

# CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RETROCESSOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS DURANTE O GOVERNO DO PRESIDENTE MICHEL TEMER

CONSIDERATIONS ABOUT SETBACKS IN BRAZILIAN EDUCATIONAL  
POLICIES DURING THE MICHEL TEMER GOVERNMENT

CONSIDERACIONES SOBRE LOS RETROCESOS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS  
BRASILEÑAS DURANTE EL GOBIERNO DEL PRESIDENTE MICHEL TEMER

**Andrea Coelho Lastória\***  
lastoria@ffclrp.usp.br

**José Faustino de Almeida Santos\*\***  
faustinoalmeida@usp.br

**Rafael Cardoso Mello\*\*\***  
rafael.cardoso@baraodemaua.br

**REVISTA PEDAGÓGICA**

**Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapecó | ISSN 1984-1566**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** LASTÓRIA, A. C.; SANTOS, J. F. A.; MELLO, R. C. Considerações sobre os retrocessos nas políticas educacionais brasileiras durante o Governo do presidente Michel Temer. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 18-41, jan./abr.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i43.3934>

**RESUMO:** A respeito dos atuais retrocessos das políticas educacionais brasileiras propomos reflexões críticas, tendo em vista as formas como a Federação vem constituindo um conjunto de práticas para desconstruir o modelo de educação implementado pela LDB e outras leis características do contexto do período da redemocratização brasileira – forte exemplo disto é a força com que o Governo Federal vem apostando em avaliações pautadas em características socioemocionais. Do ponto de vista teórico, esta discussão foi pautada levando em consideração duas pesquisas realizadas sobre a temática, especificamente as obras de Oliveira e Smolka et al. O texto veicula informações sobre a Avaliação Nacional Não cognitiva (ou Socioemocional), sobre a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio, e sobre o programa Escola Sem Partido, objetivando interpretar as ideias expostas no Foro 23 do Fórum Ibero Americano de Geografia, Educação e Sociedade (GEOFORO).

**Palavras-chave:** políticas educacionais brasileiras. *Big Five*. Base Nacional Comum Curricular. Reforma do Ensino Médio.

**ABSTRACT:** The current setbacks of Brazilian educational policies we propose critical reflections considering the ways in which the Federation has been constituting a set of practices to deconstruct the education model implemented by LDB and other laws, which are characteristic of the Brazilian re-democratization. A strong example is how much the Federal Government has been investing on evaluations based on social-emotional characteristics. From a theoretical point of view, this discussion was based on two researches on the subject, specifically the works of Oliveira and Smolka et

al. The text conveys information on the National Non-cognitive Assessment (or Social-Emotion Assessment), on the National Common Base Curriculum, The Secondary Education Reform, and the No-Party School program. The objective was to interpret the ideas of Foro 23 of the Ibero-American Forum of Geography, Education and Society (GEOFORO).

**Keywords:** Brazilian educational policies. *Big Five*. National Common Base Curriculum. Secondary Education Reform.

**RESUMEN:** Acerca de los retrocesos ocasionados por las políticas educativas del gobierno del presidente Michel Temer proponemos reflexiones críticas con vistas a las formas de las políticas que van en desencuentro al preconizado por la LDB (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional) y otras leyes características del Estado democrático de Derecho. Como ejemplo de este desencuentro son las evaluaciones promovidas y basadas en características socioemocionales. El aporte teórico del texto se pauta en el debate que se ha realizado en investigaciones publicadas (Oliveira y Smolka et al.). El texto trata de informaciones sobre la Evaluación Nacional No cognitiva (o Socioemocional), sobre la Base Nacional Común Curricular, la Reforma de las Enseñanzas Medias y sobre el programa Escuela Sin Partido todas estas, con el objetivo de interpretar las ideas expuestas en el Foro 23 del Foro Ibero Americano de Geografía, Educación y Sociedad (GEOFORO).

**Palabras clave:** Políticas educativas brasileñas. Base Nacional Común Curricular. Reforma de las Enseñanza Medias en Brasil.

\* Professora Doutora no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (LAIFE), Departamento de Educação, Informação e Comunicação – DEDIC, Ribeirão Preto (FFCLRP/USP).

\*\* Professor no Centro Universitário “Barão de Mauá”. Membro de Grupo de Pesquisa na pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP/USP. Possui graduação em História pelo Centro Universitário “Barão de Mauá”(2008), Geografia pela Universidade de Franca (2016) e Mestrado em Educação pela FFCLRP/USP – 2014. Atua como professor efetivo da Educação Básica na Secretaria Estadual do Estado de São Paulo e na rede particular. No Ensino Superior, é Professor Assistente I no Centro Universitário “Barão de Mauá”.

\*\*\* Coordenador do programa de Pós-Graduação em História, Cultura e Sociedade e da Licenciatura em Pedagogia, no Centro Universitário Barão de Mauá em Ribeirão Preto/SP. Pesquisador do Grupo ELO (Estudos da Localidade USP/Ribeirão Preto) e CIER (Centro Interdisciplinar de Estudos Regionais – UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto). Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Franca) – 2009, graduado em História (2004) pelo Centro Universitário “Barão de Mauá” e em Pedagogia (2017). Também graduado em Geografia (2005).

## 1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como ponto de partida as discussões realizadas no Fórum *Ibero-americano* de Educação, Geografia e Sociedade (GEOFORO) – cuja existência data do ano de 2015 – em especial, as discussões presentes no Foro 23, intitulado Política, Sociedade, Educação e Ciências Sociais (iniciado em 26 de abril de 2016), contornadas pelas reflexões iniciais apresentadas pelo professor Jaeme Luiz Callai.

Neste espaço, o referido docente tece importantes considerações sobre o contexto educacional e político latino-americano e explicita aspectos relevantes do atual estado da arte da educação brasileira, vinculando-os à crise política vivida nos últimos dois anos. Ao problematizar tais relações, convida os participantes do Geoforo a refletir sobre nove pontos de destaque:

[...] Tendo como perspectiva a atual conjuntura brasileira, encaminho uma proposta preliminar nos seguintes termos:

1. O crescente protagonismo econômico da China [...].
2. As economias latino-americanas possuem um forte setor exportador, primário, (minérios, grãos e carnes). Como a queda dos preços internacionais das *commodities* tem impactado as economias locais?
3. Após um período, anos 60-80 do século passado, em que diversos países estiveram submetidos a ditaduras militares, observou-se um generalizado processo de redemocratização[...] como, então, explicar esta conjuntura tão adversa?
4. As políticas sociais de combate à pobreza e distribuição da renda [...].
5. No Brasil, observa-se um recrudescimento de manifestações de cunho fascista, de apoio à ditadura militar (1964-1985) e, inclusive, elogio à violência e à tortura [...].
6. Embora repúblicas, declaradamente laicas, é bastante evidente a influência da religião na sociedade e no trato das questões políticas [...].
7. A estrutura partidária, o sistema eleitoral, o financiamento das campanhas políticas [...].
8. A mídia, tradicionalmente conservadora, exerce forte influência no jogo político [...].
9. A desigualdade social e de distribuição de renda revelam a persistência da hegemonia do grande capital [...].

Por certo, as considerações acima não esgotam o espectro de questões que poderiam pautar as discussões do Fórum. Outros elementos poderão agregar-se ou mesmo substituir alguns aqui apresentados. Considero que a tarefa inicial é precisamente fixar a pauta mínima de uma primeira rodada de discussão. E este é o intuito desta proposta. (CALLAI, 2017, [s. p.]).



O texto do professor Callai permite-nos elaborar inúmeras interpretações quanto ao universo político brasileiro contemporâneo. Contudo, tendo em vista que o nosso objetivo se circunscreve na análise dos escritos-respostas produzidos no Foro 23, entendemos como oportuno reiterar alguns trechos, provenientes do original apenas para o leitor conhecer as reflexões disparadoras.

Conforme podemos visualizar nos quadros que seguem, a participação de professores e estudantes brasileiros em comentários/respostas à proposta do Foro 23 revela que tal discussão expõe uma demanda importante e atual. Ao todo foram 147 comentários, alguns deles produzidos pelo mesmo autor/internauta com mais de uma participação no referido fórum.

A análise dos dados partiu da observação de escritos produzidos entre o dia 26 de abril de 2016 (dia em que o Foro 23 foi postado no sítio do Geoforo) até o dia 30 de abril de 2017. Neste *corpus* de pesquisa, percebemos inicialmente que dos 147 comentários, 19 deles foram produzidos por participantes que pertencem ao mundo hispânico e 51 foram provenientes da comunidade luso-brasileira. Destes, 50 definiram-se como brasileiros e 01 como português.

**Quadro 1** – Menções ao contexto do Brasil e incidência da participação dos brasileiros no Foro 23

	<b>Participantes</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Total</b>
Mencionam o Brasil	73	49,65 %	147 comentários

Fonte: Elaboração própria com dados do Foro 23 do GEOFORO, 30 de abril de 2017.

**Quadro 2** – Participação dos usuários do blog GEOFORO – Foro 23, divididos por instituições

<b>Nome das Instituições</b>	<b>Número de participantes</b>
Universidade de São Paulo – BRASIL	21
Centro Universitário Barão de Mauá – BRASIL	01
UNICAMP – BRASIL	05
UFRGS – BRASIL	02
UNESP – BRASIL	13
Universidade de Lisboa – PORTUGAL	01
PUC – BRASIL	01
Universidade de Valencia – ESPANHA	02
Universidade de la Serena – CHILE	17
Anônimos (IES não declaradas)	06

Fonte: Elaboração própria com dados do Foro 23 do GEOFORO, 30 de abril de 2017.

A partir dos Quadros 1 e 2, salientamos a participação de vários professores e alunos de diversas instituições de Ensino Superior de países diferentes, vinculados

majoritariamente às áreas da Educação. Nesse debate, projeta-se grande preocupação com os rumos da educação brasileira e, também, internacional, contornando tal demanda como uma das maiores preocupações atuais.

Destacamos, portanto, como principais questões a serem refletidas nesse artigo, as seguintes:

- Qual educação os governos (tanto do Brasil quanto de outros países ibero-americanos) desejam implementar?
- No caso brasileiro, a que política este projeto de educação atende?
- Como pensarmos educação em uma sociedade tão complexa e multifacetada?

Em busca de respostas às referidas perguntas, neste artigo consideramos as colocações produzidas por pesquisadores da atualidade sobre o presente cenário político. Em especial, destacamos as formas como as leis brasileiras vêm produzindo sentidos específicos sobre a Educação no Brasil e como o atual governo brasileiro (anos de 2016 e 2017) vem propondo mudanças educacionais. Também centramos nossa atenção nos apontamentos, nos comentários e nas críticas expostas pelos participantes do GEOFORO.

## **2 EDUCAÇÃO, POLÍTICA E OS DESEJOS DO PODER**

Antes de focarmos o contexto político e educacional atual do Brasil, faremos uma breve digressão à conjuntura anterior, por meio da agenda do poder Legislativo Federal brasileiro para as políticas educacionais. Pautamo-nos, para tanto, em Oliveira (2009), autor que analisou qualitativa e quantitativamente as contribuições do referido poder no campo educacional. Sob nossa ótica, é adequado considerar a qualidade do debate político e institucional no campo da Educação no período anterior à recente crise política, pois nos permite construir uma pauta de comparação para elaborar hipóteses sobre o que há de novo no debate educacional no atual momento e como pôde ser construído.

A metodologia utilizada por Oliveira (2009) consistiu em identificar todas as propostas para a Educação que foram apresentadas e concluídas no processo legislativo durante o período temporal compreendido pelo ano de 1995 até o ano de 2007, ou seja, o foco deu-se na 50<sup>a</sup>, 51<sup>a</sup> e 52<sup>a</sup> legislaturas. Foram, portanto, analisadas as propostas que tiveram como objeto central o currículo escolar, tema de 34% do total de proposições sobre Educação do referido período.

[...] Destaca-se que todas as proposições sobre currículo escolar identificadas abordam a criação de disciplinas escolares ou a inclusão de critérios para o oferecimento destas pelas escolas [...] o que evidenciou a concepção restritiva de currículo presente nas proposições apresentadas à Câmara dos Deputados

durante o período analisado. (OLIVEIRA, 2009, p. 544).

Após análise prévia de 29 proposições sobre currículo escolar apresentadas, Oliveira (2009) constatou que 26 delas foram rejeitadas e apenas três proposições tornaram-se norma jurídica. Um aproveitamento baixo, portanto. Este e outros aspectos foram objeto de análise da referida autora, que explicitou diversas constatações, das quais destacamos três, no presente artigo. A primeira é que há uma flagrante discrepância entre os poderes Legislativo e Executivo no que diz respeito ao modo e ao tempo de tramitação dos Projetos de Lei (PL), visto que os três PLs aprovados foram os que tiveram origem e/ou apoio do Poder Executivo. Já os 26 PLs rejeitados tiveram origem no âmbito do Legislativo.

Houve evidente agravamento das dificuldades de tramitação para as 26 propostas apresentadas pelos deputados se comparadas às três que tiveram o apoio do Executivo. Se as primeiras tramitaram em regime ordinário, com o tempo médio de mais de quatro anos, as que foram apoiadas pelo Executivo tiveram tempo médio reduzido, por exemplo, houve caso de uma tramitação ocorrer em regime de urgência e ser concluída em apenas cinco meses.

[...] Há evidente privilégio desses últimos em detrimento dos primeiros. Quando há influência, direta ou indireta, do Executivo, a arena de decisão legislativa se desloca do Congresso Nacional, desqualificando, por exemplo, as comissões, e se institui nos espaços da administração federal controlados pelo Poder Executivo. As matérias, assim, chegam resolvidas no Congresso apenas para formalização. Já as matérias originadas no próprio Legislativo, de autoria de deputados, senadores ou comissões, submetem-se a todo rigor ritual do processo definido regimentalmente. (OLIVEIRA, 2009, p. 552).

Por outro lado, as proposições sobre currículo escolar rejeitadas, indicam o pouco cuidado dos parlamentares no debate sobre Educação. Entendemos que tal constatação de Oliveira (2009) também merece ser explicitada nesse artigo.

Segundo a pesquisadora, os 26 PLs rejeitados propunham a inclusão de disciplinas sobre temáticas sociais. Dentre elas, citamos as que incluíam o ensino das religiões, da educação no trânsito, das noções de trânsito, da educação em saúde para a cidadania, da educação e segurança alimentar, da linguagem de programação de computador, da informática, do estudo da Constituição Federal, dos direitos básicos do cidadão, das noções de Direito, da educação tributária, das normas gerais de orçamento e finanças públicas, da Educação Física obrigatória para o Ensino Superior, do Latim, da Introdução à Comunicação de Massa, da Educação no Campo para os cursos de formação de

professores, do ensino profissionalizante obrigatório no Ensino Médio e da segurança pública. O que têm em comum é que foram pensadas

[...] sem qualquer preocupação com a natureza da matriz curricular que pretendem introduzir nas escolas. Se essas proposições fossem aprovadas, produziriam certamente uma realidade caótica nestas. Isso porque seus autores percebem as escolas distanciadas do que lhes constitui como instituições educativas, atribuindo-lhes função de remediadora e reparadora dos problemas emanados da estrutura complexa, capitalista e culturalmente heterogênea da sociedade. (OLIVEIRA, 2009, p. 552).

É oportuno salientar que, segundo a legislação brasileira em vigor, é impróprio que projetos que proponham a criação de disciplinas escolares sejam analisados no âmbito do Poder Legislativo. Conforme orientação interna da Câmara dos Deputados – por meio de nota técnica emitida pela consultoria legislativa da área de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia –, propostas dessa natureza devem se valer de indicação ou discurso parlamentar e nunca se constituir como PL ou emenda a um PL, pois o referido tema é reservado ao Poder Executivo, por meio do Ministério da Educação (MEC), em consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE), este que, por sua vez, é composto por representantes das diversas comunidades epistêmicas e sociais.

Então, cabe a pergunta: por que os parlamentares insistem em apresentar PLs que tendem a ser inócuos? Essa questão conduz-nos a uma nova constatação de Oliveira. No caso das 26 propostas rejeitadas no período investigado, os parlamentares proponentes sequer se valeram do direito regimental de interpor recurso questionando a rejeição. Por que não o fizeram? Segundo a autora, parecem “[...] casos explícitos de projetos apresentados para avolumar a pauta legislativa e acrescentar a média *per capita* de projetos apresentados – configurando-se nos chamados projetos estatísticos [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 552), segundo uma estratégia que busca aparentar eficiência e mérito no currículo político do parlamentar.

Parece-nos que o Poder Legislativo há algum tempo tem se distanciado da possibilidade de contribuir para a melhoria do debate educacional brasileiro e das políticas públicas da área, o que, por sua vez, fica na dependência quase exclusiva do Poder Executivo. Para finalizar a descrição das contribuições do Legislativo para a agenda da educação nacional, a autora afirma que sequer há um corpo de propostas com potencial para contribuir para um debate de políticas educacionais pertinentes. O que existe, segundo ela, é “[...] uma ‘antiagenda’, que desorganiza a educação em vez de organizá-la. Não evidenciam um plano, mas um

caos legislativo contra o qual se previnem as comissões de mérito” (OLIVEIRA, 2009, p. 552).

Nos últimos anos, o debate educacional brasileiro tem se intensificado, no âmbito institucional e social em geral. Especificamente no campo dos currículos escolares, a discussão pauta-se pela proposta de se estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em meados do ano de 2015 foi materializada em dois documentos (versão preliminar e versão final). A versão preliminar foi apresentada para ser discutida publicamente por meio de diferentes canais, destacadamente por um portal específico para esse fim. O portal foi lançado pelo MEC com a intenção de permitir que a sociedade pudesse conhecer o documento e enviar críticas e sugestões.

A discussão que estava sendo encaminhada sofreu um primeiro impacto da conjuntura político-institucional com a demissão do ministro Janine Ribeiro na data de 9 de outubro do ano de 2015, e o posterior afastamento da Presidente do Brasil, Dilma Rousseff, no final de agosto do ano de 2016.

Em dezembro de referido ano, após mudanças no MEC, promovidas pelo Governo que assumiu o poder, um jornal de ampla circulação nacional divulgou a decisão da recém-indicada equipe administrativa a respeito de inserir as chamadas habilidades socioemocionais no documento da BNCC. Isso ocorreu antes mesmo da divulgação da sua terceira versão. Tal notícia gerou amplo e intenso debate político, no qual ficou evidente a força do referido Governo no debate que estava se desenrolando no Legislativo, especificamente sobre sua proposta de reforma do Ensino Médio. Abruptamente, o debate foi impactado pela publicação da Medida Provisória (MP) de número 746. Esse é um instrumento com força de lei que bem representa a força desproporcional do Poder Executivo, pois produz efeitos legais imediatos e deve ser apreciada pelo Congresso Nacional no prazo de 120 dias para se tornar lei no país.

Sobre a decisão de que a BNCC será permeada pelas chamadas habilidades socioemocionais, ou habilidades não cognitivas do século XXI, estamos diante de uma grande controvérsia epistemológica, política e ética, que tem sido discutida e investigada há algum tempo no Brasil. A importância de tal discussão tem grande pertinência para as Ciências Sociais, dentre elas a Geografia e a História, porque currículos que se norteiam pelas tais habilidades não cognitivas facilitam a manipulação ideológica, o que no limite pode levar ao estabelecimento de estereótipos – de base emocional ou comportamental – mais preconceitos, exclusões, portanto, à desvalorização da diversidade almejada pelas Ciências Sociais.

Em artigo publicado no ano de 2015, quatro pesquisadoras chamavam a atenção para as controvérsias em torno da proposta de avaliação de competências socioemocionais e sua forma de divulgação no Brasil. As autoras explicitam que a proposta baseia-se em suposto consenso epistemo-

lógico com caráter inovador, na qual os supostos atributos são seguros e intrínsecos à abordagem dos *Big Five*, termo que remete a cinco habilidades ligadas à personalidade – extroversão, agradabilidade, conscienciosidade, neuroticismo e abertura à experiência – que seriam, segundo seus defensores, as cinco variáveis universais, replicáveis independentemente das diferenças culturais (SMOLKA et al., 2015). Ao retomar alguns dos mais importantes estudos realizados no âmbito da Psicologia – mais especificamente no campo da Psicologia Cognitiva e da Psicologia da Personalidade –, essas autoras apresentam um breve resumo do debate existente entre as diversas vertentes que focam no desenvolvimento psicosssexual, no humanismo norte-americano, inclusive, com intersecções teóricas entre Behaviorismo Social e a Psicologia Cognitiva, bem como entre a Psicologia e o Materialismo Histórico-Dialético, além da abordagem histórico-cultural. Nesse sentido, as autoras explicam que não há consenso em torno dos *Big Five*, pois tal abordagem não se sustenta no âmbito epistemológico.

Os teóricos que desenvolveram o modelo dos *Big Five* na década de 1980 basearam-se na hipótese lexical que, por sua vez, inspirou diversos modelos para o estudo da personalidade ao longo do século XX. A hipótese lexical,

[...] em circulação desde os primeiros estudos de Francis Galton, pela qual se deduz que os traços de personalidade definidos como os mais relevantes para a vida das pessoas são codificados pela língua. A ideia é, portanto, que em uma determinada cultura há termos que possibilitam caracterizar seu povo. (SMOLKA et al., 2015, p. 225).

Trabalhos contemporâneos aos precursores dos *Big Five*, como de Erik Fromm e Henry Wallon já indicavam ser complexo o processo de formação do caráter e da personalidade, e que compreendê-los por meio de uma variável isolada é inviável. Smolka et al. (2015) explica que, para Wallon, a formação da personalidade e do caráter de uma pessoa, desde a sua infância, é de tamanha complexidade que se torna impossível isolar um único aspecto no estudo da formação do ser humano. Em seus estudos, Wallon buscou contemplar vários campos funcionais: a afetividade, a motricidade e a inteligência.

Na obra *As origens do caráter na criança*, Wallon relata de maneira minuciosa e detalhada a função e o desenvolvimento das emoções e a elaboração do caráter, mediante a sensibilidade da criança à presença do Outro que vai marcar o processo de constituição de sua personalidade. A explicação do processo de elaboração do caráter e constituição da personalidade repousa, para o autor, num complexo indissociável que abarca não apenas disposições dos sujeitos – sejam estas neurofisiológicas, psíquicas ou



biológicas – mas determinadas situações sociais (WALLON, 1934/1995). Para o autor, o caráter pode ser compreendido em torno do que compõe uma “espécie de índice individual” (WALLON, 1934/1995, p. 26) dos modos de agir e reagir do sujeito, uma marca que se torna mais estável – embora não seja estática – no campo de uma personalidade geneticamente social e constituída na integração e alternância dos diferentes campos funcionais ao longo do processo de desenvolvimento. (SMOLKA et al., 2015, p. 227-228).

Para essa corrente, a formação da personalidade é um processo que inclui a passagem de uma afetividade impulsiva para uma afetividade que incorpora os recursos intelectuais e simbólicos socialmente produzidos, e que, portanto, afetividade e cognição, apropriações do indivíduo e contexto social são indissociáveis. Outra hipótese que se junta a tais ideias é a da “plasticidade cerebral”, elaborada no âmbito da abordagem histórico-cultural. Segundo ela, “[...] o cérebro humano apresenta modos flexíveis e específicos de interação e constituição em resposta a objetivos produzidos socialmente e pessoalmente apropriados” (SMOLKA et al., 2015, p. 228).

As contribuições de Vigotski e seus pares indicam contradições que comprometem as bases dos *Big Five* – que têm como premissa teórica conceitos criados a partir da intersecção entre Behaviorismo Social e Psicologia Cognitiva como autoeficácia. Conforme exposto pelo psicólogo canadense Albert Bandura,

[...] ao examinar o que as pessoas esperam fazer e como elas de fato executam o que se propõem a fazer. Seus estudos revelaram um padrão na interação entre os mapas mentais e o desempenho comportamental que é conhecido como a “Curva de Bandura”. (SMOLKA et al., 2015, p. 225).

Em oposição a essa ideia há os estudos de Vigotski, Leontiev dentre outros. Para esse grupo, há uma dinâmica complexa entre o sujeito e seu contexto social, entre a formação de sua personalidade que nunca está completamente finalizada e sofre influência das novas experiências sociais e culturais.

Novas formas de atividade psicológica se produzem a partir de determinadas situações sociais de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996; LEONTIEV, 1984; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988), que implicam mudanças psíquicas e sociais, as quais afetam a estrutura da personalidade e sua atividade como um todo. Ou seja, ressalta-se a integralidade do desenvolvimento, a unidade das dimensões orgânicas e psíquica, social e individual, e o fato de que, no processo de desenvolvimento,

não se modificam aspectos isolados da personalidade da criança, mas essa se reestrutura como um todo complexo. Nessa teorização, a forma inata, estática e fragmentada de se conceber a personalidade, a partir de traços e características isoladas, é fortemente colocada em questão. (SMOLKA et al., 2015, p. 228).

Depreendemos que a ação de um indivíduo que estabelece um objetivo e, em seguida, busca alcançá-lo, não é um mero reflexo provocado por um:

[...] estímulo externo, tampouco uma intenção individual; mas uma criação coletiva atravessada por exigências definidas e produzidas pelo grupo social, e que afetam o curso do desenvolvimento do indivíduo, impactam o funcionamento psicológico, mobilizam o funcionamento cerebral e orientam os rumos da (trans)formação da personalidade. (SMOLKA et al., 2015, p. 229).

Diante do exposto, fica evidente a fragilidade teórica em torno da proposta dos *Big Five*, as controvérsias são pertinentes o suficiente para não permitirem a criação de um modelo formal de avaliação de características ou qualidades emocionais. “Não há, portanto, consenso, em relação à natureza e aos modos de constituição da personalidade humana” (SMOLKA et al. 2015, p. 229).

Salientamos, ainda, que não é somente um problema teórico que evidencia a problemática. Há uma dimensão política que está posta, uma vez que, como explicitamos anteriormente, a BNCC tende a incorporar os pressupostos dos *Big Five*, o que implica uma avaliação, em larga escalada, de habilidades não cognitivas como instrumento de política pública nacional, que viabiliza conflitos ainda mais radicalizados que no limite podem ameaçar as bases da democracia, pois afastam do debate os argumentos científicos e o respeito à diversidade. No Foro 23, aparecem apontamentos que colocam em evidência tais preocupações entre os brasileiros, a começar pelo texto base, nos itens 5 e 6, onde o autor afirma,

5. No Brasil observa-se um recrudescimento de manifestações de cunho fascista, de apoio à ditadura militar (1964-1985) e, inclusive, elogio a violência e à tortura. Em que medida essas manifestações guardam relação com o fato dos crimes políticos que caracterizaram o período ditatorial não terem sido adequadamente investigados nem seus responsáveis punidos? Como os diferentes países têm tratado esses crimes políticos?

6. Embora repúblicas, declaradamente laicas, é bastante evidente a influência da religião na sociedade e no trato das questões políticas. Muitas vezes, a discussão política se realiza

sob a invocação de argumentos religiosos; muitas vezes, de perfil marcadamente fundamentalista [...]. (CALLAI, 2017, [s. p.]).

Entendemos que a consolidação de uma Base Curricular Nacional Comum que seja permeada pelos *Big Five* é um exemplo evidente do recrudescimento autoritário mencionado no Foro 23, pois distancia o debate da possibilidade da construção de consensos por meio do diálogo com bases no respeito à diversidade e considerando o conhecimento acumulado pelas pesquisas da área educacional, por exemplo, em torno das bases do *Big Five* e suas contradições. Outra constatação que confirma o contexto desfavorável ao debate propositivo é a penetração dos argumentos religiosos fundamentalistas que se apresentam com caráter de dogma e impossibilitam a construção e manutenção do diálogo sincero e legítimo.

Essa disputa política em torno dos *Big Five* no Brasil é anterior à declaração pública da secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, de que as habilidades socioemocionais seriam incluídas na BNCC e permeariam os objetivos de aprendizagem (SALDAÑA, 2016). Ainda no Governo Dilma, seu secretário de assuntos estratégicos, Mangabeira Unger, capitaneou a elaboração do documento “Pátria Educadora” e buscou apoio junto ao MEC para que as tais habilidades socioemocionais fossem adotadas (FREITAS, 2016). O resultado dessa disputa no interior do Governo Federal resultou na recusa do MEC ao *Big Five*, sob a liderança política do então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro que foi capaz de resistir.

Por outro lado, a iniciativa ligada à imposição dos *Big Five* avançou em âmbito regional no país. Em 2014, foi anunciada a parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Secretaria Estadual da Educação do Rio de Janeiro. Tal parceria incluiu a medição das competências socioemocionais em estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Anunciado como inédito e inovador, o instrumento de avaliação foi batizado de SENNA (*Social and Emotional or Noncognitive Nation wide Assessment*, em inglês, ou Avaliação Nacional Não cognitiva ou Socioemocional) (CHAN, 2014).

Repetindo as equivocadas dicotomias razão/sensibilidade, cognição/emoção, corpo/mente, a proposta quer enfatizar o que Goleman chamou de “inteligência emocional” em sua proposta de alfabetização emocional, a qual, segundo Smolka et al. (2015), tem muitas convergências com o SENNA. Na referida proposta, há temas como:

[...] a agressão, no tópico intitulado “domando a agressão” de garotos que são considerados como “visivelmente perturbados” e portadores de “distorções perceptivas” que surgem já na infância e determinam sua ação na vida adulta: “[...] protótipo do caminho

para a violência e a criminalidade começa com crianças agressivas e difíceis de lidar na primeira e segunda séries [...]”. (GOLEMAN, 2005, p. 88) Em meio a inúmeras referências a estudos e programas, o autor ressalta a necessidade de uma “alfabetização emocional”. Nos programas que servem de modelo para o ensino da “inteligência emocional”, entre os tópicos que são ensinados, encontram-se a autoconsciência e o controle das emoções em atividades que compreendem tarefas como a leitura de emoções em expressões faciais para controle de impulsos e a identificação de sentimentos a partir de fotos de rostos exibindo uma das chamadas emoções básicas – alegria, tristeza, ira, surpresa, medo e nojo. É interessante assinalar aqui a proximidade das atividades propostas por Goleman com as exemplificadas no relatório da proposta de desenvolvimento de competências socioemocionais. (SMOLKA et al. 2015, p. 233).

Smolka et al. (2015) afirma que trabalhos que buscam apresentar as contribuições do afeto para os processos cognitivos, segundo uma lógica que considera as inter-relações no contexto dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, estão sujeitos a controvérsias, mas contribuem para a construção do conhecimento na área. O problema está precisamente na desarticulação entre emoção e cognição, desconsiderando o contexto, buscando isolar uma variável emocional, o que favorece equívocos epistemológicos, políticos e éticos. Do ponto de vista teórico, o “[...] desmembramento das dimensões da personalidade em competências não cognitivas induz à concepção de que tais dimensões são independentes do contexto, do conteúdo e do significado da atividade ou da situação em que se manifestam” (SMOLKA et al., 2015, p. 234).

No campo ético, podemos observar que os “[...] próprios termos que compõem os *Big Five*, pela variedade de significados que carregam, pela ampla possibilidade de interpretações a que se prestam e pela carga valorativa que incorporam [...]” (SMOLKA et al., 2015, p. 231) evidenciam que a proposta em si e sua implementação são perpassadas por valores que embasam silenciosamente as descrições de personalidade e que, portanto, a pretensa neutralidade não se concretiza. Mesmo com o uso de instrumentos autodescritivos, ou seja, ainda que o próprio sujeito possa se posicionar diante do modelo imposto, os estereótipos exercem forte impacto; afinal,

[...] não se pode descartar uma eventual dificuldade dos indivíduos respondentes para identificar-se, [...] como portadores de características socialmente não desejadas, como, por exemplo: não ser amável, não ser disciplinado ou organizado etc. Nesse sentido e apesar da sua popularidade, os *Big Five* têm sido criticados por terem-se tornado

normativos ao invés de descritivos e por ignorar o viés cultural e o evidente conjunto de valores presentes no construto, que faz com que certos traços sejam considerados como positivos e outros como negativos. (YEE, 2005 apud SMOLKA et al., 2015, p. 231).

A análise dos fenômenos sociais e o ensino da Geografia e da História visam a construir uma interpretação do mundo e de si próprio, e, ainda, a desenvolver uma melhor compreensão das diversas identidades e o respeito a elas. Sob nossa ótica, portanto, a proposta que considera a ideia de avaliar e normatizar características subjetivas dando-lhes caráter valorativo de forma maniqueísta não contribui para a formação de sociedades que convivem respeitosamente em meio às diferenças, onde todos tenham oportunidade de constituírem-se dignamente como pessoas; ao contrário, faz prevalecer a imposição dos estereótipos e padrões dominantes.

O relatório produzido a partir do projeto piloto da implementação do SENNA – no contexto da parceria já mencionada – afirma que pais e professores reconhecem a importância da esfera socioemocional, mas que pouco fazem para desenvolver de forma intencional e efetiva as habilidades ligadas a essa dimensão. Segundo os autores do relatório, uma das principais causas dessa ineficácia é a

[...] falta de conhecimentos a respeito dos mecanismos pelos quais essas competências podem ser desenvolvidas e medidas nos diversos contextos de aprendizagem, sendo que parte dessa limitação é derivada da relativa escassez de estudos que investigam a relação entre características socioemocionais e variáveis relacionadas ao aprendizado. Essa escassez de estudos, por sua vez, é em grande medida resultante da falta de bases de dados que simultaneamente contêm informações dessa natureza e variáveis de resultado de aprendizado. (SANTOS; PRIMI, 2014 apud SMOLKA et al., 2015, p. 234).

Os autores do relatório citado buscam evidenciar, por meio de dados, uma relação direta entre o que chamam de resultados na vida adulta relacionados aos níveis socioeconômicos com o desempenho escolar, e

[...] nesse sentido, ressaltam o objetivo de “[...] quantificar a importância relativa de atributos socioemocionais *vis-à-vis* outros determinantes do desempenho escolar [...]”, pretendendo “[...] saber quanto das diferenças de desempenho observadas entre os estudantes está associada a diferentes conjuntos de características individuais e familiares”. (SMOLKA et al., 2015, p. 235).

Segundo os defensores do SENNA, o mapeamento dessa relação entre escolarização e os resultados da vida adulta permitiria compreender e intervir no campo educacional, de modo que as crianças tenham, ao menos diminuídas, suas dificuldades relacionadas ao emprego e renda. No entanto, na avaliação das pesquisadoras da UNICAMP, devido inclusive à fragilidade teórica de tais quantificações, é que existe

[...] o risco de gerar perfis não apenas questionáveis do ponto de vista científico, como também potencialmente estigmatizadores para alunos que já enfrentam inúmeras dificuldades nas suas trajetórias escolares e condições de vida. Cabe, então, perguntar a que levaria, nesse contexto, estabelecer correlações e associações entre o desempenho dos estudantes e as suas características individuais e familiares. Ao estabelecimento de certas normas de conduta? À standartização das competências? À mudanças no trabalho pedagógico? À transformação nas condições de trabalho e de vida? Tudo indica, no entanto, que muito mais do que transformar as precárias condições, espera-se, sim, que os alunos desenvolvam as competências e habilidades que os tornem bem-sucedidos independentemente das suas condições concretas de vida. (SMOLKA et al., 2015, p. 235).

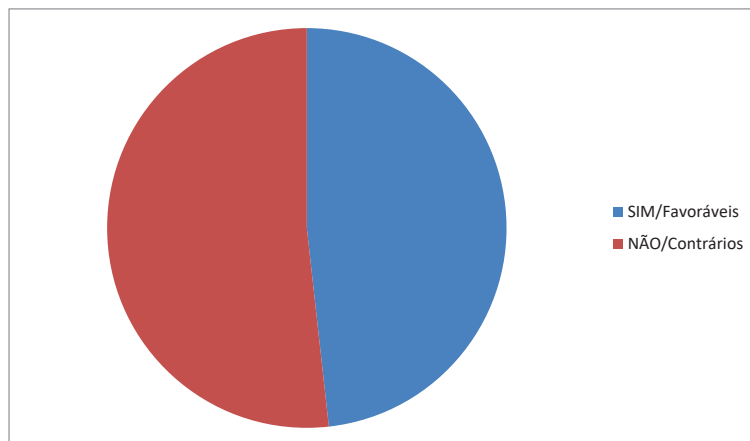
Sob nossa ótica, o SENNA contribui para a construção de um falso consenso segundo o qual as estruturas sociais e econômicas não teriam problemas, nem careceriam de reformulações, e que as desigualdades de oportunidades existem porque há um número elevado de indivíduos (capital humano) despreparado, que não aprenderam a superar as dificuldades que a vida lhes impôs. Ou que, ainda, o sistema público de educação – incluindo professores – não foi competente o suficiente para lhes ensinar estratégias para desenvolver as competências – agora não cognitivas, em detrimento das cognitivas – necessárias para viver no “século XXI”, como costumam denominar.

A incorporação de tais concepções na BNCC nos parece injustificada (teoricamente) e temerária (politicamente e pedagogicamente), porque contribui para usar recursos públicos com menor transparência – ao promover parcerias com atores privados que produzem e implementam seus planos verticalmente – e agrava as desigualdades educacionais, conforme avaliou a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em carta aberta publicada em novembro do ano de 2014. Na referida carta, a associação explicitou sua veemente oposição às avaliações em larga escala com habilidades não cognitivas.

Esse movimento que busca inserir as habilidades não cognitivas nas políticas educacionais coaduna com o esforço

que alguns atores – políticos e governamentais – têm feito no sentido de reduzir nos currículos o lugar da Geografia, da História e das Ciências Biológicas. Tais mudanças curriculares, entre outras ações políticas no campo educacional, configuram-se não como processos isolados, mas representam desdobramentos do atual estágio da expansão e reprodução do capitalismo. Segundo Limonad (2014), as relações entre capital e Estado nacional tem levado a sociedade brasileira à percepção de esvaziamento da política, e, por sua vez, aquela tem se tornado refém do capital.

Como, tradicionalmente, o Poder Executivo tem força política para impor seus desejos, a ascensão do atual Governo Federal deve viabilizar a imposição das competências não cognitivas; afinal, o MEC foi reestruturado com entusiastas das “competências do século XXI”. Janine Ribeiro não está mais à frente do MEC. Até mesmo o Poder Legislativo, que poderia ser um espaço para a organização de alguma resistência, parece encontrar-se no contexto atual em um quadro diferente daquele verificado por Oliveira (2009). Se naquele período os relatores das comissões se preocupavam em consultar comunidades epistêmicas para elaborarem pareceres responsáveis e embasados para evitar a criação do caos, atualmente, ainda que queiram, talvez não tenham mais poderes o suficiente, porque as ameaças de caos não vêm de alguns deputados que apenas desejam promover a própria imagem por meio de ações quantitativas e demagógicas. Agora são blocos organizados que propõem e defendem PLs como o 193/2016 que está em tramitação no Senado e prevê, por exemplo, a criação de canais para receber reclamações contra professores que não sejam política, ideológica e religiosamente neutros. A lei busca impor a obrigação da neutralidade no ensino, pois é pautada pela ideia equivocada de que os alunos são incapazes de aprender a se posicionar – favorável ou contrariamente – frente às convicções de seus professores, que precisariam de vigilância constante. Devido ao seu evidente caráter antidemocrático, pois interdita o debate, o PL 193/2016 tem sido duramente criticado seja em debates, como o que ocorreu na Comissão de Educação do Senado em novembro do ano de 2016 (ALTAFIN, 2016), seja em consultas *online* feitas por meio do sítio do Senado, conforme demonstra a figura a seguir.



**Figura 1** – Consulta *online* sobre a PL 193/2016 - Escola sem partido

Fonte: Elaboração própria com dados do *site* do Senado Federal brasileiro<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Resultado apurado em 12 mar. 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>>.

No caso da inserção dos *Big Five* na BNCC, a resistência precisará ser muito mais forte, pois a proposta é uma iniciativa do Poder Executivo, este que, além de ser historicamente mais poderoso que o Legislativo, está articulado com grandes empresas, compondo uma frente com notável força e articulação política. Sua fragilidade está ligada ao aspecto epistêmico, conforme já exposto, e que remete à hipocrisia de seu projeto que promete a melhoria educacional, mas que trabalha para entregar o oposto, o que deverá fragilizar politicamente o projeto e seus propositores. Também por isso, a luta política continua fazendo sentido. Para tanto, é preciso refletir sobre diversas outras questões, como propôs Callai no texto de abertura do Foro 23 (GEOFORO). Entre as hipóteses levantadas pelo referido professor, há uma que dialoga com um dos grandes críticos do Partido dos Trabalhadores (PT), o escritor, assessor de movimentos sociais e frade dominicano, Frei Betto, que foi assessor especial do ex-presidente Lula entre os anos de 2003 e 2004. Frei Betto afastou-se do governo devido à sua insatisfação com as alianças celebradas entre o PT e o mercado. O proponente do Foro 23 afirma:

As políticas sociais de combate à pobreza e distribuição da renda resultaram em melhoria das condições econômicas de considerável parcela da população e a sua inserção no mundo do consumo. Quais são as mudanças no âmbito da cidadania e da autonomia política das camadas beneficiadas? Ou tem razão Frei Beto ao dizer que os governos petistas criam novos consumidores, mas não cidadãos! Nesta mesma linha de raciocínio, em que medida os movimentos sociais, urbanos e rurais, os sindicatos, transformam-se em linhas auxiliares do governo com a cooptação de suas lideranças mais combativas? (CALLAI, 2017, [s. p.]).

Nesse contexto, salientamos que, após se afastar do governo, Frei Betto escreveu a obra *Mosca Azul*, publicada



no ano de 2006. Nela, o autor apresenta suas reflexões críticas sobre o poder e sua condição de ser uma grande tentação, especialmente para o campo político progressista. Nessa obra, o frade afirma que o maior erro do PT no exercício do poder provavelmente tenha sido

[...] abandonar o que possuía de mais precioso: a rede de apoio dos movimentos populares. Foram eles que construíram o partido e deram-lhe legitimidade e representação; deles veio a maioria dos eleitos pelo PT; neles e por eles se alinhava a capilaridade que tornava o partido quase onipresente no território nacional e, ao mesmo tempo, imprimia-lhe autoridade política e poder de mobilização jamais encontrados em qualquer outra agremiação partidária brasileira. (BETTO, 2006, p. 204).

O afastamento do partido de suas bases foi tão radical que Betto explica que o “[...] PT começou a se sentir ameaçado pelos movimentos populares e a tomar distância deles a partir do momento em que decidiu não mais expressar as demandas dos segmentos mais pobres da população [...]”. Segundo o autor, a esquerda mundial foi afetada com o fim da Guerra Fria e a imposição do Consenso de Washington.

[...] A poeira levantada pela queda do Muro [de Berlim] ofuscou o horizonte utópico do PT. A perspectiva socialista obliterou-se. [...] a busca do poder ficou restrita à mera disputa de cargos eleitorais, sem que houvesse o respaldo consistente de um projeto novo de nação. Aos poucos, a política de princípios cedeu espaço à política de resultados. [...] o partido deixava de ser ferramenta de transformação da sociedade para tornar-se quase que somente a via de acesso de seus quadros ao poder. O pragmatismo produziu a troca da ideologia pelo marketing de campanha, e cada vez mais se debateu menos o projeto alternativo de nação. (BETTO, 2006, p. 254).

Sob nossa ótica, tal conjuntura reforça a necessidade de lutarmos em todas as instâncias – institucionais ou não – por uma Educação Crítica e Cidadã, capaz de valorizar a democracia participativa. Nesse sentido, a Geografia Escolar e as Ciências Humanas devem continuar refletindo e reelaborando, de forma criativa, suas práticas de modo que todos os envolvidos – docentes e discentes – possam construir sua criticidade, sua consciência a partir do momento político efervescente no qual vivemos. E isso exige comprometimento teórico, político e ético.

### **3 ALGUNS COMENTÁRIOS DE PARTICIPANTES DO FÓRUM**

No dia 4 de fevereiro de 2017, o professor Xosé M. Souto produziu uma crítica envolvendo as mudanças

políticas globais em curso e seus impactos no cotidiano educativo dos países ibero-americanos:

*[...] Quiero destacar esta frase de Evelyn Moreira: o esvaziamento do senso crítico que abre portas para a alienação concomitantemente a submissão a ordem vigente pues me parece muy pertinente para explicar lo que sucede em los sistemas escolares de muchos países iberoamericanos. La pérdida del sentido crítico va acompañada de una hipervalorización de la enseñanza de las denominadas materias instrumentales (Matemáticas y Lenguas) en detrimento de aquellas otras que impulsando las mismas competencias comunicativas y lógicas, desarrollan también el espíritu crítico, como las ciencias sociales. Ello se ve en España, y supongo que en otros países por el impulso a estudiar idiomas, en especial el inglés, fuera del horario lectivo. Se da la paradoja que los padres y madres protestan por los deberes escolares, pero llevan a sus hijos a estudiar idiomas fuera de la escuela. Esta aceptación del estudio del idioma como parte de la cultura distinguida procede de una estrategia liberal de la enseñanza, que se corrobora con las pruebas PISA y las órdenes de la OCDE. Los resultados los podemos comprobar en la elección de una persona xenófoba, autoritaria, machista y sin saber comportarse en sociedad: Donald Trump. El país más importante del mundo tiene un sistema escolar que da lugar a que sus ciudadanos no sepan discriminar entre democracia y fascismo en las elecciones presidenciales. Si queremos avanzar en la ciudadanía participativa hemos de romper con los estereotipos del sentido común e impugnar verdades que se tienen como naturales. Xosé M. Souto. (FORO 23, 2017, [s. p.]).*

O professor salienta o peso com que as disciplinas consideradas mais instrumentais, como Matemática e Linguagens, tomaram destaque nos currículos. Salienta que tal aspecto é recorrente em vários sistemas de ensino ibero-americanos. Chama a atenção para o fato de as crianças da Espanha serem pressionadas a estudarem línguas estrangeiras, em especial o inglês, atendendo às demandas internacionais. Convida-nos a refletir sobre o modelo de sociedade inspirado em verdades prontas e acabadas, tidas como naturais. Neste modelo, o fazer é priorizado em detrimento do pensar, pois a interpretação crítica de leitura tempo-espacial é menosprezada nos currículos escolares.

Tal comentário explicita uma situação idêntica ao que está ocorrendo no Brasil. Em ambos os países, Espanha e Brasil, os rumos educacionais acompanham os desejos de um sistema de internacionalização do capitalismo, da ideologia norte-americana, da produção de sujeitos marcados

por avaliações internacionais. Nesse sentido, os dizeres de Xosé M. Souto demonstram que as investigações de Smolka et al. (2015) e Oliveira (2009) não estão circunscritas apenas ao Brasil, porque há similaridades com outros países ibero-americanos.

Em resposta-comentário ao referido comentário, outro participante escreveu:

O Brasil nunca teve um governo exclusivamente/verdadeiramente de esquerda. Isso fica evidente quando estudamos o período em que o PT (partido de centro-esquerda) esteve no poder, e o seu principal aliado foi, até o momento do golpe, o PMDB (um partido de direita). Há também o histórico de cadeiras do senado federal e da câmara dos deputados, onde sempre se teve um número maior de cadeiras ocupadas por partidos de direita (PMDB, PSDB, DEM, PSC, PR, entre outros). Sem esquecer, é claro, o estado mais rico e populoso do Brasil, São Paulo, que a partir de 1995 foi governo por apenas dois partidos, o Partido da Social Democracia brasileira, também conhecido por PSDB e o partido dos Democratas (ex-PFL). Ao todo, o Palácio dos Bandeirantes foi ocupado por quatro nomes, Mario Covas (1995-1998 e 1999-2000), Cláudio Lembo (2006), José Serra (2007-2010) e o atual governo, Geraldo Alckmin, que está no poder pela quarta vez (2001-2003; 2003-2006; 2011-2014 e 2015-atualidade). Quanto a retomada total do poder pela direita, ela vai de encontro com a crise que o capitalismo vive. Se faz [sic] necessário, portanto, uma retomada do poder pela direita, para evitar exatamente o fortalecimento e engrandecimento da esquerda e de ideias vinculadas a ela. A reforma realizada na educação, M.P. nº 746, tem claramente a função de manter a ordem capitalista já estabelecida. Se retira [sic], ou oculta matérias que poderiam criar um indivíduo crítico, não alienado, para um aumento de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, visando à formação de uma massa alienada e embrutecida. Renato Neves. (FORO 23, 2017, [s. p.]).

O participante argumenta, por meio do discurso político, que as leituras promovidas sobre Educação e formação de cidadania deveriam, antes de tudo, questionar a trajetória política partidária dos últimos governos brasileiros. Seus apontamentos são marcados por uma discussão biunívoca sobre os posicionamentos de esquerda e de direita. Modelo de criticidade orientado por certa tradição do marxismo ou uma visão dialética mecanicista. Por outro lado, sua crítica também explicita o modelo de potencialização das Linguagens e Matemática. Concordamos, portanto, com Renato Neves; afinal, no capitalismo, a escola é aparato ideológico do Estado e a luta de classes é evidente.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito aos comentários feitos por brasileiros evidenciarem as mazelas nacionais. Alguns revelam preocupação com o futuro da nação, com os rumos da formação cidadã, com o avassalador processo neoliberal. Concordando com a crítica ao governo de Michel Temer, portanto, tomando viés próximo ao de Renato Neves, Sílvia M. Fernandes, em 10 de junho de 2016 escreveu:

Prezados colegas,

A crise econômica intensificou, no Brasil, o debate sobre as instituições políticas, participação democrática e o a crise financeira do Estado, no que se refere à capacidade de pagamento/endividamento e manutenção das despesas públicas. O governo Temer, chamado por aqui de “Governo tampão”, após o afastamento da presidente Dilma, como menciona Jaeme no texto base do Foro 28, promoveu várias ações que reduzem recursos para projetos sociais e que, certamente, resultarão em intensificação das desigualdades sociais...

Temos que concordar com a análise que faz Jaeme, de que a inserção no mundo do consumo, promovido pelos governos populares no Brasil, não resultou em aumento da participação política ou da cidadania. É, sem dúvida, um momento de grande debate, reflexões e participação política no Brasil e, quiçá, no mundo. (FORO 23, 2017, [s. p.]).

A docente convida-nos a pensarmos sobre os interesses do Estado. Em sua leitura, as desigualdades sociais serão agravadas tendo em vista as ações do Governo, tanto a partir da Educação quanto no âmbito estritamente econômico.

Consideramos que os participantes do Fórum 23 articulam-se majoritariamente contra as ações políticas do Governo Federal. Os comentários podem ser entendidos como leituras críticas sob a condução da troca de governo de Dilma Rousseff para Michel Temer, pois convidam os leitores a nomear o fato *impeachment* como golpe de Estado.

Outro tema, proposto por Callai, sobre o crescimento de movimentos/grupos vinculados à religião e ao poder político brasileiro também foi bastante comentado no Fórum 23. O autor convida-nos a discutir sobre o avanço de certas práticas religiosas na vida cotidiana, nas escolas e nos centros de pesquisa. Em suas palavras, embora o Brasil seja uma república laica, “é bastante evidente a influência da religião na sociedade e no trato das questões políticas”, e assume, ainda, que “[...] Muitas vezes a discussão política se realiza sob a invocação de argumentos religiosos; muitas vezes, de perfil marcadamente fundamentalista”. Em resposta a este aspecto, o professor Sérgio Claudino salientou, no dia 27 de agosto de 2016:

Car@s colegas. Há dois aspectos que me parecem centrais neste debate sobre “Política, sociedade, educação e ciências sociais”, tão enriquecido por tantas contribuições – para além das circunstâncias específicas de cada país e do Brasil, em particular, que, de alguma forma, ajudou a despoletar o mesmo debate. Um aspecto central, e que julgo será sempre polêmico: até que ponto em Geografia (e noutras disciplinas de Ciências Sociais), um professor tem o direito e o dever de, em sala de aula, debater os aspetos políticos que marcam o a organização da sociedade e a construção do território (no Brasil, é mais frequente falar-se em espaço, na acepção que eu lhe dou de território)?

O professor tem, quase espontaneamente, ascendente sobre os seus alunos e esse debate vai ficar marcado, inevitavelmente pelas suas opiniões, para além das dos alunos mais participativos. Tem direito a debater na sala de aula do Brasil o que se está a passar no seu país, por exemplo? A resposta não é fácil. Por um lado, não tem direito a “doutrinar” os seus alunos. Eu tenho a minha visão ideológica do mundo (todas as visões são ideológicas), que não tenho de inculcar aos meus alunos. Por outro lado, a construção do território é sempre política [...]. Defendo que a dimensão política dos fenômenos tem de estar presente na sala de aula. Mas com muito bom senso, mais no sentido de colocar os alunos a exprimirem e a debaterem os seus pontos de vista, do que de o professor querer inculcar os seus pontos de vista [...]. Em Geografia, este debate é muito antigo e julgo que será interminável [...]. Sérgio Claudino. (FORO 23, 2017, [s. p.]).

Apesar da forte presença de uma corrente crítica, de cunho marxista, que responsabiliza o Estado quanto aos problemas diagnosticados, o professor orienta-nos a adotar uma abordagem mais complexa, ou seja, ensinar Geografia e Ciências Sociais a fim de desenvolver a consciência crítica. Mesmo diante de um cenário periclitante, o professor convida-nos a rever valores éticos em sala de aula, a ensinar Geografia e Ciências Sociais objetivando gerar consciência crítica.

Nesse sentido, é impossível desejar de um docente uma postura neutra e a-política. Como já nos ensinou Aristóteles, “o homem é um animal político”; desta sorte, não há formas de esquivarmo-nos de tal “natureza”. Fazendo alusão ao programa brasileiro “Escola sem partido”, Claudino termina seu comentário de forma enfática. A saber: trata-se de discussão interminável posto que a relatividade dos seres e a autonomia docente ainda são pilares que merecem reflexão.

Outro participante brasileiro, Fábio Lima, no dia 14 de agosto de 2016, também mencionou o programa Escola

sem partido. Segundo seu ponto de vista, o mesmo é inviabilizado:

[...] sim, concordo plenamente com a colega Vanessa, que escreveu acima, baseada no referencial teórico de Ernesto Laclau, no qual defende que “o discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que une palavras e ações, que produz sentidos”. Se o discurso tem poder e visa a uma ação, podemos ver isso já no lema do governo interino, “Ordem e Progresso” de cunho liberal e positivista, o “Escola sem partido”, o “Criança Feliz” e outras iniciativas, como a extinção de ministérios, a composição de um governo de homens, velhos e brancos, que não traduzem a pluralidade da sociedade brasileira, marcando uma posição política clara e definida, em favor das elites do país. Sendo assim, a educação está sob ataque, em todos os níveis de ensino, sobretudo as áreas de Humanidade, ameaçadas por um discurso hegemônico dominante, que não quer fazer pensar, mas somente formar técnicos para o mercado de trabalho, como mão de obra barata para o empresariado capitalista. Dentro dessa lógica, como no regime militar, a educação deixa de ser um instrumento de transformação e se torna um instrumento de controle, alienação e reprodução da ideologia dominante. Nesse contexto, cabe a nós, professores, educadores e profissionais da educação, conscientes dessa realidade, mobilizar nossos pares e lutar contra esse retrocesso. A participação e divulgação desse foro, por exemplo, já é um caminho importante. Fábio Lima. (FORO 23, 2017, [s. p.]).

Os 134 comentários evidenciam forte movimento de crítica, alguns com inspiração marxista. É possível ler comentários sobre os atuais rumos da educação ibero-americana, mais especificamente, a brasileira. A maioria absoluta dos textos não está anônima e os participantes defendem uma educação que se distancia das atuais políticas educacionais em curso no Brasil.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, convidamos o leitor a conhecer o próprio Geoforo, em especial o Fórum 23 que articula as preocupações de docentes e discentes quanto aos rumos da educação no Brasil e no exterior. Os comentários, ricos em argumentos e complexos em seus intuitos, demonstram a vontade e a participação dos internautas em contribuir com o tema proposto. É evidente que os pontos elencados por Callai provocaram o interesse e possibilitaram que novos aspectos emergissem. Registramos presença maciça de críticas às políticas públicas do Governo Federal do Brasil.



Não concebemos as participações como um conjunto de monólogos já que identificamos citações aos comentários anteriormente publicados e coerência temática. Notamos, porém, algumas produções textuais demarcadas pela dicotomia “esquerda-direita” e algumas concepções problemáticas, tendo em vista seu caráter superficial diante da complexidade política. Entendemos, no entanto, que este artigo revela descontentamento diante dos retrocessos das políticas educacionais brasileiras. Estas, marcadas por uma rede extremamente perversa de tecnologias de saber e estratégias de poder. Nesse sentido, a educação brasileira é vítima de um grupo nacional, articulado ao desejo internacional, de mercado e de capital. Registramos aqui, ainda incertos do futuro a construir, a importância do Geoforo como *locus* de poder, de resistência e da livre reflexão.

## REFERÊNCIAS

ALTAFIN, Iara Guimarães. Programa Escola sem Partido é criticado em debate na Comissão de Educação. **Agência Senado**. Brasília: 16 nov. 2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/16/programa-escola-sem-partido-e-criticado-em-debate-na-comissao-de-educacao>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

ANPED. **Carta Aberta sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-sobre-avaliacao-em-larga-escala-de-habilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-jovens>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BETTO, Frei. **A Mosca Azul**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. B

BRASIL. Senado Federal. **PLS 193/2016**. 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=125666>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

CALLAI, Jaime Luiz. FORO 23: Política, sociedad, educación y ciencias sociales. 2017. **Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad**. Disponível em: <<http://geoforoforo2.blogspot.com.br/2016/04/foro-23-politica-sociedad-educacion-y.html>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CHAN, Iana. Avaliação inédita mede o impacto das habilidades socioemocionais na vida de alunos brasileiros. **Educar para crescer**. São Paulo: Editora Abril, 26 mar. 2014. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/boletim-educacao/tag/instituto-ayrton-senna/>>. Acesso em: 27 fev 2017.

FORO 23: Política, sociedad, educación y ciencias sociales. 2017. **Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad**. Disponível em: <<http://geoforoforo2.blogspot.com.br/2016/04/foro-23-politica-sociedad-educacion-y.html>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. BNCC: MEC abre o jogo. **Avaliação educacional - Blog do Freitas**. 25 dez. 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/25/bncc-mec-abre-o-jogo/>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

LIMONAD, Ester. Estado, Espaço e Escala no Brasil, subsídios para a reflexão. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 18, n. 493, p. 1-19, nov. 2014. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-493/493-41.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

OLIVEIRA, Rosimar Fátima. A agenda do Legislativo Federal para as políticas curriculares no Brasil (1995-2007). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, 541-555, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/09.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SALDAÑA, Paulo. Base Nacional Comum Curricular vai incluir habilidades emocionais. **Folha de S. Paulo**. 25 dez. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1844340-base-nacional-comum-curricular-vai-incluir-habilidades-emocionais.shtml>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

SMOLKA, Ana Luíza et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, 219-242, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00219.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

Recebido em: 04/09/2017  
Aprovado em: 27/02/2018  
Publicado em: 30/04/2018