

Do normal a um novo normal, onde a educação precisa estar?

Valdete Gusberti Cortelini¹
Geraldo Antônio da Rosa²
Dilnei Abel Daros³

RESUMO

O período de isolamento social, em razão da pandemia do COVID-19, trouxe à tona o clamor, no contexto escolar, de uma expectativa e necessidade de se voltar ao “normal”, tendo em vista o atual cenário da suspensão das aulas, atendendo às orientações de prevenção ao coronavírus. Outros ainda demonstram que não voltaremos ao “normal”, que teremos um “novo normal”. Então vem o questionamento em relação à educação. O que seria o normal? Por que a necessidade de termos um normal? Para entender melhor todo esse contexto, apresentamos um estudo do termo “normal”, na história da educação, a partir do advento da Escola Normal no mundo, Brasil e Rio Grande do Sul, trazendo-o para a atualidade, em um processo de ação e reflexão sobre a prática pedagógica, apoiando-se em Paulo Freire (2015, 2016), em uma dinâmica do agir e pensar, e em Michel Foucault (2018), que debate as relações de

¹ Professora Doutora (2021), Mestre em Educação (2017) e Pedagoga (1999) - Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Pedagogia Gestora com Ênfase em Orientação, Supervisão e Administração Escolar. É professora em cargo de Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de Ensino, município de Vista Alegre do Prata – RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5090-6191>. E-mail: valdetegusbertic@gmail.com

² Doutor em Teologia pela EST-RS. Pós-Doutor em Humanidades na Universidade CarlosIII-Madri, Espanha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul-UCS/RS. 2020. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1193-7910>. E-mail: garosa6@ucs.br.

³ Doutor em Educação. Membro da ANPUH-Associação Nacional de História, da ANPED-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ABHO-Associação Brasileira de História Oral, Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM) na Universidade de Caxias do Sul-UCS e do Projeto de Pesquisa Modos de organizar a escola primária no RS (1889-1950): histórias, memórias e práticas educativas na mesma Instituição. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0957-4687>. E-mail: ddilnei@hotmail.com.

controle e poder. Outros autores que se entrelaçam à dinâmica proposta, bem como o entendimento da legislação brasileira de formação dos professores, estarão presentes na discussão, que traz as relações de poder as quais se apresentam nas diferentes instituições sociais e se manifestam através de dispositivos que agem de forma bastante sutil, mas muito bem planejada.

Palavras-chave: história da educação; normalidade; isolamento social.

From normal to a new normal, where does the education need to be?

ABSTRACT

The period of social isolation, due to the COVID-19 pandemic, brought up the outcry, in scholar context, of an expectation and necessity of going back to “normal”, in view of the current scenario of suspension of classes, meeting coronavirus prevention guidelines. Some authors demonstrate that we are not going back to “normal”, that we will have a “new normal”. Then comes the question related to education. What would be normal? Why this necessity of a normal? To understand better this entire context, we present a study about the term “normal”, in the history of education, from the advent of the Normal School in the world, Brazil and Rio Grande do Sul, bringing it to the actuality, in a process of action and reflection about the pedagogical practice, leaning on Paulo Freire (2015, 2016), in a dynamic of the acting and thinking, and in Michel Foucault (2018), that debates the relations of control and power. Other authors who will intertwine with the proposed dynamics, as well as the understanding of the Brazilian legislation for teacher training, will be present in the discussion, which brings the power relations that are presented in different social institutions and are manifested through devices that act in a quite subtle way, but very well planned.

Keywords: education history; normality; social isolation.

De la normalidad a la nueva normalidad, ¿dónde debe estar la educación?

RESUMEN

El período de aislamiento social, por la pandemia del COVID-19, generó el clamor, en el contexto escolar, de una expectativa y necesidad de volver a la "normalidad", ante el escenario actual de suspensión de clases, asistiendo orientaciones de prevención del coronavirus. Otros demuestran que no volveremos a la "normalidad", que tendremos una "nueva normalidad". Luego viene el cuestionamiento en relación a la educación. ¿Qué sería el normal? ¿Por qué la necesidad de tener un normal? Para comprender mejor todo este contexto, presentamos un estudio del término "normal", en la historia de la educación, desde el advenimiento de la Escuela Normal en el mundo, Brasil y Rio Grande do Sul, trayéndolo hasta nuestros días, en un proceso de acción y reflexión sobre la práctica pedagógica, a partir de Paulo Freire (2015, 2016), sobre una dinámica de actuar y pensar, y de Michel Foucault (2018), que debate las relaciones de control y poder. Otros autores que se entrelazarán con la dinámica propuesta, así como la comprensión de la legislación brasileña para la formación docente, estarán en la discusión, que trae las relaciones de poder que se presentan en distintas instituciones sociales y se manifiestan a través de dispositivos que actúan de manera bastante sutil, pero muy bien planificado.

Palabras clave: historia de la educación; normalidad; aislamiento social.

INTRODUÇÃO

O campo de estudos que abrange a História da Educação envolve entrelaçamentos de vários micro campos que se desdobram e ampliam temáticas vinculadas à constituição e construção de elementos significativos relacionados com a educação. Nesse sentido, a oferta de instrução esteve vinculada a determinados contextos, entre eles econômicos, sociais e políticos. De acordo com

Bastos (2019), no que se refere às origens da escola Normal, o contexto de sua criação estava atrelado ao controle:

Foi na Áustria, no regulamento de 1774, a criação de uma Normalschulen para a formação de professores. O regulamento foi redigido pelo abade agostiniano Johann Ignaz Felbiger, a convite da imperatriz Maria Teresa, para reformar o sistema escolar com o controle do Estado. As reformas compreenderam um período de 1774 a 1780. (p. 4).

Por sua vez, na França, com a mudança da configuração da sociedade econômica, marcada pela ascensão da burguesia, caracterizando o Estado moderno, instaura-se um novo imperativo socioeconômico, tendo como fundamento o capitalismo. Manifesta-se, então, a necessidade de desenvolver um novo vínculo com a leitura e a escrita, entendendo-se que seria específico para as crianças e estabelecido em um processo de escolarização. Nesse contexto, que surge no século XIX, a escola passa a ser um investimento necessário para que os princípios desse modelo de sociedade idealizada tenham condições de configurar-se de acordo com seus preceitos.

Sendo assim, o processo de formação de professores respondeu aos objetivos sócio-históricos vinculados com a organização e a formação dos Estados Nacionais, nesse sentido, o ambiente das Escolas Normais teve como uma de suas grandes finalidades ser um espaço para ensinar sujeitos a tornarem-se futuros educadores, com um perfil constantemente avaliado, observado, polido em razão dos propósitos das políticas públicas do período, como é referido no Dicionário de Pedagogia Labor:

Más tarde, em 1804, se creó una Junta de exámenes, y em 1806 se mandó que em todas las capitales se formasen análogos Tribunales, compuestos del corregidor, de dos o tres maestros y de um secretario. (DICCIONARIO DE PEDAGOGIA LABOR, 1936, p. 1263).

A Escola Normal representa nesse momento o local de legitimação do poder do Estado que está se estabelecendo com

novas roupagens de domínio, em virtude da influência da Igreja Católica estar se redirecionando no território europeu. O processo formativo é constituído de maneira a produzir profissionais importantes na corroboração dos ideais governamentais dentro daquele contexto, podendo-se afirmar que o professor que é “produzido” naquela escola normal reflete a estrutura fomentadora determinada pelos direcionamentos políticos com fins de organização social.

Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte de uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. (FOUCAULT, 2014, p. 17).

Em nome da verdade que se projeta a cada momento histórico, político e social, arquitetam-se discursos que venham concretizá-la por meio de dispositivos que, pensados a cada época, agem e se constituem de formas diferentes, mas nunca menos eficazes, com o propósito de garantir a organização social e econômica desejada.

Esses discursos tecidos em malhas finas articulam-se capilarmente no campo educacional impedindo mudanças que modifiquem as estruturas vigentes-imperativo dito sem ser compreendido às claras-, mas atuante na prática negacionista de uma educação humanizadora e dialógica.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2015, p. 40).

O caminho traçado por quem pensou a educação ao longo da história, atendendo a interesses econômicos, sociais e políticos, colocou o sujeito educador em uma condição de instrumento viável

para que os objetivos a serem alcançados fossem atingidos. Criou-se uma estrutura de desvalorização da profissão, principalmente por ser desenvolvido, em sua maioria, por mulheres, que há algum tempo vêm conquistando seu espaço na sociedade, o qual precisa ser constantemente reafirmado, dentre outras situações voltadas a questões de investimentos na infraestrutura, pesquisa e inovação. Esses movimentos, que se apresentam para manter o poder estabelecido pelos interesses de uma sociedade capitalista, neutralizam a prática humanizadora e dialógica, se não encontrarmos brechas de discussão, debates e reflexões pertinentes sobre a práxis pedagógica.

São esses momentos que levam a educação para o seu lugar de excelência: estar a serviço da reflexão crítica em que os sujeitos envolvidos no processo entendam o seu compromisso social como protagonistas de seu movimento histórico voltado à transformação e à mudança, para uma sociedade humana que tenha suas bases construídas no diálogo, na justiça e na ética.

CONTEXTO DO SURGIMENTO DAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL

O contexto brasileiro e sul-rio-grandense também sofreu as influências arquitetadas para o cenário mundial de uma educação bancária, de acordo com o pensamento de Paulo Freire.

O surgimento da Escola Normal no Brasil remete ao período das primeiras décadas após a proclamação da independência, e a configuração de estrutura voltada para a instrução pública que vem se desenhando há longo tempo terá poucas modificações significativas em relação a se ter um regime de instrução fora da influência forte da Igreja Católica.

Nesse período da história, a religião católica continua sendo a oficial, regulamenta-se o “catecismo”, que passa a fazer parte do currículo das escolas, juntamente com a ênfase na escrita ortográfica, na aritmética e nos cálculos, bem como nas normas e regras cívicas e morais. Com relação à formação de professores dentro de recorte de tempo entre 1827 e 1890, a Lei das Escolas de Primeiras Letras vai

obrigar que os professores paguem as despesas que possam advir de sua própria instrução.

Considerada uma nova fase (1890-1931), ocorre a inauguração do período republicano, no qual as Escolas Normais chegam ao Brasil. A primeira surge por volta de 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro, funcionando em curto período (1835-1845), é reaberta em 1859, tendo como foco de ensino mútuo/monitorial (BASTOS, 2019).

A partir daí, reorganizam-se as políticas educacionais com a reforma da instrução pública paulista, que veio se constituindo numa ideologia fundamentada num pedagógico renovador implementando-se as escolas superiores, primárias e secundárias, a nível nacional. Todo o arcabouço educacional da época estava voltado para a instrução da elite; as massas populares não eram contempladas nesses projetos.

Em 1834, fica a cargo das Assembleias Provinciais fazer a legislação que organizaria a criação e a manutenção das Escolas Normais no país. O Decreto-Lei de 02 de janeiro de 1946, de número 8.530, institui a Lei Orgânica do Ensino Normal no Brasil e indica fundamentos norteadores de como deveriam se estruturar dentro do país. Entre os referenciais que lá constam estão as “finalidades”, os “limites” e prazos de formação, bem como de atuação posterior à formação desses alunos.

É necessário compreender como o espaço de formação desse modelo profissional vai se apropriar ou mesmo coexistir, fazer a transição entre o modelo artesanal de formação e a formação agora institucionalizada (VILLELA, 2011).

Em 1961 temos uma regulamentação que unifica a educação nacional, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61), entrando nos governos militares com decretos que tinham força de lei até a abertura política que culminou na Constituição de 1988, abrindo espaço para a atual LDB, 9394/96. O processo legislativo educacional configura-se como um verdadeiro campo de disputa entre o público, o privado e o confessional, influenciando de maneira decisiva a formação de professores.

O período em que se instala a Escola Normal do Rio Grande do Sul apresentará algumas características que, de certa forma,

permeavam a instrução no país como um todo, em especial a ausência de verbas específicas, estruturas físicas deterioradas para formação docente, quando não o próprio fato de não existir local apropriado para esse objetivo.

Com relação ao Rio Grande do Sul, os movimentos para a criação da Escola Normal ocorrem a partir de 1860, quando, pela lei 446, de 4 de janeiro de 1860, em seu artigo 36, parágrafo 21, a Assembleia Legislativa Provincial autorizou a Presidência da Província (SCHNEIDER, 1993) a estabelecer na Capital uma escola para formar professores. Longos desafios e obstáculos econômicos, políticos, disputas de poder irão permear esse processo durante alguns anos ainda antes de se concretizar a definitiva criação dessa modalidade de escola. Como descreve Schneider (1993, p. 234) em seu estudo,

O regulamento do Curso de Estudos Normais determinava em seu artigo 1º que haveria uma Escola Normal anexa ao Liceu, na qual se preparariam os professores de ambos os sexos para a instrução primária. O Curso teria a duração de dois anos. O artigo 2º determinava que o caráter dessa Escola seria principalmente prático e obrigatório a todos os que pretendessem exercer o magistério de 1º e 2º graus. Para dirigir a Escola Normal foi nomeado o padre Joaquim Caciue de Barros, a 5 de abril de 1869.

Esse período da instrução no Rio Grande do Sul é marcado por eventos que apontam determinadas características que até a contemporaneidade parecem manter-se, como, por exemplo, a falta de estrutura física para estabelecer a Escola Normal, a ausência de verba pública efetiva para custeio de despesas básicas de manutenção da Escola Normal, funcionários e professores.

As diretrizes básicas do funcionamento da educação pública, através da Escola Normal, eram estabelecidas pela Assembleia Legislativa Provincial e implantadas e fiscalizadas pelo “Inspetor-geral da Instrução Pública”, que, entre outras atribuições, necessitava manter a ordem, ser contra a anarquia e prezar pela monarquia, mantendo a boa conduta, principalmente nos períodos eleitorais, e declarando-se católico e clerical. Dessa forma, “[...] através do

Regulamento do Curso de estudos Normais, mandado executar a 5 de abril de 1869, era criada a tão reclamada e tão esperada Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul” (SCHNEIDER, 1993, p. 234).

Por volta de 1850, com a implantação do Ensino Secundário no Rio Grande do Sul, alguns alunos da Escola Normal passaram a ser recrutados para serem professores adjuntos. Tais profissionais necessariamente precisariam apresentar bom comportamento e habilidades voltadas ao magistério, e preferencialmente ser filhos de professores.

Outro documento de significativa importância foi a Lei Orgânica do Ensino Normal do final da década de 1940, no período pós Governo de Getúlio Vargas no Estado Novo, um momento com características ditatoriais. O Decreto-Lei de número 8.530 do dia 02 de janeiro de 1946 vai dar orientações importantes em relação às modalidades de espaços que deveriam formar professores, bem como determinava quais disciplinas deveriam fazer parte do corpo teórico de cada instituição.

Entre esses elementos, a Segunda Guerra Mundial, que se desenvolveu no final da década de 1930 até meados da década de 40, no regime de governo ditatorial de Getúlio Vargas, com o Estado-Novo, pode ser levada em conta como constituinte do vivido naquele momento. É possível pensar os aspectos de formação de professores, que estariam diretamente em contato com as populações do país, em um momento de transição econômica, do posicionamento político perante as potências que estariam surgindo no nível mundial e da censura crescente em relação aos governos ditatoriais e seus resquícios que indicavam qual o modelo de cidadania ou de sujeitos deveria estar inserido naquela sociedade.

De maneira preliminar, é possível fazer uma relação desse momento histórico e a contemporaneidade, pois as instituições formadoras de professores que vão ser estruturadas a partir desse Decreto-Lei passaram a funcionar em meados de década de 1950, momento que no Estado do Rio Grande do Sul houve uma política de incremento para levar a educação a todas as localidades, independentemente do seu tamanho ou população, no governo de Leonel de Moura Brizola (1959-1963).

Seguindo a linha de raciocínio cronológica, é possível mencionar de maneira inicial que os “símbolos” de controle e ordem ensinados naqueles ambientes de formação de professores podem ter contribuído para a formação de uma camada social com perfis que agregaram resquícios do “saber-fazer” instituído daquelas décadas.

O indicativo de que o Governo do período é o único orientador e provedor de estabelecimentos Normais e suas regulamentações demonstra a importância da política pública direcionada à formação de professores, bem como, analisando no capítulo IV do Decreto/Lei nº 8.530/1946, a rede estrutural que deveria funcionar em vários estágios possíveis da formação docente desde os primeiros anos de composição.

Art. 6º O ensino normal manterá da seguinte forma ligação com as outras modalidades de ensino: 1. O curso de regentes de ensino estará articulado com o curso primário. 2. O curso de formação geral de professores primários, com o curso ginásial. 3. Aos alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino normal será assegurado o direito de ingresso em cursos da faculdade de filosofia, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula. (BRASIL, 1946).

No que tange ao Curso para Formação de Regentes Primários, haverá dois parágrafos que indicam o contexto da época que se efetivava no país, com regiões que haviam recebido imigrantes europeus e também a intenção de formação de mão de obra desde os primeiros anos de ensino na escola para onde iriam atuar esses professores. É pertinente lembrar que o país está em uma fase de transição entre uma economia de predominância agrária para a industrial e um processo de urbanização.

§ 1º O ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região obedecerá a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região. § 2º O curso normal regional, que funcionar em zonas de

colonização, dará ainda, nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições. (BRASIL, 1946).

A formação de uma complexa rede de sujeitos que poderiam elaborar documentos de orientação para diretores, professores, bem como supervisores, inspetores, administradores e encarregados de provas também foi contemplada, indicando que houve tempo e estudo na criação desse documento legal. É necessário dar ordenamento não apenas jurídico, mas no “corpo” que manterá as instituições formadoras de professores “protegidas” do que não é “normal” e focadas na sua finalidade em formar uma identidade de sujeitos ordeiros e olhando para o futuro que possui um significado linear de progresso como certeza.

É relevante lembrar que, de acordo com a referida Lei Orgânica de Ensino Normal, há uma intencionalidade de atuação voltada de maneira significativa para as áreas de maior concentração de população nessa época que são as áreas rurais e nesse sentido observa-se que esse documento legal é um elemento “certificador” das motivações daquele horizonte político não apenas no sentido formativo instrutivo, mas que abrangeu a ascensão do docente como um “representante” norteador social nessas comunidades.

Há uma formação que ao mesmo tempo instrui, lapida e posiciona normalistas nos ambientes escolares como representantes de um saber com destaque naqueles contextos comunitários não apenas em relação à escola, pois a docência será percebida além do espaço escolar onde esse ser “vacionado” vai transitar, seja na igreja, nos eventos comemorativos cívicos, nos jornais comunitários, ou seja, a abrangência da política pública educacional é multiplicada.

E assim, ao longo da história da educação, cada contexto procurou colocar o professor, através das formações iniciais e continuadas, nas trilhas de projeções que atendessem às expectativas postas para cada momento social, político e econômico: domínio clerical, professor como transmissor do conhecimento, educação voltada à valorização das experiências do aluno e de seus conhecimentos prévios, presença de impactos das tecnologias da informação e outras tendências que foram surgindo ao longo da

história da educação, de modo planejado e analisado a partir de experiências vividas ou de propostas a serem aplicadas. O que não é muito do interesse da sociedade que ora se apresenta é desenvolver no aluno habilidades estratégicas de lidar com o novo, com o inesperado e com o diferente. Essas premissas colocam o sujeito na posição de protagonista na busca de uma emancipação humana e social, o que contraria os interesses de um ensino rígido, reprodutor e classificatório. E o diferente se apresentou para todos nós, de forma inesperada e sem escolhas, com a pandemia.

O ano de 2020 marca a história do mundo com a pandemia da COVID-19. Fomos conduzidos a seguir protocolos sanitários, viver o isolamento social, continuar trabalhando nas escolas com ensino remoto, com pouco suporte técnico pedagógico e tecnológico, sob momentos de medo, angústia, incertezas e crises existenciais. Precisávamos continuar mantendo os vínculos afetivos e pedagógicos com as famílias e alunos, passamos a entrar na casa de cada aluno nos diferentes horários do dia, e nossa prática passou a ser um exercício exaustivo, criticado, valorizado, enfim nos utilizamos de meios tecnológicos que permitiram dar continuidade às aulas, cada professor da sua casa, sem vivenciar a expressão facial e corporal de cada aluno, na relação que estávamos acostumados a viver.

Os professores passaram a receber prazos, normas e cobranças de documentos e planejamentos que nem ao certo sabiam se estavam sendo coerentes com os objetivos da educação, aliás, que objetivos? Cuidou-se do externo, mas não do interno. Muitos professores adoeceram e viveram a frustração de estar convivendo com situações das quais não conseguiram dar conta, tanto no aspecto humano quanto profissional.

A educação, de maneira geral, precisou adaptar-se ao momento que estávamos e estamos vivendo, em consonância com os documentos normativos e legais que orientaram a educação no Brasil em 2020.

Entendemos que a situação causada pela Pandemia da COVID-19, que fez com que fosse declarado no Brasil o Estado de Calamidade Pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo Executivo do Brasil nº 6/2020, de 18 de março, sendo que o Congresso Nacional, em 20 de março, reconheceu a ocorrência do estado de

calamidade pública, nos termos do Decreto Legislativo nº 6/2020, como forma de prevenção ao avanço da então denominada Pandemia COVID-19, exigiu a adoção de medidas de distanciamento e isolamento social, sendo necessárias paralisações de todos os tipos de atividades, inclusive as educacionais.

Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020 (BRASIL, 2020a).

Seguindo a legislação estabelecida para esse momento de crise sanitária, foram sendo aprovadas normativas para amparar a continuidade do processo educativo, e em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.” (BRASIL, 2020b).

Diante da necessidade de planejamento e de organização do ano letivo, o período da suspensão das aulas regulamenta-se através de flexibilizações quanto ao cumprimento dos dias letivos, normatizando as atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, dentro da vigência da Medida Provisória nº 934/2020, com a dispensa da obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos no ano de 2020 na Educação Básica e Superior (BRASIL, 2020c), o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu três documentos:

Parecer CNE /CP nº 5, de 28 abril de 2020, que tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.”; Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020, que retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020; e Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que definiu “Orientações

Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia” (BRASIL, 2020g).

Tendo em vista o avançar do ano letivo e a continuidade da suspensão das aulas, em 18 de agosto de 2020, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020, que “estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009” (BRASIL, 2020h), possibilitando a oferta de atividades de ensino não presenciais.

Assim, o Conselho Nacional de Ensino, através do Parecer CNE/CP nº 15/2020, deliberou pela possibilidade de oferta das atividades escolares e acadêmicas não presenciais, para todos os níveis e etapas, formas e modalidades de educação e ensino, até 31 de dezembro de 2021, a critério do sistema de ensino e escolas.

Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020g).

Trazemos este último contexto porque, embora não tenha sido planejado e organizado pelas legislações de formação de professores, precisou fazer parte do cenário educacional com normativas para que as aulas não parassem e, para esse propósito, a educação precisou se ancorar nas construções pedagógicas alicerçadas ao longo da trajetória pessoal e profissional dos docentes. A tecnologia serviu como uma ferramenta para facilitar esse processo, mas os saberes construídos no campo da educação foram primordiais para que se efetivasse na prática. Esses saberes, que possibilitaram ao profissional da educação se reinventar na prática, nem sempre fazem parte do currículo das escolas “normais”, o que engessa também a prática docente voltada para uma educação humanizadora, com protagonismo e compromisso social.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS A PARTIR DA LDBEN 9394/1996

O caminho da história da educação no Brasil indica vestígios em que se articulam saberes construídos ao longo da vida e na nossa formação acadêmica. “A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade” (FOUCAULT, 2018). Quando falamos em regimes de verdades, não podemos deixar de pensar nas relações que nos dão a possibilidade de compreender o passado, o presente e o futuro, de acordo com o que nos propõe Hartog (2014).

Um olhar para a legislação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, tendo como enfoque a formação docente e a formação continuada, que passou a ter mais destaque a partir dessa legislação, é um movimento necessário através do resgate dos textos dos projetos que antecederam a LDBEN aprovada em 1996, bem como as alterações referentes aos artigos pertinentes à formação docente, até 2014.

O projeto apresentado por Octávio Elísio, em dezembro de 1988, e enviado à Câmara dos Deputados, conforme Saviani (2016), nos indica que a formação para os professores e especialistas seja feita em nível superior, porém, para atuar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, admite-se formação em nível de 2º Grau (Nível médio modalidade normal). O parágrafo único desse projeto menciona o estágio atual da educação brasileira, justificando a formação exigida no momento. O Segundo grau, na época assim denominado, seria suficiente. “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas” (FREIRE, 2016, p. 72). Cogita-se que, por trás da ideia de que um nível de ensino pré-definido por lei como suficiente para ensinar, sem alimentar e impulsionar a continuidade da reflexão numa relação entre teoria e prática, pode trazer subentendida a concepção de conhecimento raso, finito e pronto.

Paralelo a esse momento, em âmbito mundial, caminhava-se para discussões que foram aprovadas em Conferência, como a

“Declaração Universal dos Direitos Humanos”, conforme a qual todos os cidadãos têm direito à educação, tendo sido realizada na Tailândia em 1990. Diante das metas estabelecidas, o Brasil, que há pouco tempo saía de um período de Regime Militar, contava com uma caminhada ainda muito fragilizada em relação ao direito à educação para todo o cidadão brasileiro.

Com o desenvolvimento da sociedade brasileira, que acelera o processo de industrialização e urbanização, as pressões sociais em torno da questão da instrução pública se intensificam, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional, que devia ser erradicada. (SAVIANI, 2016, p. 7).

O fato de considerar o analfabetismo uma doença à sociedade capitalista, pois o perfil da população não estava respondendo às exigências do mercado de trabalho, fez com que, ainda em 1930, fosse criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação precisava ser reconhecida a nível nacional, ou seja, o Brasil, que até então era composto por uma população de agricultores e praticamente analfabetos, através de seus representantes políticos e econômicos, vê a necessidade de dar a instrução básica para que se formasse mão de obra para a industrialização nos grandes centros.

Assim como o medicamento precisa ser dado na dosagem certa, a educação também precisa ser controlada. Saúde e educação em um mesmo patamar de controle e vigilância com a intenção de que, por meio de dispositivos adequados a cada categoria, possa-se fazer com que as estruturas de poder não se modifiquem. “É pelo estudo dos mecanismos que penetraram nos corpos, nos gestos, nos comportamentos, que é preciso construir a arqueologia das ciências humanas” (FOUCAULT, 2018, p. 242). São justamente os mecanismos que, por meio de um saber arquitetado, constituem um campo de poder responsável por direcionar o que as ciências humanas podem ou não ensinar, para que os padrões comportamentais do indivíduo não sejam modificados, bem como as estruturas das classes sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692/1971, fixa as diretrizes que trazem a reforma para o ensino de

primeiro e de segundo grau, porém, segundo Saviani (2016, p. 08), o próprio grupo que a elaborou fez o seguinte julgamento: “dessa lei critica o dualismo anterior do ensino médio aludindo ao *slogan* ‘ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros’”. Essa diferenciação no tratamento com a educação e o direito à educação nos faz pensar como a legislação educacional poderia ser entendida, sendo: “terminalidade legal para os nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros” (SAVIANI, 2016, p. 9). Ao mesmo tempo é necessária a percepção do que reflete cada legislação em sua época, pois não é uma singela mudança em que se une primário e ginásio no termo 1º grau, mas a representação de um direcionamento feito por uma política pública com intencionalidade de ação direta nos sujeitos que são permeados por ela e indiretamente nas comunidades onde estão inseridos, promovendo alterações significativas em seus cotidianos.

A respeito dos mecanismos de poder presentes na legislação educacional brasileira, pode-se trazer como lente o pensamento de Foucault (2018, p. 39):

Nesse nível não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global.

Com a expansão industrial, passa-se do trabalho na propriedade, nos latifúndios, para o desenvolvimento urbano e o trabalho nas fábricas. A forma como o poder se movimenta modifica-se globalmente. Precisa-se de trabalho especializado, e esse saber é possível pela educação, porém ela precisa ser controlada e realizada na medida certa para que os efeitos atendam às expectativas do mercado de trabalho.

Novas estratégias são introduzidas no campo do poder educacional, entendendo-as na equivalência da saúde. Ambas, educação e saúde, disponibilizadas para a população de forma que esse poder não se desestabilize. “Não se pode compreender nada sobre o saber econômico se não se sabe como se exercia,

quotidianamente, o poder, e o poder econômico” (FOUCAULT, 2018, p. 230).

Entende-se que a mudança das bases econômicas se conduz por um poder o qual traz um saber direcionado com seus efeitos no cotidiano, pelo qual o poder possa se legitimar nas bases da sociedade e sustentar suas características de ser capitalista. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham”. (FREIRE, 2016, p. 125).

Neste momento, trazemos novamente a ideia de sujeito em Freire, que o compreende atuante no contexto em que vive, com uma perspectiva de transformar seu entorno, sendo que o mesmo pode estar na posição de oprimido ou de opressor. Na posição que ocupa, define suas lutas - ou para transformações sociais, ou pela manutenção do sistema.

Esse saber que sustenta as bases econômicas mascara a educação problematizadora, pois seus efeitos abalariam as relações que a mantêm ancorada. O objetivo é não permitir a reflexão sobre como estão sendo no mundo. Quando isso acontecer, relações mecânicas e de exploração terão outra conotação e ressonância no cenário econômico.

Em 1988, após Octávio Elísio ter apresentado a primeira emenda de autor e de uma segunda em 1989, que foi avaliada pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação, o projeto foi aprovado neste mesmo ano.

Em meio à tentativa de se exercitar a democracia, ouve-se o povo, porém na medida em que esse saber que será alimentado não modifique as estruturas do poder que mantêm os mecanismos da sociedade ativos. Poderíamos dizer que aconteceu uma democracia revestida de farsa? Um humanismo na negação do homem? E hoje a caminhada até a atualidade nos trouxe outros parâmetros?

A compreensão de que o saber na educação é cerceado de muitos saberes, segundo Tardif (2012), que o sustentam e o alimentam por organizações maiores com objetivos definidos ao que pretendem alcançar, faz a diferença no cotidiano escolar. Só refletimos e pensamos nosso cotidiano escolar se tivermos a

compreensão de sua complexidade, bem como da racionalidade ou das racionalidades que o referenciam.

Porém, para a aprovação final do projeto de texto da LDBEN, seria necessário passar para a Câmara do Deputados e para o Senado. Essa tramitação, um tanto demorada, permitia que outros também apresentassem novos projetos de LDBEN. De 1989 a 1992, vários projetos foram apresentados, mas foi em 20 de maio de 1992 que o projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro apresentou estrutura e redação que se diferenciam dos projetos anteriores: Formação para professores em Nível Superior, programas de formação para professores recém-formados, formação continuada e pesquisa e formação em serviço. Permitimo-nos dizer que, do texto anterior, deu-se um salto de qualidade para a Educação de Base: Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Frente à complexidade dos processos presentes na elaboração e aprovação da LDBEN, busca-se o pensamento de Foucault (2018, p. 40-41): “O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros”.

Os fundamentos do ensino são sociais porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são *adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo de infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira [...]. (TARDIF, 2012, p. 104)

De acordo com Tardif, os saberes dos professores se constituem em tempos sociais diferentes, por isso consideramos que os aspectos da LDBEN apresentados de assegurar “*a pesquisa e formação em serviço aos seus alunos nas práticas da arte de educar*”, é um exercício muito importante na docência, permitindo que os professores reflitam sobre suas práticas, consigam ajudar seus alunos diante das dificuldades encontradas e elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma formação continuada em serviço. Freire nos diria que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens

sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2016, p. 75).

Dessa forma, o protagonismo volta à Câmara dos deputados, e em 1996 é aprovado o atual texto da LDBEN. Embora o texto atual tenha sido aprimorado em relação à primeira redação apresentada como projeto, há exigência da formação em nível médio modalidade normal para os professores atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O único escrito que apresenta a redação da formação em nível superior, para essas modalidades, foi o apresentado pelo senador Darcy Ribeiro.

Paralelamente à aprovação da LDBEN, foi decretada, de 1997 a 2007, a Década da Educação, período em que, supostamente, esperar-se-ia que fossem criadas políticas públicas educacionais que realmente se preocupassem em dar atenção especial à educação brasileira, sendo prioridade para o Estado e para a sociedade.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 10.172. Esse importante documento veio fixar diretrizes e metas, além de prever os recursos necessários para que a Década da Educação fosse efetivada com sucesso.

Porém, vive-se o momento educacional em que existe o amparo legal para qualificarmos a formação docente, cria-se um plano para que a legislação se concretize, mas nos deparamos, no final da década, com poucos avanços para os quais a mesma se propunha.

Desenha-se, pois, como melancólico o término da década da educação, que acontecerá, conforme a definição legal, em 22 de dezembro do próximo ano. Seu principal instrumento, o Plano Nacional de Educação, apesar de contar com uma sobrevida de três anos, fornece uma imagem eloquente do fracasso da década: é letra morta; nada significa. (SAVIANI, 2016, p. xxi – prefácio à 10ª edição (Campinas, 26 de junho de 2006).

Analisando a situação exposta, surgem muitos questionamentos. Por que propor uma década para a educação, dar-lhe suporte em documento norteador e não atingir boa parte dos objetivos propostos para a formação docente? De quem se está a

serviço propondo a lei e de quem se está a serviço não cumprindo essa mesma lei?

Ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. (FOUCAULT, 2018, p. 288).

Poderíamos considerar a legislação uma “técnica de registro” e as políticas públicas como “aparelhos de verificação”? Nessa linha de raciocínio, atrevemo-nos a afirmar que a legislação está posta por conta de se cumprir índices para atingir metas exigidas pelo Banco Mundial, mas não passam de obrigações voltadas ao desenvolvimento econômico.

Parece-nos que, em 2014, com a provação do Plano Nacional de Educação, com a Lei nº 13.004, vive-se novamente a implementação de metas de qualidade na educação, sendo organizadas pelos Estados e Municípios, porém com a presença de cortes nos orçamentos educacionais, desvalorização dos professores, marcado por forte crise econômica e política. E em meio aos imperativos do momento, marcados pelos resquícios do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo, de acordo com Santos (2020), ensejamos o humano da forma mais frágil até então vivida.

Muitas vezes, em nome de uma neutralidade ideológica, legitimamos justamente, através deste silêncio, as técnicas e os instrumentos que sustentam os campos de controle do poder/saber de uma sociedade capitalista. Nesse processo, a escola se torna um mecanismo para se manter ou consolidar essa estrutura, assim Foucault visualizou que a sociedade, no século XVIII, elegeu as prisões para o período da expansão da sociedade industrial. “O problema então não era ensinar-lhes alguma coisa, mas ao contrário, não lhes ensinar nada para se estar bem seguro de que nada poderão fazer saindo da prisão” (FOUCAULT, 2018, p. 219).

Parece-nos que essa mesma ideia também se passa no setor educacional. Um ensino controlado para que, ao sair da escola, não

ocorram muitas mudanças, principalmente no que se refere a transformações que modifiquem estruturas de poder.

Dentro desta dinâmica, em 2020, o mundo é surpreendido por uma epidemia, do coronavírus, da COVID-19, que transforma o sistema educacional. Em outubro de 2020, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 01, “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (BRASIL, 2020i, p.1). A resolução traz normativas legais amparadas na Constituição de 1988, na LDBEN de 1996 e nos PNE de 2015, que propõe a Base Nacional Comum à formação continuada de professores. Destaco o Artigo 7º dessa resolução, que nos diz:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020i, p. 4).

Apresenta algumas práticas entendidas como permanentes, no caso do “trabalho colaborativo entre os pares”, mas inferido numa dimensão de educação continuada e determinada em melhorar a prática docente, com foco no conhecimento pedagógico. Assim também, no artigo 13, nos apresenta que:

Art. 13. A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB. (BRASIL, 2020i, p. 6)

Entendemos que a formação em serviço é a educação continuada, porém a legislação ressalta que o suporte precisa ser

dado por pessoas experientes, ou seja, não apresenta a possibilidade de fortalecer os agentes formadores do cotidiano escolar, ou seja, os profissionais em exercício. A verdadeira formação em serviço acontece quando o refletir sobre as práticas pedagógicas se torna exercício permanente entre todos os agentes escolares e, através das construções feitas em cada realidade, a educação continuada torna-se um suporte muito importante para auxiliar nos estudos que cada cotidiano escolar está desenvolvendo.

Compreendemos que o impacto positivo na educação acontecerá quando os sujeitos do cotidiano escolar puderem refletir sobre a prática pedagógica por meio da educação permanente, e a mesma estiver fortalecida pela educação continuada com o apoio das universidades. Não é concebível uma base para formação continuada em um Brasil onde convivemos com inúmeras realidades, culturas, etnias e singularidades históricas. As Políticas de Educação Permanente e Continuada precisam fortalecer o potencial reflexivo dos sujeitos em cada cotidiano escolar, para que, a partir dos desafios de cada realidade, busquem parcerias que venham solidificar práticas que no seu exercício desenvolvam, de fato, o protagonismo na educação.

Parece-me que uma normativa dessas, em meio à pandemia, não trouxe um olhar para o professor no momento vivido, não possibilitou que os pares compartilhassem saberes e se fortalecessem nos desafios, partilhando práticas que deram certo e que poderiam ajudar na caminhada educativa. A normativa traz a responsabilidade do professor em entender como a criança aprende, dominar o conteúdo trabalhado, apresentar coerência sistêmica, mas traça a caminhada solitária voltada às competências e às habilidades. Novamente deixa-se de aproveitar o potencial do trabalho coletivo de construção de saberes no exercício da docência. Será que fomentar essa proposta não seria perigoso? Existe a possibilidade de surgirem problemas com os objetivos da formação profissional para a qual o capitalismo neoliberal projeta que a escola esteja a serviço? Ao mesmo tempo em que entendemos como o pensar modifica estratégias de controle, perguntamo-nos como esse controle pode afastar a prática pedagógica de uma educação mais humana.

Que cidadania estaremos desenvolvendo nos nossos alunos tomando como referência a concepção de mundo do trabalho que faz parte do nosso cotidiano? Se nos propomos a trabalhar por uma educação mais humana, podemos entender o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho em uma mesma dimensão?

Se valorizarmos os saberes dos profissionais da educação no exercício da docência, estamos possibilitando que cada cotidiano escolar construa a sua identidade, seja protagonista e atuante na sociedade, tendo a clareza de que discurso e prática não são antagônicos, mas estão em sintonia para uma educação voltada ao ser humano.

Embora tenhamos a consciência de que essas mudanças aconteceram de forma rápida e sem muita reflexão, mostrou-nos a possibilidade de que é possível fazer diferente e que o espaço educativo não se limita ao ambiente escolar. De um dia para o outro, passamos a mudar radicalmente nossas rotinas, seja no âmbito educacional, social ou econômico e, diante dessa realidade, fomos convidados a pensar: “O que é nossa atualidade? O que está ocorrendo em torno de nós? O que é o nosso presente?” (FOUCAULT, 2018, p. 205).

Observa-se, a partir dos comentários e ações diárias, que, de maneira geral, as pessoas ficaram sem rumo e totalmente inseguras diante da interrupção da rotina de vida que estavam acostumadas a viver, de modo que os clamores se dirigem a: “o que será o novo normal?” ou ainda, “quando voltaremos ao normal?”. É impressionante como o ser humano precisa da norma para poder viver com tranquilidade. Mal sabe ele que essa normatização domina os seus saberes, sua liberdade e sua maneira de viver. Isso podemos evidenciar ao longo da história da formação docente e da manutenção desses saberes, por meio das formações continuadas, garantindo a manutenção da normatividade, da regulamentação e dos modelos pedagógicos padrão.

Embora vivenciemos um momento difícil e delicado, é possível pensarmos nossas ações, permitindo-nos melhorar nosso fazer, sempre tendo como caminho a formação humana. Charlot (2018, p. 18) nos permite avançar um pouco mais, quando nos diz que “A educação não é o produto direto da ação do educador, é o

resultado da ação do educando, influenciada pela ação do educador” Em seu artigo sobre “As figuras do diabo no discurso pedagógico”, possibilita-nos enxergar que esse “diabo” ainda se caracteriza por modelos pedagógicos tradicionais, e que uma forma de nos libertar desse controle estaria em concentrar nossas ações para construir uma pedagogia contemporânea, embasada na definição das relações entre o desejo e a norma, inseridas numa sociedade permeada de diferenças e contradições, entendendo que a educação continua sendo um processo de humanização, socialização e subjetivação. Nessa nova perspectiva, entende-se que precisamos estar atentos às armadilhas do discurso pedagógico que vem introjetado por normatizações, que de forma implícita age para atender aos objetivos da ideologia pela qual a sociedade se configura.

Nossa ação diante da práxis pedagógica nos permite assumir o protagonismo que faz com que a educação de fato assuma sua função social: emancipação do ser humano como protagonista de sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhando o percurso da reflexão trazida neste texto, pautado nas legislações que instituíram a Escola Normal para a formação de professores, que trabalham no sistema educacional de todo o Brasil, fica evidente que desde o princípio o Estado buscou criar uma identidade brasileira, reconhecendo como a “ideal” para o progresso da sociedade, tendo como pilares a norma e a disciplina. “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 2014, p. 34).

O constituir-se brasileiro no Século XIX precisou “exalar” elementos importantes como o branco europeu como modelo civilizador, a religião católica como detentora do ideal de postura moral. Entrelaçados, esses elementos podem ajudar em uma sociedade pensada como normal, porém sem a presença de negros ou índios.

Com o passar do tempo, percebemos que a maneira de se consolidar essa identidade foi se modificando por meio de

mecanismos e instrumentos eficazes para que a ordem se mantivesse e, assim, também o controle ideológico e biológico, para que os propósitos consolidados atuassem, mesmo sem serem vistos e até mesmo serem defendidos.

Esse processo reflexivo nos possibilita entender o quanto as relações de poder e disciplina, que permeiam um modelo educativo ao longo da história, sustentam ações na educação com o objetivo da manutenção do sistema econômico e político vigente, e do quanto o desestabilizar desse padrão apresenta as mazelas educacionais.

A educação não é um único caminho, mas bifurcações onde estão respingados vestígios que mostram que ela não é igual para todos os cidadãos, mesmo que as políticas públicas insistam em uma cidadania artificializada com base somente nos setores econômicos.

Se buscarmos os estudos de Foucault, compreenderemos que as prisões e os hospitais psiquiátricos surgem para atender os indivíduos que a escola não deu conta de disciplinar, ou seja, os que não se adequaram à norma. “[...] Se faço as análises que faço, não é porque há uma polêmica que gostaria de arbitrar mas porque estive ligado a certos combates: medicina, psiquiatria, penalidade” (FOUCAULT, 2018, p. 246).

Embora atualmente as ciências humanas desenvolvam inúmeros estudos voltados aos direitos do ser humano, defendendo o direito a uma vida digna a todos, com equidade social, os dispositivos estruturais da sociedade continuam segregando os indivíduos e classificando os que têm direito à vida, à saúde, à educação e a possuir o acesso aos bens necessários para se usufruir de uma vida respeitável.

[...] É um conjunto extremamente complexo sobre o qual somos obrigados a perguntar como ele pode ser tão sutil em sua distribuição, em seus mecanismos, seus controles recíprocos, seus ajustamentos, se não há quem tenha pensado o conjunto. E um mosaico muito complicado. Em certos períodos, aparecem agentes de ligação ... [...] (FOUCAULT, 2018, p. 243).

Voltamos agora ao momento em que estamos vivendo, da pandemia pelo coronavírus – COVID-19, que nos tirou da

“normalidade” do trabalho, da maneira como a educação era ministrada, das relações sociais e demais aspectos relacionados ao social e econômico. Muitos são os clamores por um “novo normal”, mas não seria a busca da afirmação de que a normalidade disseminada para se manter a ordem e a disciplina não seja desestruturada? Então não seria um novo normal, mas o normal mantido através de novos dispositivos, com roupagens diferentes, mas com a eficácia de sempre: controle e ordem das estruturas vigentes.

Se apostássemos em um “novo normal”, presenciariamos o oposto do que vivemos e testemunhamos até então.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 2016, p. 123).

Trazemos então o título deste artigo: DO NORMAL A UM NOVO NORMAL, ONDE A EDUCAÇÃO PRECISA ESTAR? Sabemos que não é tão simples assim, levando em consideração a atual conjuntura de nossa sociedade, que a educação como prática da liberdade seja efetivada nas nossas políticas públicas, mas podemos exercer nossa criticidade e reflexão, aproveitando as brechas possíveis para que, através da educação, possamos contribuir para uma sociedade mais digna, solidária e com equidade social, sem segregações e preconceitos. Somos provocados a problematizar e questionar um pouco mais a norma, para que seu mosaico não se solidifique com a disciplina, ordem e segregação, mas com a diversidade, o respeito e a dignidade humana. “Existe em nossa sociedade outro princípio de exclusão: não mais a interdição, mas uma separação e uma rejeição. Penso na posição razão e loucura” (FOUCAULT, 2014, p. 10).

Também se distingue, pelo menos até o momento dessa escrita, que as legislações anteriores desde a década de 1930, passando pelas LDBs e outras ferramentas de destaque na área legal do ambiente que envolve a educação, foram organizadas, pensadas e estruturadas em tempos ditos “normais” e carregam os vestígios e

sinais do seu tempo. Para uma reflexão e futuros escritos: como serão construídos/pensados os próximos direcionamentos legais nessa área?

Percebe-se um direcionamento de antigas práticas com uma roupagem customizada e aparentemente buscadora de uma solidariedade social que nunca houve na realidade. Essas solidariedades são boas no sentido de inserção social desde que o “normal” não seja maculado, o mesmo que permeia desde o século XIX nas relações de poder e na condução das instituições no Brasil.

Também observa-se que a quebra de rotina, a falta do “normal” proporcionada pela pandemia identifica a fragilidade com que o sistema educacional há décadas foi estruturado e pensado, alinhado com força para responder aos sistemas econômicos vigentes independente dos momentos políticos e sociais. A autonomia dos sujeitos, caso estivesse presente com maior significado nos aspectos legais e práticos das rotinas escolares, poderia ter contribuído de maneira propositiva nesse tempo de incertezas.

Ficam algumas indagações e entre elas uma que certamente se sobressai: quais são as consequências dessa “quebra” do normal na vida dos docentes como profissionais identificados com um ambiente formativo que não consegue responder de maneira efetiva à pressão exercida pela demora na resposta operacional? Retornar ao “normal” ou a incerteza de como será o “novo normal”?

O “efeito” pandemia não trouxe muitas novidades em relação às mazelas da educação brasileira, porém exacerbou ainda mais as gritantes diferenças sociais, econômicas, políticas e principalmente educacionais. Ficam alguns questionamentos pertinentes: porventura, em algum momento da história brasileira, as políticas públicas relacionadas com educação de “qualidade” consideraram que haveria uma sociedade “anormal” no sentido da diferença ser o que fortalece um país, o que o conduz ao desenvolvimento social com equidade?

Que tenhamos o cuidado, na educação, de não entender tudo no princípio da razão, porque, neste viés, todos os que não corroboram esta linha de pensamento são considerados loucos. O exercício do pensar e de manter um distanciamento do que nos é

imposto permite que possamos refletir sobre a ação de nossa prática e, a partir de nossa reflexão, sejamos protagonistas de transformações. Quiçá, o campo da educação esteja precisando de um pouco mais de loucura e menos razão.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Da Escola Normal ao Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha**: espaço de formação profissional e intelectual do magistério rio-grandense (1869-2019), Palestra proferida no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul- IHGRS em 09.06.2019. Porto Alegre-RS; 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Decreto Legislativo Nº 6 de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: edição extra C, Brasília, DF, 20 mar. 2020a, Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 28 ago. 2020

BRASIL. Decreto-Lei Nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal, **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 116, 4 jan. 1946. Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>; Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. E 2 graus, e da outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 ago 1971. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.004, de 24 de junho de 2014. Altera os arts. 1º, 4º e 5º da Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985, para incluir, entre as finalidades da ação civil pública, a proteção do patrimônio público e social. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 jun. 2014, Disponível em :

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13004&ano=2014&ato=fdacXWE9ENVpWT0d4>. Acesso em: 28 ago. 2020

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Diário Oficial da União: edição 159, seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2020g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 28 ago. 2020

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2001, Disponível em :

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 28 ago. 2020

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: edição extra A, Brasília, DF, 1 abr. 2020b, Convertida na Lei nº 14.040, de 2020. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 28 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de esclarecimento**, de 18 de março de 2020. Brasília (DF): AMBES, 2020l. Disponível em: <https://abmes.org.br/documentos/detalhe/762/nota-de-esclarecimento-cne>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11, de 2020**. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. 2020j. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 15, de 2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020h. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=do

wnload&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 11, de 07 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020i. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CHALOT, Bernard. As figuras do diabo no discurso pedagógico. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 48, p. 14-31, abr./jun. 2018. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15171>. Acesso em: 16 ago. 2020.

DICCIONARIO DE PEDAGOGIA LABOR: Editorial Labor, Barcelona, Madrid, Buenos Aires, Rio de Janeiro, 1936.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no *Collège de France*, 1926-1984. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Leituras filosóficas)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: <https://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/2020/04/19/cruel-pedagogia-do-virus-livro-em-pdf/>. Acesso em: 08 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação**: LDB - trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. rev. atual. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul**. (1770-1889). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRG/EST Edições, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX: In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara Bastos (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Século XIX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. v. 2

Recebido em: *Janeiro/2021*.

Aprovado em: *Julho/2021*.