político Pedagógico.

Na parte do PPP que compete a descrição dos elementos conceituais, estão dispostos os fundamentos teóricos nos quais a escola se pauta para atender a sua função social, ou seja, a partir do que foi descrito nos elementos situacionais, a instituição de ensino relaciona o seu contexto com concepções e pressupostos teóricos que mais se aproximam da realidade de sua comunidade escolar (PARANÁ, 2020).

Diante disso, delineamos a análise dos PPPs da rede municipal, os quais apresentam na sua maioria a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento das ações da prática educativa. Na sequência demonstramos a partir de um quadro, os fundamentos teóricos apresentados nos PPPs das escolas.

Quadro 9. Demonstrativo dos elementos conceituais presentes nos PPPs das escolas municipais de Francisco Beltrão.

Escola	Elementos conceituais (fundamentação teórica).	Citação
Escola Municipal Professora Ana Bocchi Macagnan – EF EI.	Materialismo Histórico-dialético.	Assim, de acordo com os fundamentos do Materialismo Histórico-dialético, segue-se os princípios de que são os homens que fazem a história diante das necessidades e condições materiais, sociais, políticas, econômicas e culturais. (FRANCISCO BELTRÃO, ESCOLA MUNICIPAL

		PROFESSORA ANA BOCCHI MACAGNAN -EI EF, PPP, 2021, p. 42).
Escola Municipal Bom Pastor – EI EF.	Não disponibilizou o PPP, na plataforma digital da prefeitura.	.
Escola Municipal Epitácio Pessoa – EI EF.	Pedagogia Histórico-Crítica.	Neste contexto, a proposta metodológica adotada pela escola é a Pedagogia Histórico-Crítica baseada no pedagogo brasileiro Dermeval Saviani pela qual ocorre o confronto dos saberes trazidos pelos alunos com o saber elaborado, na perspectiva da apropriação de uma concepção científico-filosófica da realidade social (FRANCISCO BELTRÃO, ESCOLA MUNICIPAL EPITÁCIO PESSOA –EI EF, PPP, 2021, p. 40).
Escola Municipal Frei Deodato – EI EF.	Pedagogia Histórico-Crítica.	O papel da escola, de acordo com a perspectiva da Pedagogia Histórico – Crítica, é posicionar-se a favor dos interesses das classes trabalhadoras, pois a educação é um ato político e não está alheia as características da sociedade, ao contrário, ela é norteadada pela sociedade da qual faz parte (FRANCISCO BELTRÃO, ESCOLA MUNICIPAL FREI DEODATO – EI EF, PPP, 2021, p. 34).
Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto – EI EF.	Não disponibilizou o PPP, na plataforma digital da prefeitura.	
Escola Municipal Juscelino Kubitschek – EI EF.	Pedagogia Histórico-Crítica.	Assim, a escola assume a formação humana, inserida nos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica e o ponto de partida é a realidade mais ampla, onde “a leitura crítica dessa realidade torna possível apontar novo pensar e agir pedagógicos. (FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL JUSCELINO KUBITSCHEK – EI EF, PPP, 2021, p.31)
Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração – EI EF.	Pedagogia Histórico-Crítica.	Após esse momento estudou-se qual fundamentação teórica que mais ajudaria a responder nossos anseios enquanto instituição educacional, dessa forma a teoria que nos ajuda a responder e entender o processo

		educacional na atualidade é a Pedagogia Histórico-crítica que tem sido citada como uma perspectiva educacional que procura resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo (FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO – EI EF, PPP, 2021, p.10).
Escola Municipal Maria Basso Dellani – EI EF.	Histórico-Crítica.	Os elementos conceituais, parte integrante deste Projeto Político Pedagógico traz na sua construção uma base de estudo teórico de autores como Dermeval Saviani, João Luiz Gasparim, L. S. Vigotsky, Vasconcelos. (FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL MARIA BASSO DELLANI – EI EF, PPP, 2021, p.34).
Escola Municipal Prof. Parigot de Souza – EI EF.	Base Nacional Comum Curricular. Competências.	Toda e qualquer ação pedagógica traz de forma implícita um conceito teórico que norteia esse trabalho e que nesse momento deve também levar em consideração as dez competências apresentadas na BNCC. (FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL Prof. PARIGOT DE SOUZA – EI EF, PPP, 2021, p 31).
Escola Municipal Profº Rubens Amélio Bonatto – EI EF.	Pedagogia Histórico-Crítica.	No entanto, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica o objetivo central da educação escolar é garantir o acesso ao conhecimento científico historicamente produzido ao longo do tempo, para que assim todos atinjam a emancipação e a igualdade. (FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL PROF. RUBENS AMÉLIO BONATTO – EI EF, PPP, 2021, p 43).
Escola Municipal Recanto Feliz – EI EF.	Pedagogia Histórico-Crítica.	Numa perspectiva Histórico-Crítica, o papel da escola deve ser o do espaço social responsável pela apropriação do saber universal, da socialização do saber elaborado, entendendo a apropriação crítica e histórica do conhecimento enquanto instrumento de compreensão da realidade social e atuação crítica e democrática para a transformação

		desta realidade, contribuindo para diminuir a seletividade social, ou seja, instrumentalizar o aluno com o conhecimento. (FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL RECANTO FELIZ – EI EF, PPP, 2021, p 54).
Escola Municipal Basílio Tiecher – EI EF.	Pedagogia Histórico-Crítica.	Dentre as diferentes tendências pedagógicas, a Instituição assume a Pedagogia Histórico-crítica como diretriz e fundamento do PPP, por compreender que seus pressupostos teóricos constituem e expressam o objetivo da educação que se busca promover. (FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL BASÍLIO TIECHER – EI EF, PPP, 2021, p. 49).
Escola Municipal Deni Lineu Schwartz – EI EF.	Base Nacional Comum Curricular. Competências.	(FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL DENI LINEU SCHWARTZ – EI EF, 2021, p. 37).
Escola Municipal Francisco Manoel da Silva – EI EF.	Pedagogia Histórico-Crítica.	Em relação à perspectiva teórica assumida pela escola adotamos a Pedagogia Histórico-crítica, na qual os conteúdos propostos são universais, incorporados pela humanidade com significação social, onde visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levando em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico.(FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO MANOEL DA SILVA – EI EF, PPP, 2021, p. 60) .
Escola Municipal Germano Meyer – EI EF.	Cita a Pedagogia Histórico-Crítica, como proposta metodológica.	A proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta cinco passos que devem ser seguidos, tais como: a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. (FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL GERMANO MEYER – EI EF, PPP, 2021, p.48).
Escola Municipal Irmão Cirilo – EI	Pedagogia Histórico-Crítica.	Tendo em vista essas compreensões, optamos por construir o Projeto

EF.		Político-Pedagógico da Escola Municipal Irmão Cirilo, na perspectiva das pedagogias contra-hegemônicas da Educação do Campo, com ênfase na Pedagogia Histórico-crítica e na Pedagogia Libertadora. (FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL IRMÃO CIRILO – EI EF, PPP, 2021, p. 30).
Escola Municipal Madre Boaventura – EI EF.	Base Nacional Comum Curricular. Competências.	(FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL MADRE BOAVENTURA – EI EF, PPP, 2021).
Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima – EI EF.	Pedagogia Histórico-Crítica.	O Projeto Político Pedagógico da escola está fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica que tem como precursor o pedagogo brasileiro Demerval Saviani. Nessa perspectiva, alguns pressupostos teóricos são referência como a psicologia e sociologia da educação, pautada em Vygotsky, Gramsci, respectivamente. (FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA – EI EF, 2021, p. 7).
Escola Municipal Prof. ^a Maria Helena Vandresen – EI EF.	Pedagogia Histórico-Crítica.	O Projeto Político Pedagógico da escola está fundamentado na tendência pedagógica Histórico-Crítica embasada em teóricos como: Vygotsky, Saviani, Libâneo, Luckesi, Gasparim, Scalcon. (FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL PROF. ^a MARIA HELENA VANDRESEN – EI EF, PPP, 2021, p.10).
Escola Municipal Prof. Pedro Algeri – EI EF.	Pedagogia Histórico-Crítica.	A afirmação da Pedagogia Histórico-crítica, a qual tem nos seus princípios constitutivos o Materialismo Histórico Dialético, está presente no projeto da escola por corresponder conceitualmente às necessidades de superação da sociedade de classe em que vivemos. (FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL PROF. PEDRO ALGERI – EI EF, PPP, 2021, p. 39).
Escola Municipal 15 De Outubro – EI EF.	Pedagogia Histórico-Crítica.	Assim, a escola assume a formação humana, inserida nos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica e o ponto de partida é a realidade mais ampla, onde a leitura crítica dessa realidade

		torna possível apontar novo pensar e agir pedagógicos. (FRANCISCO BELTRÃO ESCOLA MUNICIPAL 15 DE OUTUBRO – EI EF, PPP, 2021, p. 37).
--	--	--

Fonte: SMEC. PPPs disponíveis na plataforma virtual da secretaria.

De acordo com esse levantamento, constatamos que das 21 escolas, 16 indicaram a Pedagogia Histórico-Crítica como pressuposto teórico e metodológico, como fundamento para atender a sua função social. Duas escolas não disponibilizaram o PPP na plataforma da SMEC. E três escolas sinalizaram para a pedagogia das competências articuladas com a Base Nacional Comum Curricular.

Em vista disso, entendemos que a maior parte dos educadores beltronenses reconhecem a PHC, como instrumento teórico e metodológico, para o enfrentamento dos desafios e luta pela transformação da sociedade, principalmente na busca da educação como emancipação humana. Uma vez que, de acordo com a nossa análise a PHC é a teoria que fundamentada grande parcela dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas municipais.

Cabe considerar que o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração (PPP), da mesma forma, evidencia que a teoria pedagógica que ampara o trabalho pedagógico e a gestão escolar é a PHC (FRANCISCO BELTRÃO, ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORAÇÃO, PPP, 2021, p. 10).

Neste sentido, o trabalho na perspectiva da PHC, possibilita a formação da consciência crítica, para além do imediatismo, o que permite pensar a sociedade, reconhecendo o fato da opressão, e direcionando o engajamento e luta pela transformação. Na direção de formar um sujeito ativo que atua de forma dialética na realidade em que está inserido. Todavia, sabemos que o trabalho com as teorias contra-hegemônicas tem muito o que avançar, desde a formação continuada do professor, as práticas em sala de aula. O discurso contra- hegemônico está formado, mas exige aprofundamento teórico e metodológico.

Ao indicarmos que as 16 escolas fazem referência a teoria pedagógica PHC, não desconsideramos que também indicam a BNCC como norteadora dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, uma vez que o documento tem caráter normativo e obrigatório para todas as escolas públicas e privadas. Por outro lado, evidencia-se que três escolas excluíram do seu PPP uma teoria pedagógica contra-hegemônica, para a

sobreposição da BNCC, documento oficial para fundamentação da pedagogia hegemônica.

Santos e Orso (2020, p. 169) asseveram que o apelo para o desenvolvimento de competências e habilidades na BNCC em todas as etapas da educação básica, tem fundamento na teoria do capital humano, na medida que condicionam o indivíduo para um estado de permanente adaptação, estabelecendo a dimensão do sucesso ou fracasso.

Deste modo, a BNCC se configura como uma política curricular com o objetivo principal de atender as demandas imediatistas e utilitaristas exigidas pelo sistema capitalista. Dado o exposto, cabe para os educadores resistência, e a defesa da educação da escola pública principalmente pelo resgate do papel político e social que exerce na sociedade.

CONCLUSÕES: PROGRAMA ESCOLA 2030: EMANCIPAÇÃO OU ALIENAÇÃO?

Nas reflexões anteriores, acreditamos ter fornecido, possibilidades para identificar que historicamente as pedagogias hegemônicas se fortalecem na escola pública, por meio do currículo, políticas educacionais e da legislação. De modo que, a Pedagogia hegemônica ou pedagogia do capital, aponta para a conservação da sociedade, bem como, para a manutenção da ordem existente, que implica na adequação para atender aos interesses da classe dominante.

Nesse sentido, os defensores da BNCC, expressam os interesses dos reformadores empresariais da educação⁸, movimento que representa a pedagogia dominante, que de fato, está sempre se reinventando para sua conservação. À vista disso, refletem o consenso político em torno dos princípios neoliberais.

Conforme indicado, acreditamos que o Programa Escola 2030 se apresentou como uma proposta neoliberal de educação, pois enfatizou os mecanismos de controle para operacionalizar a proposta de educação pública municipal de Francisco Beltrão. Dentre os dispositivos para a efetivação de uma educação nos moldes neoliberais, destacamos o contrato com o sistema Aprende Brasil do grupo Positivo, fundamentos da BNCC e a meritocracia perspectiva de promoção para professores e alunos.

Importante salientarmos que o grupo Positivo de Educação, foi criado em 1979, o sistema oferece materiais didáticos, tecnologia educacional, formação para os professores, suporte para a gestão escolar, com modelos distintos para a iniciativa privada e pública. O referencial para as escolas públicas é o sistema Aprende Brasil, um sistema de ensino para as escolas municipais, como material didático, assessoria pedagógica, plataforma digital Aprende Brasil Digital e os sistemas de Avaliação Externa de Aprendizagem e Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil.

Constatamos que se trata de uma proposta educacional da Pedagogia das Competências, que evidencia o protagonismo do aluno, projeto de vida, metodologias ativas, assim como a formação do professor prático. As considerações aqui expostas, indicam que o Programa Escola 2030, favorece a alienação em detrimento da emancipação humana. A ideologia neoliberal se utiliza de valores disseminados em discursos educacionais, inclinados principalmente para a inovação e modernização,

⁸ Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “organização empresarial”, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das “instituições” e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços- saúde, educação, segurança, previdência etc.. Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. (FREITAS, 2018, p. 49).

mecanismos que sustentam o processo no intuito de facilitar a aceitação e reprodução dessas ideias.

O viés ideológico, presente nos discursos que embasam as parcerias públicas privadas visam possibilitar a modernização do sistema educacional, como solução para a falta de rendimento e de qualidade na escola pública, e está se fortalecendo e ganhando espaço nas políticas educacionais. Bem como, na política de privatização de empresas estatais e na sobreposição dos princípios econômicos do capitalismo. As ações desencadeadas favorecem mais o *status* do ter (sujeito econômico), do que a do ser (sujeito social).

Compreendemos também que os modelos educacionais propostos pela iniciativa privada, para aplicação na escola pública, orientam o processo ensino aprendizagem para irreflexão, ignorando a problemática social do contexto escolar.

Esse modelo de política, ataca o servidor público, sobretudo o professor, construindo a imagem de inimigo da sociedade. Nesse contexto, destacamos que o sistema meritocrático funciona como um mecanismo para a legitimação e manutenção das desigualdades sociais.

Consideramos que o movimento de reformas e desqualificação do que é público, bem como, o enaltecimento das iniciativas privadas, próprios do liberalismo/neoliberalismo, manifestou sua força nas políticas educacionais em Francisco Beltrão, desconsiderou os problemas sociais históricos de uma comunidade carente, que vive à margem da sociedade.

Por outro lado, ressaltamos que os fundamentos teóricos no qual a maior parte das escolas municipais estão embasadas, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, expressam a formação que interessa aos indivíduos do Bairro Padre Ulrico e de muitos, uma vez que, atendem aos interesses da classe trabalhadora e conduzem para a educação como emancipação humana.

Dessa forma, a defesa pela integração no contexto social e político, em que a Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração está inserida, resultou na luta pelo diálogo, reflexão, compreensão, humanização, pilares opostos aos que foram propostos pelo Programa Escola 2030.

A iniciativa do Poder Executivo de Francisco Beltrão ao impor o Programa Escolar 2030, caracterizou-se como um fenômeno educacional neoliberal. Em nome do avanço na qualidade da educação pública e a ascensão dos índices e notas em avaliações externas, se propôs: reduzir o ensino ao uso de apostilas e manuais; motivou a desqualificação do professor, quando legislou que o profissional já concursado que não

atendessem as expectativas das avaliações próprias do programa pudessem ser remanejados para outras instituições.

Frigotto (2017) quando analisou a temática do Programa Escola sem Partido, utilizou os elementos da “esfinge”, da mitologia grega. A esfinge com o corpo metade leão e metade mulher, era um monstro que devorava aqueles que não fossem capazes de decifrar seu enigma: *que criatura pela manhã tem quatro pés, ao meio dia tem dois e à tarde tem três?* De acordo com a lenda, todos foram devorados por não decifrarem o mistério. No entanto Édipo, foi o único que encarou a esfinge e respondeu à questão derrotando o monstro.

Trazendo para nossa realidade, enfatizamos que os professores de Francisco Beltrão foram postos diante da esfinge do Programa Escola 2030, percebendo o sentido grave e os sinais menos visíveis das reais intenções da proposta, estabeleceram uma organização para decifrar o enigma.

Amparados pelo SINTEPFB, os embates alcançaram a retração do programa, e paulatinamente foram desvelando o enigma. Assim puderam manter condições de trabalho, tanto na esfera emocional, tanto no sentido monetário. Não receberam o adicional instável de 30%, mas puderam manter a viabilidade do Plano de Cargos e Carreiras da Educação de Francisco Beltrão. E diante da incapacidade de dar continuidade ao programa, a administração municipal reduziu os holofotes para a escola, pouco se falou sobre a efetivação das propostas.

Freire (2001) asseverou que a tomada de consciência, exige o olhar crítico coletivo sobre a realidade que se revela, para sim se estabelecer condições de compreender que não existe a possibilidade de uma educação neutra, uma vez que a educação é uma ferramenta para emancipação humana, em que as pessoas transformam a sua realidade e participam da construção do mundo. Segundo o autor:

Esse esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repetamos, de caráter individual, mas sim social. Basta que se saiba que a conscientização não se verifica em seres abstratos e no ar, mas nos homens concretos e em estruturas sociais, para que se compreenda que ela não pode permanecer em nível individual. Por outro lado, não será demasiado repetirmos, a conscientização, que não pode dar-se a não ser na práxis concreta, nunca práxis que se reduzisse á mera atividade da consciência, jamais é neutra. Como neutra, igualmente, jamais pode ser a educação. Quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor (FREIRE, 2001, p.77).

As reflexões propostas no nosso estudo, convergem para a importância da vigília, o olhar atento, cuidadoso e constante sobre a educação pública, visto que a esfinge tem se colocado constantemente frente as políticas educacionais, se fazendo necessário atentar para o engodo dos enigmas. Conforme evidenciou Frigotto:

Antes que a esfinge se torne indecifrável e nos devore, cabe acumular energia intelectual e ética e organização política coletiva para, sem medo como fez Édipo da lenda da esfinge, confrontá-la e derrotá-la. Uma tarefa necessária para que haja futuro humanamente suportável em nossa sociedade (FRIGOTTO, 2017, p.33).

Extraíndo as lições das experiências com Programa Escola 2030, compreendemos, portanto, que o acesso ao conhecimento científico, se consolida como um instrumento de luta para desmistificar os enigmas, assim como suporte fundamental no processo de humanização. Nesta direção, pudemos assimilar que ser professor é lutar constantemente contra os retrocessos, e que a educação exige reflexão e uma teoria educacional coerente para fundamentar a prática do professor, por fim reforçamos que a educação não é neutra, uma vez que é basilar para a transformação da história e da sociedade, suporte para superar a violência, a pobreza e a marginalidade e ascender para a emancipação humana.

Recorremos ao historiador inglês de orientação marxista, Edward Palmer Thompson, o autor nos permite articular as ações de resistência dos professores da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, com a tese apresentada na obra *Costumes em comum* (1998).

Thompson (1998, p. 13) demonstrou que a consciência e os costumes eram particularmente fortes entre os trabalhadores do século XVIII. Eram costumes dirigidos a reivindicações de novos direitos. Assim como uma forma de sobrevivência, uma tradição na qual os costumes aparecem como uma segunda natureza.

Na mesma direção defendemos que os professores da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, reforçam costumes antigos de resistência às avalanches de reformas na educação.

O autor, alerta que o costume pode comprometer a classe trabalhadora. Nesse caso se o corpo e a mente se adaptam não conseguem reagir, sobretudo quando se acostumam em rotinas diárias, sem tempo para pensar e agir. Os costumes podem ou não ser reforçados e endossados, todavia são validados quando há um sentido prático. Cabe ressaltar que os costumes são construídos na formalidade, assim como nos corredores pela tradição oral.

De certo modo, os professores da referida escola não estavam mais acostumados a ter reações. Visto que o costume dos dirigentes sempre foi diferente dos costumes dos trabalhadores. Os interesses são opostos, “não são dos nossos”, um antagonismo claro, ou seja, o costume dos dominantes neste tempo é engessar o dominado, com atribuições burocráticas, com preenchimento de relatórios e pareceres, assim como a redução da hora atividade, momento de estudo, reflexão, planejamento e conversa entre os pares. Compreendemos que as relações de conflitos entre dominantes e dominados permeou a história. Por outro lado, o hábito de reagir nem sempre é bem visto até mesmo pelos próprios professores, que são tratados como “comunistas”, “petistas” em termos pejorativos.

Nesta via temos clareza que a organização ocorre de forma consciente, em termos formais: nas reuniões, nos encontros com o sindicato, nas formações. Entretanto, também se fortalecem de maneira informal através dos costumes em comum dos professores: na hora do intervalo quando se alimentam e compartilham informações e opiniões, nos momentos de hora atividade, nas conversas de corredor, na roda de chimarrão costume forte entre os educadores beltronenses. Em suma a tradição oral é um costume em comum, que possibilita a resistência diante dos ataques e da retirada de direitos já conquistados.

A conscientização é a capacidade de agir a partir do entendimento de pertencimento de uma classe social. Este esclarecimento tem sentido quando há uma transformação no indivíduo e na sociedade. Essa consciência é visível nos hábitos e costumes de um grupo, os costumes comuns.

Os costumes comuns, nos identificam para reações às avalanches das pautas antidemocráticas. Assim como, aos que o professores da rede municipal de ensino de Francisco Beltrão, vivenciaram com o Programa Escola 2030, como evidenciamos até aqui, alinhados com os princípios da pedagogia da hegemonia.

Neste sentido identificamos procedimentos de auto-organização e defesa. A primeira tática utilizada foram as reuniões mesmo em período de férias, em que os professores, se aproximaram para compreender com os seus, o que de fato estava acontecendo.

Pelas táticas e estratégias. A tática é a arma do fraco, na própria instituição. Nesse caso os professores se aproximaram para sobrevivência psicológica. É a organização mais próxima, por lutas de condições imediatas, como postura coletiva em reuniões, hora de falar e de se calar, ou o momento de estabelecer algum enfrentamento necessário.

Essa tática é interinstitucional e abre campo para a estratégia, ou seja, no campo do adversário de outras instituições. O pequeno grupo dentro da escola, internamente cria teses que ecoam nas outras instituições, como o estado, o sindicato e a comunidade escolar. Assim conscientização e costumes comuns geram uma prática de identificação de quem são nossos e quem são os outros.

Acreditamos que os professores da Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração, assim como o coletivo de professores da rede municipal se fortaleceram enquanto educadores críticos (marxistas). Demonstraram que é possível dentro de um sistema educacional controlado pela hegemonia, confrontar as contradições próprias do sistema e no cotidiano fazer a luta pelos direitos já conquistados e, sobretudo, fortalecer a luta pela defesa da escola pública a partir dos interesses dos dominados.

REFERÊNCIAS

- ALLAN G, Johnson. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Tradução, Ruy Jungmann; consultoria, Renato Lessa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- ANDERSON, Perry. **Balço do Neoliberalismo**. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9-23.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio Sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 3. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.
- ARROYO, Miguel González. **Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos**. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (org). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BASSO, Daniela. NETO, Luiz Bezerra. **As Influências do Neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações**. 2014, volume 1, número 16. Revista eletrônica do curso de Pedagogia, Campus Jataí. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 05 de julho de 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9.394/1996 – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018
- BRASIL. Lei Federal n. 12.612/2012 - **Declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Implementação. Uma escola cidadã para as juventudes brasileiras: contextualização, interdisciplinaridade, aprendizagem colaborativa e autoria/protagonismo juvenil**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/205-uma-escola-cidada-para-as-juventudes-brasileiras-contextualizacao-interdisciplinaridade-aprendizagem-colaborativa-e-autoria-protagonismojuvenil#:~:text=Quando%20falamos%20em%20autoria%20ou,papel%20a%20toral%2C%20ativo%20e%20criativo>. Acesso em 05 de fevereiro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme**

preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2018b]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 03 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Cadernos de práticas.** [2018c]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/>. Acesso em 03 de janeiro de 2021.

CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE FRANCISCO BELTRÃO, (2019 a). **Ata nº 3.709/2019.**

CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE FRANCISCO BELTRÃO, (2019 b). **Ata nº 3.710/2019.**

CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE FRANCISCO BELTRÃO, (2019 c). **Ata nº 3.713/2019.**

CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE FRANCISCO BELTRÃO, (2019 c). **Ata nº 3.715/2019.**

CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE FRANCISCO BELTRÃO, (2019 d). **Ata nº 3.721/2019.**

CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE FRANCISCO BELTRÃO, (2019 e). Facebook. Publicado em 08 de fevereiro de 2019. **Os vereadores Daniela Celuppi(PT), Camilo Rafagnin(PT) e Aires Tomazoni (MDB) foram visitar a Escola Municipal Sagrado Coração, no bairro Padre Ulrico.** Disponível em: https://www.facebook.com/camarafranciscobeltrao/posts/2089820624432895?comment_id=2091026450978979. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE FRANCISCO BELTRÃO, (2019 f). Audiência **Pública para debater a “Escola 2030.** Disponível em: <http://cmfb.pr.gov.br/03/2019/audiencia-publica-para-debater-a-escola-2030/>. Acesso em 23 de setembro de 2019.

CAMPOS, Flávio de. **Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória.** 3. Ed. rev. Rio de Janeiro, 2007

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006

COACHING. Dicionário do Aurélio Online. 2016. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/coaching/>. Acesso em 02 de janeiro de 2021.

CONEXIA. **Aluno protagonista: tudo o que você precisa saber sobre esse conceito!** 2021. Disponível em: <https://blog.conexia.com.br/aluno-protagonista/>. Acesso em 30 de dezembro de 2021.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita: Aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo.** 1ª ed. 2018. São Paulo: Expressão Popular,

2018.

CASTANHA, André Paulo. **O uso da Legislação Educacional como fonte: orientações a partir do marxismo.** Revista HISTEDBR on-line, Campinas, número especial, p. 309-331, abril 2011 – ISSN: 1676-2584.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Tradução: José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 1998.

DICIONÁRIO, Online de Português. **Significado de Protagonismo.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/protagonismo/>. Acesso em 15 de fevereiro de 2021.

DICIONÁRIO, online Priberam de Língua Portuguesa. **Significado de Projeto Piloto.** Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/projeto-piloto>. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação.** 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas, SP. Autores Associados, 2016.

ESCOLAS2030a. **O Programa.** Disponível em: <https://escolas2030.org.br/o-programa/em>. Acesso em: 31 de julho de 2021.

ESCOLAS2030b. **Critérios de Elegibilidade Escolas2030.** Disponível em: <https://escolas2030.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Criterios-de-Elegibilidade.pdf>

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004. Acesso em 31 de julho 2021.

FRANCISCO BETRÃO, 2014 (Paraná). **Lei nº 4260, de 21 de novembro de 2014, nova redação ao Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Ensino (PCCR).**

Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-francisco-beltrao-pr>. Acesso em 28 de dezembro de 2021.

FRANCISCO BETRÃO, 2019a (Paraná). **Projeto de Lei do Executivo nº 001/2019, de 02 janeiro de 2019. Cria o Programa “Escola 2030”.** Disponível em: <https://franciscobeltrao.pr.leg.br/processo-legislativo/materias-legislativas>. Acesso em: 5 dezembro de 2020.

FRANCISCO BETRÃO, 2019b (Paraná). **Lei Municipal Nº 4.632, de 10 janeiro de**

2019. Cria o Programa “Escola 2030”. Disponível em: <http://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/legislacao/categoria/leis?ano=2019>. Acesso em: 5 dezembro de 2020.

FRANCISCO BETRÃO, 2019c (Paraná). Edital 052/2019 – Abertura Processo Interno De Seleção N° 001/2019. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Edital-de-abertura-Escola-2030.pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

FRANCISCO BETRÃO, 2019e (Paraná). Escola 2030 já recebeu mais De 100 inscrições. Facebook, 19 de março de 2019. Disponível em: https://www.facebook.com/beltraooficial/posts/2360095690688625?__tn__=%2CO*F. Acesso em 03 de agosto de 2021.

FRANCISCO BELTRÃO, 2019e (Paraná). Programa Escola 2030 é lançado com festa no Padre Ulrico. Disponível em <https://www.facebook.com/beltraooficial/photos/a.358433424188205/2583572531674272/>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

FRANCISCO BELTRÃO, Prefeitura Municipal. SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura). **Plano Municipal de Educação – PME**, 2015. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Lei-4310.2015-Plano-Municipal-de-Educacao.pdf>. Acesso em: 08/12/2021.

FRANCISCO BELTRÃO, Prefeitura Municipal. SMEC (Secretaria Municipal de Educação). **Programa Escola 2030**, 2019a. Disponível em: <http://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/educacao/%ef%bb%bfprograma-escola-2030/>. Acesso em: 05 de dezembro de 2020.

FRANCISCO BELTRÃO, Prefeitura Municipal. SMEC (Secretaria Municipal de Educação). **Rosinha deixa a pasta da Educação, 2019b**. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/noticias/rosinha-deixa-a-pasta-da-educacao/>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Professora Ana Bocchi Macagnan EI EF**, 2021. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PPP-Escola-Mun-Prof-Ana-Bocchi-Macagnan.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Bom Pastor – EI EF**, 2021. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PPP-Escola-Mun-Prof-Ana-Bocchi-Macagnan.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Frei Deodato – EI EF**, 2021. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PPP-completo-aprovado-e-assinado-pelo-Nucleo.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto – EI EF.**, 2021. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/CamScanner-09->

23-2021-14.30-2.pdf. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Juscelino Kubitschek – EI EF**, 2021. Disponível em:
<https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/ppp-2021-1.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração – EI EF**, 2021. Disponível em:
<https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/PPP-Sagrado-Coracao-FINAL.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Maria Basso Dellani – EI EF**, 2021. Disponível em:
<https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/PPP-Maria-Basso-Dellani-Final.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Profº Parigot de Souza – EI EF**, 2021. Disponível em:
<https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/PPP-Parigot-de-Souza-FINAL.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Profº Rubens Amélio Bonatto – EI EF**, 2021. Disponível em:
<https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/PPP-Rubens-Amelio-Bonatto-Final.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Recanto Feliz – EI EF**, 2021. Disponível em:
<https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/PPP-Escola-Municipal-Recanto-Feliz-2021-ALTERADO-1.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Basílio Tiecher – EI EF**, 2021. Disponível em:
<https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PPP-Basilio-Tiecher-Final.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Deni Lineu Schwartz – EI EF**, 2021. Disponível em:
<https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PPP-Escola-Deni-2021-Final-revisada-08.07.2021.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Francisco Manoel da Silva – EI EF**, 2021. Disponível em:
<https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PPP-Francisco-Manoel-Final.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Germano Meyer – EI EF**, 2021. Disponível em:
<https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PROPOSTA-2021-germ.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2021.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Irmão Cirilo – EI EF**, 2021. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/PPP-Irmao-Cirilo-Final-1.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Madre Boaventura – EI EF**, 2021. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/PPP-Madre-Boaventura-Final.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima – EI EF**, 2021. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/PPP-NSRA-DE-FATIMA-FINAL.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Prof.^a Maria Helena Vandresen – EI EF**, 2021. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/PPP-Maria-Helena-Final.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Prof. Pedro Algeri – EI EF**, 2021. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/PPP-Pedro-Algeri-Final.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FRANCISCO BELTRÃO, PPP. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal 15 De Outubro – EI EF**, 2021. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/PPP-15-de-outubro-Final.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: Gestão Democrática da Educação Pública na Cidade de São Paulo**. Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. 2ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 70ª edição. Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita velhas ideias**. 1ª ed. 2018. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir (1996). **Paulo Freire: Uma bibliografia**. São Paulo: Brasília. Editora Cortez Instituto Paulo Freire: Unesco.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HAAS, Yasmim Paim Forte. Aprende Brasil - cronograma de formação 2019 - Francisco Beltrão/PR. Mensagem recebida por Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração <nsscricao@gmail.com> em 14 de maio 2019.

HADDAD, Sérgio. **Paulo Freire, o educador proibido de educar**. In. CÁSSIO, F. (Org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019a.

HADDAD, Sérgio. **Por que o Brasil de Olavo e Bolsonaro vê em Paulo Freire um inimigo**. Folha de São Paulo, 14 de abril de 2019b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/04/por-que-o-brasil-de-olavo-e-bolsonaro-ve-em-paulo-freire-um-inimigo.shtml>. Acesso em: 05 de janeiro de 2022.

JORNAL DE BELTRÃO (2019a). **Professores da rede municipal discutem projeto Escola 2030**. 17 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.jornalbeltrao.com.br/noticia/282416/professores-da-rede-municipal-discutem-projeto-escola-2030/?fbclid=IwAR26eIJGr54fi4bMy>. Acesso em 05 de fevereiro de 2021.

JORNAL DE BELTRÃO (2019b). **Câmara aprova projeto "Escola 2030"**. 8 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.jornalbeltrao.com.br/noticia/282137/camara-aprova-projeto-escola-2030->. Acesso em 05 de fevereiro de 2021.

JORNAL DE BELTRÃO (2019c). **Escola do Bairro Padre Ulrico será a primeira a instalar o programa Escola 2030**. 26 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.jornalbeltrao.com.br/noticia/287984/escola-do-bairro-padre-ulrico-sera-a-primeira-a-instalar-o-programa-escola-2030/?fbclid=IwA...> Acesso em 03 de agosto de 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Sílvia Peixoto de; RODRIGUEZ Margarita Victoria. **Políticas Educacionais e Equidade: revendo conceitos**. Contrapontos - volume 8 - n. 1 - p. 53-69 - Itajaí, jan/abr 2008. Disponível em: <file:///D:/JC%202376/Arquivos%20Usuario/Downloads/936-1937-1-PB.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Disciplina**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Disciplina. Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011, p.

107-122.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo J. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

LOVATO, Antonio. YIRULA, Carolina Prestes. FRANZIM, Raquel (org.). **Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar**. 1ª ed. São Paulo São: Ashoka/Alana, 2017.

MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia**. Tradução: Renata Guerra. 1º edição, Editora Intrínseca LTDA, Rio de Janeiro, 2021.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Editora Lamparina. 1º edição, 2016.

MAZUI, Guilherme. **Bolsonaro chama Paulo Freire de 'energúmeno' e diz que TV Escola 'deseduca'**. Publicado em 16 de dezembro de 2019 às 09h32. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

MELLO, Guiomar Namó; colaboração Madza Julita Nogueira. **Cidadania e Competitividade: Desafios Educacionais do Terceiro Milênio**. 7 ed. Cortez, São Paulo: Cortez. 1994.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **O projeto neoliberal de sociedade e educação**. In. LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luís. Liberalismo e educação em debate. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

MENDES, Jerônimo. **O que é protagonismo?** 2011. Disponível em <https://www.jeronimomendes.com.br/o-que-e-protagonismo/>. Acesso em 30 de dezembro de 2021.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de. **Verbete telemática na educação**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/telematica-na-educacao/>. Acesso em 31 dez 2021.

MERITOCRACIA. In: DICIO, Dicionário Aurélio Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/meritocracia/>. Acesso em: 17/05/2021.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Revista outubro. São Paulo, nº 04, 2000.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boi tempo, 2008.

MORAN, J. MASETTO, M.T; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias em edição pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

MIRANDOLA, Luci Mara. ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná entre os anos 2003 a 2010: Lutas interesses e disputas**. Anais do Seminário de Pesquisa do PPE. Maringá 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/. Acesso em 01 de fevereiro 2021.

MOCELLIN, Edna Goretti Menegatti. **O PDE E A EDUCAÇÃO POPULAR: a presença dos conceitos de Educação Popular e da Pedagogia Histórico-Crítica nas produções do PDE/PR NRE/FB 2007 – 2016 – o caso do Colégio Léo Flach de Francisco Beltrão/PR. 2019**. Dissertação de Mestrado em educação. Unioeste, Francisco Beltrão, 2019. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/558>. Acesso em 05 de dezembro 2020.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Samuel Antônio Merbach de. **Elementos do materialismo histórico e dialético**. 1º ed. Jundiaí São Paulo: Paco, 2019.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 70ª edição. Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021.

ONU. Agenda 2030: **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, 2015**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

ORSO, Paulino José. **Neoliberalismo equívocos e consequências**. In. LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luís. Liberalismo e educação em debate. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

ORSO, Paulino José. **A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites**. In. ORSO, Paulino José. GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. MATTOS, Valci Maria. Educação e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ORSO, Paulino José. MALACHEN. Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, Unicamp, julho 2016.

PAGNAN, Jorgiane. **Segregação socioespacial e o direito à cidade: Estudo sobre o Bairro Padre Ulrico. 2019**. Francisco Beltrão-PR. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia Universidade do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2019.

PAIVA, Thais. **Conheça as organizações educativas que já fazem parte do Escolas2030**. 2021. Disponível em: <https://escolas2030.org.br/acoes/conheca-as-organizacoes-educativas-que-ja-fazem-parte-do-escolas2030/>. Acesso em 01 de marco de 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do esporte – SEED. Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão. **Minuta Projeto Político-Pedagógico**. Francisco Beltrão, 2020.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná. CREP. SEED, 2019.** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>. Acesso em 14 de abril de 2021.

PARANÁ/SEED. Plano de ação de Gestão 2003-2006. (versão preliminar). Curitiba: SEED, 2003.

PONCE, B. J. **O CURRÍCULO E SEUS DESAFIOS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: em busca da justiça curricular.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

PROTAGONISMO. Dicionário do Aurélio Online. 2016. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/protagonismo/>. Acesso em 30 de dezembro 2021.

RECH, Rogério. **A primavera secundarista no Paraná e a Pedagogia Histórico-Crítica.** Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – nível de pós-doutorado da Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. São Paulo, 2020.

RIBEIRO, Ione Valle; RUSCHEL, Elizete. **A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000).** Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Portugal, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872009000100008. Acesso em: 28 janeiro 2021.

RODRIGUES, Augusto César. **O Programa “Educação: Compromisso de São Paulo” e o “Novo modelo de escola de tempo integral”:** Crítica à incorporação dos valores da lógica empresarial na educação escolar pública. Revista HISTEDBR Online, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654673>. Acesso em 29 de janeiro de 2021.

SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. **Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens.** Revista Pedagógica, v. 23, p. 1-27, 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.x5786>.

SANTOS, Silvia Alves dos. ORSO, Paulino José. **Base Nacional Comum Curricular – Uma Base sem base: O ataque à escola pública.** In. MALANCHEN, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de. ORSO, Paulino José. (org.). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade?** Revista Puc Viva n. 2, São Paulo, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 35. Ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. – (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Demerval. **Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil**. In. Revista Ideação. V.10, n.2, 2008b. Acesso em 14 de março de 2016. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>.

SAVIANI, Demerval e DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. Maringá**: Psicologia Escolar e Educacional, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300653&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 25 de janeiro de 2021.

SINDICADO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO, SINTEPFB – PR. **Sindicato tem posicionamento contrário ao projeto de Lei Escola 2030**. Disponível em: <http://www.sintepfb.com.br/site/index/visualizanoticia/133#:~:text=O%20Sindicato%20dos%20Trabalhadores%20em,o%20Programa%20E2%80%9CEscola%202030%20E2%80%9D.&text=O%20SINTEPFB%20defende%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o,o%20melhor%20daqui%2C%20nossa%20gente>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2021.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2.ed. Rio de Janeiro: Moraes Editora, 1981.

TAMBARA, E. **Problemas teórico-metodológicos da História da Educação**. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual**. Campinas – SP Autores Associados, 2000.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. Revisão técnica Antonio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VINCENT, Guy. LAHIRE, Bernard. THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, Belo Horizonte, nº 33, junho de 2001.

PARTICIPANTES QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO

BONIN, Fabiana. Participante nº13, uso de nome real. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

DIAS, Lenice Pereira. Participante nº4, uso de nome real. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº3, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº6, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº7, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº8, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº9, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº10, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº11, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº12, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº14, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº15, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº17, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº18, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº20, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº21, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PARTICIPANTE nº22, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PEREIRA, Carmen Luiza Mendes. Participante nº9, uso de nome real. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

SANTOS, Cleonir Cordeiro dos. Participante nº5, uso de nome real. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

TAFFAREL, Carmem Eliane. Participante nº2, uso de nome real. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, dia 28 de dezembro de 2020.

PAIS OU RESPONSÁVEIS

LIMA, Carine Bento de. Participante nº9, uso de nome real. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, fevereiro de 2021.

MACHADO, Maria Gorete Ventura. Participante nº10, uso de nome real. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, fevereiro de 2021.

RAMOS, Luciana Antunes. Participante nº7, uso de nome real. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, fevereiro de 2021.

SILVA, Carla Adriane. Participante nº5, uso de nome real. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, fevereiro de 2021.

SANTOS, Leonice Veloso dos Santos. Participante nº8, uso de nome real. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, Joceli da Silva. Participante nº4, uso de nome real. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, fevereiro de 2021.

PARTICIPANTE nº1, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, fevereiro de 2021.

PARTICIPANTE nº2, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, fevereiro de 2021.

PARTICIPANTE nº3, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, fevereiro de 2021.

PARTICIPANTE nº6, uso de nome fictício. Questionário respondido a Joice Andrade Preuss, fevereiro de 2021.

ANEXOS

ANEXO 1-



MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO Estado do Paraná

PROJETO DE LEI DO EXECUTIVO N.º 001 DE 2019

Cria o Programa “Escola 2030” que visa implementar educação de excelência no âmbito do Município de Francisco Beltrão.

O **PREFEITO MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO**, Estado do Paraná, submete a apreciação da Câmara Municipal de Vereadores o seguinte Projeto de Lei:

CAPÍTULO I DAS DIRETRIZES E OBJETIVOS DO PROGRAMA “ESCOLA 2030”

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Município de Francisco Beltrão, o Programa “Escola 2030” o qual visa implementar educação de excelência nas unidades escolares com o intuito de transformar a comunidade por intermédio do ensino qualificado.

§ 1º O Programa “Escola 2030” será posto em prática inicialmente em uma unidade escolar que será definida mediante edição de Decreto Municipal e progressivamente será irradiado as demais unidades escolares até sua totalidade.

§ 2º O Programa “Escola 2030” iniciará em sua gênese em unidades escolares de comunidades carentes até que de forma progressiva atinja todas as unidades escolares.

Art. 2º o Programa “Escola 2030” se pautará pelas seguintes diretrizes:

- I - Ensino em tempo integral;
- II - Sistema focado na meritocracia;
- III - Docentes com elevada qualificação;
- IV - Possuir didática atual;
- V - Possuir boa infraestrutura;
- VI - Aperfeiçoar gestão escolar.

Art. 3º Os discentes participarão do programa por intermédio da matrícula na referida unidade escolar que observará os aspectos residenciais, geográficos e demais regras atinentes já regulamentadas.

Art. 4º Os pré-requisitos para os profissionais participarem do programa serão definidos mediante edição de Decreto Municipal.

CAPÍTULO II DO PROCESSO INTERNO DE SELEÇÃO

Rua Octaviano Teixeira dos Santos, 1000 - Fone: (46) 3520-2121 - CNPJ: 77.816.510/0001-66 - CEP: 85.601-030
E-mail: fbeltrao@franciscobeltrao.com.br - webpage: www.franciscobeltrao.com.br



MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO
Estado do Paraná

Art. 5º O Processo Interno de Seleção buscará a excelência que afirma o caput do art. 1º desta lei e servirá para formar o corpo docente do Programa “Escola 2030”.

Art. 6º O professor efetivo da rede municipal que tiver interesse em participar o Programa “Escola 2030” se submeterá à Processo Interno de Seleção.

Parágrafo único. O professor da rede municipal deve atingir pelo menos 70% (setenta por cento) em nota no Processo Interno de Seleção para ser considerado classificado.

Art. 7º O Processo Interno de Seleção será realizado trienalmente e servirá para oxigenar e oportunizar novo corpo docente no Programa “Escola 2030”.

CAPÍTULO III
DA AVALIAÇÃO PERMANENTE ANUAL

Art. 8º Será realizado Avaliação Permanente Anual nos docentes aprovados participantes do Programa “Escola 2030”.

§ 1º O professor da rede municipal deve atingir valor igual ou maior a 70% (setenta por cento) em nota na Avaliação Permanente Anual continuará recebendo o benefício de valorização adicional no percentual estabelecido no art. 11 desta legislação.

§ 2º O professor da rede municipal que atingir valor igual ou maior a 60% (sessenta por cento) e valor inferior a 70% (setenta por cento) em nota na Avaliação Permanente Anual receberá apenas metade do percentual estabelecido no art. 11 desta legislação.

§ 3º O professor da rede municipal que atingir valor inferior a 60% (sessenta por cento) será desligado do Programa “Escola 2030”.

Art. 9º A Avaliação Permanente Anual será realizado antes do início do ano letivo em exercício.

CAPÍTULO IV
DA VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL PARTICIPANTE DO PROGRAMA

Art. 10. O Benefício de Valorização Adicional possui natureza de valorização do profissional participante do Programa “Escola 2030”, baseado na meritocracia conforme inciso II do art. 2º desta legislação.

Art. 11. O professor da rede municipal participante do Programa “Escola 2030” receberá Benefício de Valorização Adicional no valor de até 30% (trinta por cento), a critério da Administração Pública, calculado somente sobre o valor do salário base atual, excluídos os quinhentos e outros acessórios do referido cálculo.

Art. 11. O Benefício de Valorização Adicional não irá incorporar nos vencimento do professor da rede municipal.



MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO
Estado do Paraná

Art. 12. O Benefício de Valorização Adicional não constitui base de cálculo para recolhimento previdenciário.

CAPÍTULO V
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 13. Esta lei será regulamentada mediante Decreto Municipal em seus casos omissos no prazo de 90 (noventa) dias.

Art. 14. Autoriza o Poder Executivo a ajustar a Lei n.º 4.528 de 2017, para o período 2018 - 2021, a Lei n.º 4.584 de 2018 - Diretrizes Orçamentárias para 2019 e Lei n.º 4.621 de 2018 - LOA para 2019.

Francisco Beltrão, Estado do Paraná, 2 de janeiro de 2019.


CLEBER FONTANA
PREFEITO MUNICIPAL



MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO
Estado do Paraná

MENSAGEM DO EXECUTIVO N.º 001 DE 2019

Senhora Presidente,
Senhores Vereadores,
Senhoras Vereadoras.

Tenho a honra de submeter à apreciação de Vossa Excelência, Projeto de Lei que Cria o Programa “Escola 2030” que visa implementar educação de excelência no âmbito do Município de Francisco Beltrão.

O Programa “Escola 2030” iniciará em sua gênese em unidades escolares de comunidades carentes até que de forma progressiva atinja todas as unidades escolares se pautando pelas seguintes diretrizes: Ensino em tempo integral; Sistema focado na meritocracia; Docentes com elevada qualificação; Possuir didática atual; Possuir boa infraestrutura; Aperfeiçoar gestão escolar.

Necessário se faz o encaminhamento em regime de urgência e em votação única tendo em vista o início do ano letivo e lastro temporal crucial para implantar tais medidas.

São essas as motivações que ensejaram o envio do Projeto de Lei que, acredita-se, será recepcionado por esta Casa Legislativa.

Renovo a Vossa Excelência e dignos pares nossos protestos de apreço e consideração.

Francisco Beltrão, Estado do Paraná 2 de janeiro de 2019.


CLEBER FONTANA
PREFEITO MUNICIPAL



MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO
Estado do Paraná

LEI MUNICIPAL N.º 4.632, DE 10 DE JANEIRO DE 2019

Cria o Programa “Escola 2030” que visa implementar educação de excelência no âmbito do Município de Francisco Beltrão.

O PREFEITO MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO, Estado do Paraná,

FAÇO SABER que a Câmara Municipal de Vereadores aprovou, e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I
DAS DIRETRIZES E OBJETIVOS DO PROGRAMA “ESCOLA 2030”

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Município de Francisco Beltrão, o Programa “Escola 2030” o qual visa implementar educação de excelência nas unidades escolares com o intuito de transformar a comunidade por intermédio do ensino qualificado.

§ 1º O Programa “Escola 2030” será posto em prática inicialmente em uma unidade escolar que será definida mediante edição de Decreto Municipal e progressivamente será irradiado as demais unidades escolares até sua totalidade.

§ 2º O Programa “Escola 2030” iniciará em sua gênese em unidades escolares de comunidades carentes até que de forma progressiva atinja todas as unidades escolares.

Art. 2º O Programa “Escola 2030” se pautará pelas seguintes diretrizes:

- I - Ensino em tempo integral;
- II - Sistema focado na meritocracia;
- III - Docentes com elevada qualificação;
- IV - Possuir didática atual;
- V - Possuir boa infraestrutura;
- VI - Aperfeiçoar gestão escolar.

Art. 3º Os discentes participarão do programa por intermédio da matrícula na referida unidade escolar que observará os aspectos residenciais, geográficos e demais regras atinentes já regulamentadas.

Art. 4º Os pré-requisitos para os profissionais participarem do programa serão definidos mediante edição de Decreto Municipal.



MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO
Estado do Paraná

CAPÍTULO II
DO PROCESSO INTERNO DE SELEÇÃO

Art. 5º O Processo Interno de Seleção buscará a excelência que afirma o caput do art. 1º desta lei e servirá para formar o corpo docente do Programa "Escola 2030".

Art. 6º O professor efetivo da rede municipal que tiver interesse em participar o Programa "Escola 2030" se submeterá a Processo Interno de Seleção.

Parágrafo único. O professor da rede municipal deve atingir pelo menos 70% (setenta por cento) em nota no Processo Interno de Seleção para ser considerado classificado.

Art. 7º O Processo Interno de Seleção será realizado trienalmente e servirá para oxigenar e oportunizar novo corpo docente no Programa "Escola 2030".

CAPÍTULO III
DA AVALIAÇÃO PERMANENTE ANUAL

Art. 8º Será realizada Avaliação Permanente Anual nos docentes aprovados participantes do Programa "Escola 2030".

§ 1º O professor da rede municipal deve atingir valor igual ou maior a 70% (setenta por cento) em nota na Avaliação Permanente Anual e continuará recebendo o benefício de valorização adicional no percentual estabelecido no art. 11 desta legislação.

§ 2º O professor da rede municipal que atingir valor igual ou maior a 60% (sessenta por cento) e valor inferior a 70% (setenta por cento) em nota na Avaliação Permanente Anual receberá apenas metade do percentual estabelecido no art. 11 desta legislação.

§ 3º O professor da rede municipal que atingir valor inferior a 60% (sessenta por cento) será desligado do Programa "Escola 2030".

Art. 9º A Avaliação Permanente Anual será realizada antes do início do ano letivo em exercício.

CAPÍTULO IV
DA VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL PARTICIPANTE DO PROGRAMA

Art. 10. O Benefício de Valorização Adicional possui natureza de valorização do profissional participante do Programa "Escola 2030", baseado na meritocracia conforme inciso II do art. 2º desta legislação.

Art. 11. O professor da rede municipal participante do Programa "Escola 2030" receberá Benefício de Valorização Adicional no valor de até 30% (trinta por cento), a critério da Administração Pública, calculado somente sobre o valor do salário base atual, excluídos os quinquênios e outros acessórios do referido cálculo.



MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO
Estado do Paraná

Art. 12. O Benefício de Valorização Adicional não irá incorporar nos vencimentos do professor da rede municipal.

Art. 13. O Benefício de Valorização Adicional não constitui base de cálculo para recolhimento previdenciário.

CAPÍTULO V
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 14. Esta lei será regulamentada mediante Decreto Municipal em seus casos omissos no prazo de 90 (noventa) dias.

Art. 15. Autoriza o Poder Executivo a ajustar a Lei n.º 4.528 de 2017, para o período 2018 - 2021, a Lei n.º 4.584 de 2018 - Diretrizes Orçamentárias para 2019 e Lei n.º 4.621 de 2018 - LDO para 2019.

Francisco Beltrão, Estado do Paraná, 10 de janeiro de 2019.


CLEBER FONTANA
PREFEITO MUNICIPAL



Francisco Beltrão, 4 de abril de 2010.

Caro professor,

Em decorrência da mudança de direção na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, informamos que o processo de seleção interno para o Programa Escola 2030 foi cancelado temporariamente.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura entende que a sua inscrição reflete a sua credibilidade no programa e que você compartilha com as necessidades de mudanças na Educação.

Sendo assim, agradecemos a sua inscrição e informamos que o seu nome constará de um cadastro informal de reserva para as vagas que eventualmente surgirão na escola Nossa Senhora do Sagrado Coração no bairro Padre Ulrico em Francisco Beltrão – PR.

Seguimos à disposição,

Cordialmente

Secretaria Municipal de Educação e Cultura

ANEXO 4 –

Questionário elaborado para fins de levantamento de dados e pesquisa referente ao Programa de Mestrado em educação da Unioeste/ Francisco Beltrão.

Mestranda: Joice Andrade Preuss

Professor Orientador: André Paulo Castanha

Professor Coorientador: Rogério Rech

Francisco Beltrão, 2021

Programa Escola 2030, Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração –
Entrevista com a equipe gestora e professores.

1- Qual função você exerceu/exerce na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração entre os anos 2019 e 2020?

.....

2- Há quanto tempo trabalha na escola?.....

3- Como você veio trabalhar nesta escola? Foi uma escolha sua ou foi a escola que sobrou? O que você sabia sobre a comunidade?

.....
.....
.....

4- O que você conhece sobre o programa Escola 2030?

.....
.....
.....

5- Na sua opinião, por que foi escolhido a escola Nossa Senhora do Sagrado Coração para a implantação do programa Escola 2030?

.....
.....

6-Como você viu/vê o Programa Escola 2030, como política educacional? É viável na escola Nossa Senhora do Sagrado Coração?

.....
.....

7- Você considera positiva a proposta de fazer uma nova seleção de professores já concursados, para atuarem na escola, remanejando os professores de outras escolas?

.....
.....

8- Em relação ao material didático (apostilas) do sistema de ensino aprende Brasil – Positivo, como você avalia o material, você participou da escolha do material?

.....
.....

9- Você gostaria de escrever um pouco sobre o período em que foi proposto o programa escola 2030. Quais lembranças você tem desse evento, o que mais lhe marcou? A implementação do projeto na escola implicou em mudanças na sua rotina? Aponte elementos positivos e negativos. Quais contribuições o programa escola 2030 trouxe para a gestão da escola?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

10- Você sabe explicar por que o nome do programa faz referência ao número 2030?

.....
.....
.....

11- Livre para observações/acréscimos

.....
.....

Nome:.....

Você aceita citar seu nome real? () Ou prefere que use um nome fictício? ()

ANEXO 5 –

Questionário elaborado para fins de levantamento de dados e pesquisa referente ao Programa de Mestrado em educação da Unioeste/ Francisco Beltrão.

Mestranda: Joice Andrade Preuss

Professor Orientador: André Paulo Castanha

Professor Coorientador: Rogério Rech

Francisco Beltrão, 2021

Programa Escola 2030, Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração –
Entrevista com pais e responsáveis

1- Entre os anos 2019 e 2020, quantos filhos estudavam na Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração? Que turma estudavam?

.....
.....

2- O que você conhece sobre o programa Escola 2030?

.....
.....
.....

3- Na sua opinião, por que foi escolhido a escola Nossa Senhora do Sagrado Coração para a implantação do programa Escola 2030?

.....
.....

4- Em relação ao material didático (apostilas) do sistema de ensino aprende Brasil – Positivo, como você avaliou o material, atendeu o que foi proposto?

.....
.....

5- Você se posicionou contra ou a favor a implantação do programa escola 2030 na Escola? Pode apresentar alguns motivos para tomar essa posição?

.....
.....

6- Quais lembranças você tem desse evento, o que mais lhe marcou? Quais mudanças ocorreram na escola?

.....
.....

7- Na sua avaliação, quais contribuições o programa escola 2030, na formação do seu filho e para a escola?

.....
.....

8- Você sabe explicar por que o nome do programa faz referência ao número 2030?

.....
.....

9- Fique livre para observações/acréscimos

.....
.....
.....
.....

Nome:.....

Você aceita citar seu nome real? () Ou prefere que use um nome fictício? ()