



PANDEMIA COVID-19 E OCPC PARA OS MUNICÍPIOS CEARENSES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Pandemia Covid-19 y O.C.P.C. para los Municipios Cearenses: un Análisis Crítico de la Formación Docente

Sirneto Vicente da Silva¹

Daniela Glicea de Oliveira Silva²

Francisca Valéria de Sales Peixoto³

Josefa Jackline Rabelo⁴

Francisca Maurilene do Carmo⁵

Resumo: Em dezembro de 2019, iniciou-se uma crise sanitária global causada pelo Novo Coronavírus. Foram decretadas medidas de isolamento, distanciamento social e fechamento temporário do comércio e instituições que geram aglomerações. No Brasil, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação e Cultura, dispôs sobre a continuidade das aulas, mediante o uso de meios digitais. No Ceará, a formação continuada docente passou a ocorrer virtualmente, assentando-se nas Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC). Este estudo objetiva analisar criticamente as implicações da implementação das OCPC na formação dos(as) docentes das escolas públicas municipais cearenses no período da pandemia Covid-19. Tomou-se o materialismo histórico-dialético como referencial de análise, tencionando o desvelamento do real. Apoiou-se em uma pesquisa teórico-bibliográfica, fundamentada em autores que fazem a crítica à sociedade do capital e que estudam as políticas públicas educacionais no contexto da sociedade capitalista; e, em pesquisa documental, com base nas OCPC. As análises apontam que a implementação das OCPC teve como

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Professor da Educação Básica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4334-1916>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1202524609328424>. E-mail: sirnetodh@gmail.com.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE/UFC). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5277-2705>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7622590628990104>. E-mail: glicea.oliveira@ifce.edu.br.

³ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Professora da Educação Básica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4580-3494>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7225270959162517>. E-mail: fvaleriasp3@yahoo.com.br.

⁴ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Professora Titular da Universidade Federal do Ceará. Orcid: 0000-0002-4933-631X. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8231954289757480>. E-mail: jacklinerabelo@gmail.com.

⁵ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Professora Titular da Universidade Federal do Ceará. Orcid: 0000-0003-0635-040X. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8960782937577945>. E-mail: fmcmaura@hotmail.com.

desdobramento uma formação docente precarizada, tecnicista, marcada pelo engessamento e pela perda da autonomia docente; acentuou o estreitamento curricular que vem ocorrendo com a efetivação de metas mensuradas pelos sistemas de avaliação externa; e se relaciona com o cumprimento da agenda imposta pelos organismos multilaterais para a educação.

Palavras-chave: Formação docente. Pandemia da Covid-19. Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará.

Resumen: El diciembre de 2019, empezó una crisis sanitaria global generada por el Nuevo Coronavirus. Fueron decretadas medidas de aislamiento, alejamiento social y cierre momentáneo del comercio e instituciones que generan aglomeraciones. En Brasil, el Decreto num. 343 de 17 de marzo de 2020, del Ministerio de Educación y Cultura, dispuso acerca de la continuidad de las clases por medio del uso de los medios digitales. En Ceará, la formación continuada docente ocurrió virtualmente, basándose en las Orientaciones Curriculares Prioritarias del Ceará (O.C.P.C.). Este estudio tiene como objetivo analizar críticamente las implicaciones de la implementación de las O.C.P.C. en la formación docente de las escuelas públicas municipales cearenses en el período de la pandemia (Covid-19). Se utilizó el materialismo histórico-dialéctico como referencial de los análisis. Se apoyó en pesquisa teórico-bibliográfica fundamentada en autores que hace la crítica a la sociedad del capital y en autores que estudian las políticas públicas educacionales en el contexto de la sociedad capitalista; y en pesquisa documental, relacionada con las O.C.P.C. Los análisis apuntan que la implementación de las O.C.P.C. tuvo como desdoblamiento una formación docente precarizada, tecnicista, marcada por la rigidez y la pérdida de la autonomía docente, realzó el estrechamiento curricular que viene mensurado por los sistemas de evaluación externa; y se relaciona con el cumplimiento de la agenda impuesta por los organismos multilaterales para la educación.

Palabras Clave: Formación docente. Pandemia de la Covid-19. Orientaciones Curriculares Prioritarias del Ceará.

1 Introdução

Os sistemas de avaliação em larga escala têm influenciado, sobremaneira, a formação docente, visto a relação entre esta e o desenvolvimento da prática docente em sala de aula. As escolas cada vez mais se preocupam com os resultados e os governos normatizam, através de documentos curriculares oficiais, o ensino das competências e habilidades exigidas para a formação de trabalhadores para o mercado capitalista.

No período da pandemia da Covid-19, sob o argumento de que a escola deveria continuar funcionando, o Estado estabeleceu orientações, por intermédio de portarias, para que as escolas utilizassem meios tecnológicos para as aulas, enquanto durasse a pandemia. Com isso, os(as) docentes precisaram aprender a transformar suas aulas, ministradas presencialmente, em aulas virtuais; tiveram que aprender a utilizar tecnologias e, ainda, adquirir instrumentos tecnológicos mais “potentes” com seus próprios recursos, dentre outros.

Enquanto isso, no Ceará, foram lançadas as Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC), as quais consistem em um recorte do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) que, por sua vez, foi elaborado em acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, questionamos: por que, em meio à pandemia, o Estado

prioriza a continuidade das aulas, em detrimento à implementação de políticas públicas que pudessem minimizar as dores sofridas pela população? Qual o interesse do Estado em implementar, no período de pandemia, uma formação docente baseada nas OCPC, que são um recorte do DCRC?

A defesa de que os(as) discentes devem continuar estudando mesmo em tempos de pandemia supõe que o interesse do Estado é continuar realizando, a todo custo, a agenda pensada pelos organismos multilaterais para a educação que atende, em última instância, os interesses capitalistas. Nesse contexto, este estudo pretende analisar criticamente as implicações da implementação das OCPC na formação dos(as) docentes das escolas públicas municipais cearenses no período da pandemia da Covid-19. Para tanto, toma como referencial de análise o materialismo histórico-dialético por considerar que este contribui singularmente para o desvelamento do real, pois no processo de conhecimento do objeto pelo sujeito busca analisá-lo a partir da totalidade em que o objeto se encontra, levando em consideração as mediações, múltiplas determinações e a historicidade, bem como as contradições e o movimento dialético que compõem a realidade (MARX, 2016). A análise apoia-se em uma pesquisa teórico-bibliográfica a partir de Marx (2010; 2013; 2016), que faz a crítica à sociedade do capital, e em autores que estudam as políticas públicas educacionais no contexto da sociedade capitalista, a saber: Freitas (2018), Shiroma *et al* (2011), Mendes Segundo e Jimenez (2015), Rabelo *et al* (2015), dentre outros; e, em pesquisa documental, com base nas Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC).

O estudo se divide em duas seções principais. A primeira contextualiza as Reformas Educacionais ocorridas no Brasil e no Ceará a partir dos anos 1990, destacando as mudanças introduzidas com a Gestão por Resultados. A segunda seção analisa o processo de formação continuada docente a partir da implementação das OCPC, no período da crise sanitária ocasionada pelo Novo Coronavírus – SARS-COV-2.

2 Reforma Educacional no Brasil e no Ceará a partir dos Anos 1990

As determinações para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico pautado no ensino das competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e mensuradas pelos sistemas de avaliação padronizada ganharam força com as reformas implementadas no Aparelho Administrativo dos países participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, reverberando em reformas no campo educacional. As orientações multilaterais defendiam investimento com foco na educação básica para as populações, sobretudo dos países periféricos, argumentando a educação como meio para o desenvolvimento econômico e social a partir da realização das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (SHIROMA *et al*, 2011). Assim, para o Banco Mundial e demais organismos multilaterais, a educação básica passou a ser compreendida como nível principal da educação geral, visando a formação de indivíduos aptos para as demandas do mercado de trabalho. Nessa esteira,

[...] o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (SHIROMA *et al*, 2011, p. 62).

No Brasil, as reformas no Aparelho Administrativo do Estado tiveram início ainda no governo Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), intensificando-se no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Empenhando-se em cumprir tais recomendações do Banco Mundial, o governo brasileiro buscou criar um Sistema de Avaliação do desempenho para a educação básica⁶; revisar os conteúdos curriculares do ensino, alinhando-os às competências básicas – linguagem, raciocínio e capacidade de abstração – tidas como fundamentais à participação dos indivíduos na sociedade moderna; implementar a descentralização das escolas no tocante à prestação de serviços educacionais, cobrando maior responsabilidade pelas ações educativas; implantar o currículo do curso de formação docente das séries iniciais do 1º grau; reformular os cursos de pedagogia para a formação docente de alfabetizadores(as) com o desenvolvimento de novos métodos e técnicas para o ensino; e estruturar os planos de carreira, vinculando a progressão funcional à qualificação e ao desempenho em sala de aula (SHIROMA *et al*, 2011).

O intuito de formar indivíduos aptos ao trabalho, sob o pretexto de investir na educação para o desenvolvimento econômico e social, por meio das recomendações dos organismos multilaterais, esconde contradições que reforçam as muitas desigualdades existentes na sociedade⁷. A definição e o investimento em educação básica é uma dessas contradições, pois para os organismos multilaterais educação básica é sinônimo de currículo básico, o qual é formado por competências e habilidades utilitárias, incidindo, portanto, em uma educação precarizada a partir da oferta de um conjunto de conhecimentos mínimos – ler, escrever e calcular – cobrados nas avaliações padronizadas e requeridos pelo modo de produção capitalista, com vistas à aquisição de lucros cada vez mais exacerbado. No entanto, os discursos e documentos oficiais do Estado tratam da oferta de formação que, supostamente, proporciona o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, incluindo a formação do sujeito crítico, participativo e cidadão. Ademais, reclama para si a oferta de uma formação que contribui para que o indivíduo continue aprendendo ao longo da vida. Como isso pode ocorrer de modo satisfatório se os conhecimentos adquiridos na escola são utilitários, restritos ao seu cotidiano?

Outra contradição se assenta no princípio da descentralização na prestação de serviços educacionais, ao passo que centraliza e responsabiliza escolas e docentes pelos resultados obtidos, pois “[...] não há um real processo de descentralização, mas, sim, de desconcentração das responsabilidades” (CASTRO, 2007, p. 133), ou seja, as responsabilidades do Estado são repassadas para a comunidade escolar. Este, por sua vez, passa ao papel de Estado avaliador e, conseqüentemente, controlador dos serviços educacionais. Com a reforma educacional instituiu-se o princípio da *accountability*, reforçado pelos sistemas de avaliação padronizada que incorpora na educação a competitividade e a meritocracia. Sendo assim, o Estado controla

⁶ Em 1990 foi aplicada a primeira avaliação amostral, nas turmas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. Os itens das avaliações foram elaborados mediante os currículos dos sistemas estaduais de educação.

⁷ Mézáros (2011) aponta que a crise econômica que vem se arrastando há décadas é uma crise estrutural. Esta crise reverbera no desemprego estrutural que assola o mundo. Nesse quadro, sob o argumento de criar postos de trabalho, o Estado brasileiro implementou a Reforma Trabalhista em 2017, a qual flexibilizou as relações trabalhistas, culminando no aprofundamento da exploração do trabalhador e na ampliação do desemprego. Em 2022 o atual presidente da República propôs uma nova reforma que retira ainda mais os direitos dos trabalhadores. No primeiro trimestre de 2021, os desempregados totalizavam 15,2 milhões. De acordo com o IBGE, o Brasil chega ao segundo trimestre de 2022 com 10,1 milhões de desempregados, uma taxa de 9,3% e 4,3 milhões de desalentados e 21,2% de subutilizados.

o trabalho pedagógico das escolas sob o pretexto da qualidade e da equidade quando, na realidade, o objetivo é formar indivíduos aptos para o mercado de trabalho capitalista.

Na mesma esteira, a proposta de reformulação, pelo Estado, dos cursos de Pedagogia, com vistas à formação docente de alfabetizadores(as), caminha para a imposição de um modelo de formação acadêmica fundamentado, predominantemente, na base construtivista, a qual privilegia o ensino de conteúdos utilitários, assim como estão estruturadas as formações continuadas decorrentes das políticas públicas educacionais. O intuito, portanto, é assegurar um mínimo de formação para os indivíduos, relegando-os à própria sorte na sociedade capitalista. Sem o acesso à cultura acumulada ao longo do tempo pela humanidade, os(as) estudantes não têm como acessar os conhecimentos mais complexos e críticos, passando a depender de trabalhos precarizados e, na maioria das vezes, sem a segurança das leis trabalhistas. Cabe destacar a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), publicada no quarto trimestre de 2021, a qual revelou que o Brasil tem uma população de 12 milhões de desempregados (IBGE, 2021)⁸, avultando, portanto, a extensa fila do exército industrial de reserva (MARX, 2013).

Mais uma contradição pode ser analisada na esteira da formulação dos documentos que normatizam a educação, por meio dos quais, tutelados pelo Estado, os organismos multilaterais legalizam suas demandas. No campo educacional, isso ocorre mediante planos de Educação instituídos em nível nacional, estadual e municipal, documentos curriculares, implementação de programas e projetos nas escolas, bem como através de planos de cargos e carreira, dentre outros. Nesse contexto, observamos que tais planos buscam vincular a remuneração dos(as) docentes ao critério de desempenho pelos resultados das avaliações dos(as) estudantes. A reforma educacional, por ser de cunho gerencial, impõe essa realidade aos(as) docentes, atrelando o salário destes aos resultados dos(as) estudantes nos testes estandardizados e, por consequência, acaba por medir o desempenho docente, desconsiderando a realidade em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, com as reformas no campo da educação, “[...] o que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, à consolidação do processo de formação do cidadão produtivo” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 65).

No quadro das reformas brasileiras, o setor privado ganha espaço privilegiado. Os capitalistas passam a ampliar suas redes de educação através das parcerias público-privadas, transformando a educação em mercadoria, sobretudo através de programas de transferência de fundo público para esfera privada, a exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), instituído no ano de 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso, dentre outros. Embora tais programas tenham contribuído para o acesso da classe trabalhadora e de seus filhos ao ensino superior, acabaram por reforçar o caráter mercantilista da educação. No nível de ensino básico, “O Banco Mundial recomenda que a oferta da escolarização desse nível seja assumida pelo setor público, de preferência com apoio das parcerias com o setor privado e as ONGs” (MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2015, p. 51). Dessa maneira, a articulação do Estado com o setor privado culmina com a inclusão, nas escolas públicas municipais e estaduais, de institutos e fundações que ditam o currículo escolar, introduzem pedagogias que priorizam o aprender a aprender⁹ (DUARTE, 2008) através de material apostilado e definem o modelo de

⁸ Desse total, 45,5% são do sexo masculino e 54,5 % do sexo feminino. Em relação à idade, tem-se o seguinte quadro: 7,3% entre 14-17 anos; 30,8% entre 18-24 anos; 35,2% entre 25-39 anos; 24,1% entre 40 e 59 anos; 2,6% com 60 anos ou mais.

⁹ Duarte (2008) afirma que as pedagogias do aprender a aprender têm no seu germe a característica de aprender fazendo. Assim, destaca quatro posicionamentos valorizados por essas pedagogias: 1. são mais desejáveis as

formação docente com vistas à aquisição das competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e mensuradas pelos sistemas de avaliação padronizada.

O rol dessas competências e habilidades em pouco ou em nada contribui para a continuidade da aprendizagem, além de reforçar a dualidade do ensino brasileiro, dividido em classes. Por mais que nos discursos do Estado se afirme que os indivíduos estão aprendendo, identifica-se, por trás, uma ideologia que sustenta a reprodução das desigualdades sociais próprias da sociedade capitalista. Logo, o ensino que é ofertado aos trabalhadores e seus filhos retira as possibilidades de compreensão da realidade na qual (sobre)vivem, impedindo-lhes de perceberem a existência do antagonismo de classes, robustecendo a permanência do *status quo*.

2. 1 A reforma educacional do Ceará

A implementação da reforma educacional no Ceará seguiu o caminho das orientações multilaterais com a inserção da gestão por resultados, a criação de um sistema estadual de avaliação do desempenho e a regulamentação de uma política pública educacional que foi ampliada ao longo de uma década, a qual determina o currículo escolar e o modelo de formação continuada, por meio das avaliações padronizadas que são aplicadas, censitariamente, a cada ano. De um governo para outro, a reforma educacional vem ganhando características cada vez mais gerenciais, conforme analisaremos na sequência.

No artigo *A reforma da educação básica do Ceará*, Antenor Napolini (2001), secretário de Educação do governo Tasso Jereissatti (1995-2003), anuncia que a reforma da educação básica ocorreu entre 1995 e 2000, a partir da elaboração de um plano denominado *Todos pela Educação de Qualidade para Todos*, o qual

[...] sugere a mobilização social em torno do acesso universal à educação básica de qualidade, entendida, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), como aquela que satisfaz e enfoca as necessidades básicas de aprendizagem, que promove a equidade, fortalece alianças, mobiliza recursos e contextualiza as políticas (NASPOLINI, 2001, p. 170).

Esse plano, alinhado às orientações multilaterais, priorizou, teoricamente, o acesso à educação, o desempenho dos(as) estudantes, a valorização do magistério e a gestão democrática. Nesse âmbito, sob os discursos de descentralização, democratização e qualidade, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) implementou, por um lado, conselhos escolares nas escolas públicas estaduais; realizou eleição de diretores escolares; e promoveu formação inicial em serviço para docentes das redes estadual e municipal através do MAGISTER CEARÁ e PROFORMAÇÃO¹⁰, respectivamente. Por outro lado, negociou empréstimo com o Banco Mundial e, em contrapartida, criou em 1992 o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e outros sistemas burocráticos de controle

aprendizagens que os indivíduos realizam sozinhos; 2. prioridade em desenvolver um método de construção do conhecimento; 3. a atividade do aluno deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da criança; 4. a educação é responsável por proporcionar aos indivíduos acompanharem o processo acelerado de mudanças que ocorre na sociedade.

¹⁰ Programa de Formação de Professores em Nível Superior, desenvolvido no Ceará no período de 2000 a 2004, com o intuito de formar professores nas áreas específicas de ensino da rede pública estadual (MAGISTER CEARÁ). O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) é um curso de nível médio com habilitação em magistério, instituído pelo Ministério da Educação, em 1999.

do trabalho pedagógico – Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP, 1996) e Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE, 1997) –; descentralizou o acompanhamento educacional através da criação dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE); e implementou os Ciclos de Formação nas escolas estaduais sob a alegação da busca pela melhoria da qualidade da educação (NASPOLINI, 2001).

Uma análise um pouco mais minuciosa revelará que, através desse plano de governo, a reforma da educação no Ceará fundou, já em seu início, as bases da agenda dos organismos multilaterais, introduzindo no contexto educacional a gestão por resultados com a criação do SPAECE e o monitoramento do trabalho pedagógico das escolas. Aparentemente, a formação docente em serviço teria como fim a promoção da qualidade da educação se não buscasse responsabilizar estes profissionais pelos resultados de desempenho, excluindo fatores internos e externos à escola, os quais interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Para Naspolini (2001, p. 184-185), “[...] a consolidação da reforma educacional cearense, obrigatoriamente, deve ter pelo menos três focos: alunos, docentes e comunidade, abrigados pelo espaço físico da escola”. Ora, esses são os elementos que estão diretamente ligados à gestão por resultados! Mensurado o desempenho dos(as) estudantes pelo SPAECE, a escola é pressionada a apresentar resultados, repassando, quase que naturalmente, a pressão para docentes e estudantes. Os pais, concebidos como cidadãos-clientes, começam a cobrar da escola os resultados a partir da publicação de ranqueamento das instituições de ensino. Corroborando essas discussões, Castro (2007, p. 139) ressalta que

Essa lógica gerencial é incorporada ao modelo de gestão educacional, na qual a idéia de participação dos usuários nos serviços educacionais tem sido a tônica das políticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais, estimulando, nesse sentido, a responsabilização dos gestores pelas ações desenvolvidas, o protagonismo dos pais, dos alunos e dos professores nas tomadas de decisões da escola, a partir do pressuposto de que a participação efetiva desses atores é uma forma de garantir a melhoria do processo educacional.

O governo cearense Lúcio Alcântara (2003-2006) intensificou as reformas educacionais iniciadas anteriormente através do plano governamental para a educação *Escola Melhor, Vida Melhor*, cujos pilares se assentaram no desempenho escolar, no papel dos sistemas de avaliação, na gestão por resultados e na cultura de avaliação do sistema escolar (VIEIRA, 2007). Somados às ações implementadas no governo precedente, esses pilares reforçam, ampliam e impõem às escolas um trabalho pedagógico com o viés empresarial a partir da gestão por resultados. No artigo “Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense”, Vieira (2007), secretária de educação na época, denomina de sucesso o desempenho dos(as) estudantes nas avaliações padronizadas, defende que a gestão escolar utilize os resultados dos testes como mecanismo para a definição de prioridades no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, e incentiva a cultura de avaliação como elementos determinantes para que os(as) discentes aprendam.

Isso posto, cabe uma questão: quais as consequências da materialização desse plano educacional para o processo de formação dos indivíduos que têm acesso às escolas cearenses? A implementação da gestão por resultados, como dito previamente, é um modelo empresarial, este, por óbvio, concorre para a reprodução da sociedade capitalista. Nesse quadro, a preocupação com uma formação mínima para os(as) estudantes, visando à preparação para o mercado de trabalho, passa a ser a tônica do Estado em consonância com as orientações multilaterais. Assim sendo, a cultura da avaliação é utilizada como um dos principais elementos

para o desenvolvimento da gestão por resultados, a qual se concretizou através das inúmeras ações voltadas para o desempenho dos(as) estudantes, a saber: a) o SPAECE, inicialmente aplicado por amostragem, aos poucos foi sendo ampliado, chegando a incorporar, em 2004, também a rede municipal de ensino – atualmente é censitário, abrangendo as turmas do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e o Ensino Médio; b) a utilização dos indicadores de desempenho resultantes do SPAECE passou a fazer parte do contexto escolar, visto que os resultados começaram a ser divulgados externamente; c) foram criados instrumentos de acompanhamento e monitoramento de aprovação, abandono e resultados das avaliações padronizadas; d) ocorreram oficinas voltadas para a elaboração de itens do SPAECE; e) investimento em especialização na modalidade de educação a distância para docentes de Língua Portuguesa e Matemática (VIEIRA, 2007). Essas ações implicaram no controle do trabalho pedagógico da escola; no ajuste das atividades da sala de aula às questões propostas nos testes padronizados; no investimento de formação específica para os(as) docentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; na abertura do campo educacional para empresas de capital privado a exemplo da Fundação Lemann que nesse governo já desenvolvia projetos nas escolas estaduais voltados para um currículo escolar pautado nas competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, dentre outras.

Por fim, considerando positivo o desempenho do governo no campo da educação, Vieira (2007, p. 58) alerta para que os governos subsequentes deem continuidade às reformas educacionais:

Os riscos de descontinuidade, porém, podem ter efeitos imediatos. Nessas circunstâncias, não deixa de ser oportuno lembrar que, tão importante quanto analisar o que foi feito, é pertinente discutir também o que pode e deve ser feito para assegurar a continuidade de iniciativas bem-sucedidas.

Ações educacionais reformistas implementadas pelo Estado, em princípio consideradas como contributivas à formação dos indivíduos e, por extensão, de uma sociedade justa, na realidade não cumprem esse papel. Como ressalta Mészáros (2008, p. 44), na sociedade capitalista, a educação tem como objetivo “[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possível do sistema”. Conforme nossas análises, a internalização das metas impostas pelo capital vem ganhando espaço ao longo dos anos através das reformas pensadas pelos governos para a educação sob as orientações dos organismos internacionais.

O governo subsequente – Cid Gomes (2007-2014) –, deu continuidade às reformas que vinham sendo implementadas na educação ao assumir para si a política de erradicação do analfabetismo infantil elaborada em 2006, no governo anterior. O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)¹¹ modificou completamente a organização pedagógica da escola: impôs uma rotina didática, introduziu o uso de material apostilado e determinou o modelo de formação continuada dos(as) docentes. Com isso, além do trabalho pedagógico ser controlado de modo mais rígido com o engessamento da aplicação da rotina pedagógica e do material apostilado, os(as) docentes perderam sua autonomia, uma vez que as aulas já vinham previamente planejadas. Ademais, o currículo escolar tornou-se mínimo, visto que as atividades do material apostilado eram estruturadas de modo a contemplar as competências e as habilidades dos testes

¹¹ Ao incorporar as turmas de 3º ao 5º ano dos anos iniciais, em 2011, e as turmas de 6º ao 9º dos anos finais do ensino fundamental, em 2015, essa política passou a denominação de Programa Aprendizagem na Idade Certa.



instrumentais e de serviços, cabendo-lhes, portanto, o acesso a um conjunto de conhecimentos utilitários, pragmáticos, cotidianos, fundamentados nas competências e habilidades básicas de ler, escrever e calcular.

3 Pandemia da Covid-19 e a implementação das OCPC para a formação dos(as) docentes nos municípios cearenses

Em dezembro de 2019, o mundo foi surpreendido com uma crise sanitária causada pelo Novo Coronavírus (SARS-COV-2). O presidente da República, reunido por videoconferência com empresários brasileiros, afirmou que a economia não poderia parar, desconsiderando, de certo modo, a necessidade de isolamento social da população e, conseqüentemente, do fechamento temporário do comércio e das instituições que geram aglomeração de pessoas para evitar a contaminação em massa (BRASIL, 2020b). Aqui reside uma das grandes contradições reveladas pela pandemia da Covid-19: enquanto a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, reconhece a Covid-19 como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e a declara, em 11 de março, como pandemia, os empresários levados pelo negacionismo do governo brasileiro reúnem-se virtualmente para decidirem que os trabalhadores devem continuar saindo de suas casas para trabalhar, visto que o capital precisa continuar se reproduzindo e gerando lucro. Esse fato, por si só, revela uma das características do capitalismo: lucrar de forma exacerbada, sem se preocupar se os indivíduos estão sendo explorados e/ou se suas vidas estão em risco, além de estarem vulneráveis à contaminação do vírus e, em muitos casos, terem perdido entes queridos¹².

Nessa esteira, o Ministério da Educação, mediante à Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, no Art. 1º,

Autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020a).

Baseando-se nessa Portaria, em documentos da OMS e em orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), o governo do Ceará decreta, em 16 de março de 2020, situação de emergência em saúde através do Decreto nº 33.510, suspendendo, de acordo com o artigo 3º, as atividades educacionais presenciais e de capacitação ou treinamento que causassem aglomeração de mais de 100 pessoas (CEARÁ, 2020a). Inicialmente, a suspensão foi decretada por 15 dias, porém, como a situação de contágio permaneceu em nível elevado durante muito tempo, as escolas voltaram às suas atividades presenciais somente a partir de 15 de maio de 2021, sob o Decreto nº 34.067, em caráter progressivo e observando o nível de contaminação nos municípios. No entanto, por parte da sociedade, especialmente pela rede de instituições de ensino privado, havia uma pressão para que as escolas retornassem totalmente. Infere-se que essa pressão seja, por um lado, pelo fato de que a crise econômica foi agudizada nesse período e, por outro lado, porque a força de trabalho deveria continuar sendo formada para não incidir sobre o lucro dos grandes empresários que continuaram aumentando seu patrimônio, conforme expôs a Oxfam Brasil (2020) no relatório *Poder, Lucros e Pandemia*: prestes a completar seis meses de pandemia “As 32 empresas mais rentáveis do mundo lucraram US\$ 109 bilhões a mais durante a pandemia de covid-19 em 2020 do que a média obtida nos quatro anos anteriores

¹² Até o dia 13 de outubro de 2022, o Brasil registrou 687 mil óbitos.

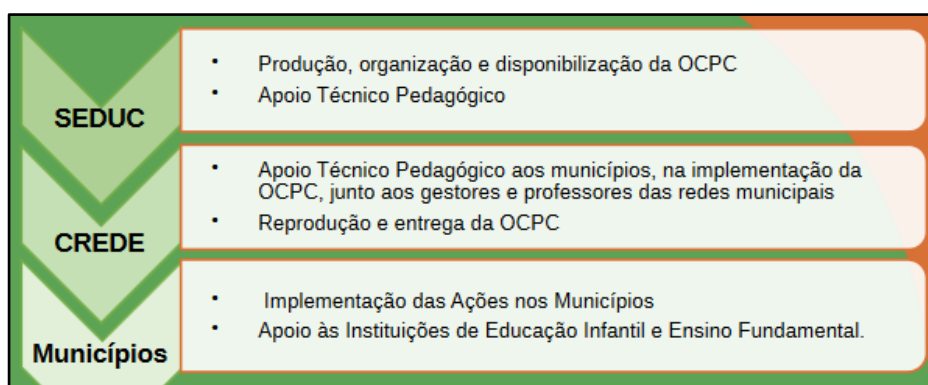


É necessário, nesse processo de seleção, reorganização, utilização e aplicabilidade de objetos de aprendizagem considerados prioritários para o pleno desenvolvimento de competências e habilidades de aprendizagem nos diversos níveis e modalidades, não perder de vista questões fundamentais relacionadas àquilo que constitui o sujeito histórico-social, que é a nossa criança e o nosso estudante (CEARÁ, 2020b, p. 1).

Aqui residem algumas contradições. A primeira se revela ao se observar que as competências e habilidades foram hierarquicamente escolhidas, ou seja, as escolas não tiveram autonomia para pensar quais conteúdos deveriam ser ensinados nesse período de pandemia, como defende o Estado. Ademais, o currículo composto pelas OCPC – competências e habilidades prioritárias – configura-se um currículo mínimo, estreito. Outra contradição reside no fato de que as OCPC são compreendidas como ponto de partida para a constituição do sujeito histórico-social, sendo que desconsidera o contexto social, econômico e político em que estão inseridos os sujeitos. Logo, a formação humana proposta, tanto para os(as) docentes, quanto para os(as) alunos(as) contribui apenas para a formação de indivíduos com características inerentes ao mercado de trabalho. Por fim, a análise do modelo de currículo implementado através das OCPC demonstra que nenhuma habilidade ou competência diz respeito, por exemplo, ao estudo das pandemias surgidas ao longo da história da humanidade, ou ao estudo da ciência enquanto instrumento importante para a descoberta de vacina que barre o vírus causador da Covid-19, mas apresenta relação estreita com os conteúdos cobrados nas avaliações padronizadas.

Tanto a concepção, como a implantação das OCPC se deram de modo hierarquizado, visto que, como mostra a Figura 1 a seguir, a SEDUC foi a responsável pela produção, organização e disponibilização, enquanto as CREDE e municípios cearenses receberam o documento para repassarem aos(às) docentes através das formações continuadas, sendo responsabilizados por sua implementação.

Figura 1 – Hierarquização da implementação das OCPC



Fonte: CEARÁ (2020b).

A figura 1 mostra, portanto, que cabe aos(às) docentes dos municípios a implementação das OCPC, enquanto às CREDE cabe apenas o repasse das formações continuadas e a reprodução e a entrega do documento aos municípios. Aqui se percebe a separação entre os que pensam e os que executam, deixando claro a estrutura da Gestão por Resultados, visto que existem evidências de que no retorno das aulas presenciais tais competências e habilidades das OCPC serão objeto de uma avaliação externa, intitulada avaliação diagnóstica, visando mensurar o desempenho dos(as) estudantes durante a pandemia.



Outra questão importante que se apresenta é que as OCPC são um recorte do Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC), implementado em 2018, enquanto este é fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Cumpra-se destacar que após uma análise minuciosa das habilidades trazidas pelo Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC), a equipe responsável pelo documento das Orientações Curriculares Prioritárias, também considerou os conteúdos pedagógicos avaliados no Spaece. [...] Além do DCRC, a Matriz Prioritária Curricular, também teve como base conceitual importante para sua estruturação, os Mapas de Foco da BNCC, criados pelo Instituto Reúna [...] (CEARÁ, 2020b, p. 31).

Há, portanto, uma intrínseca relação entre BNCC, DCRC e OCPC, demonstrando que o Estado, na esteira dos organismos multilaterais de monitoramento da educação, persegue, a todo custo, a materialização das competências e habilidades postas nesses documentos, que se apresentam como distintos, todavia, são fragmentos de um documento único. Por conseguinte, OCPC e DCRC são, na verdade, a própria BNCC, uma vez que as OCPC conformam parte das competências e habilidades postas no DCRC e este contém as competências e habilidades da BNCC. A figura 2 apresenta essa relação:

Figura 2 – Relação entre BNCC, DCRC e OCPC



Fonte: Elaborada pelos autores.

No contexto em que se apresentam os currículos escolares, as OCPC enquanto recorte do DCRC cumprem, portanto, duas funções: a) dar continuidade ao ensino por competências e habilidades instituído com a Reforma Educacional no Ceará, através da implementação da Gestão por Resultados; b) apresenta-se mínimo para “suavizar” a responsabilização de escolas e docentes no tocante à formação de indivíduos para o mercado, imposta pelo sistema capitalista, mesmo em meio à crise sanitária global que se apresenta. Ambas as funções confirmam que “[...] os sistemas educativos não passam de engrenagens a serviço da economia, do consumo e do progresso material e que, ainda, está distante o desenvolvimento das potencialidades humanas em sua plenitude” (RABELO *et al*, 2015, p. 148-149).

Conforme discutido anteriormente, as escolas, sob o consentimento do Estado, vêm sendo invadidas por instituições de capital privado. Exemplo claro é o fato de o Instituto Reúna ditar as competências e habilidades que devem ser o foco do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, através dos Mapas de Foco da BNCC. Curioso é que o Instituto Reúna foi criado com o fim de implementar a BNCC e mantém parceria com a Fundação Lemann, Itaú e Fundação Roberto Marinho, antigos conhecidos da educação cearense, além do

Instituto *Imaginable Futures*, Instituto Iungo e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, e que todos apresentam o mesmo objetivo: a implementação da BNCC.

4 Considerações finais

A implementação das OCPC no estado do Ceará teve como desdobramento um modelo de formação continuada docente que, por um lado, reforçou os modelos anteriores impostos com as Reformas Educacionais mediante as orientações multilaterais, sobretudo a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e, por outro, configurou-se como uma formação ainda mais precarizada, de cunho tecnicista, marcada pelo engessamento da prática docente, reforçando a perda da autonomia dos(as) docentes por seguirem orientações determinadas em materiais apostilados, elaborados por pessoas externas à escola, algumas não pertencentes ao campo educacional e vinculadas a empresas e bancos, por exemplo.

Ademais, as OCPC acentuaram o estreitamento curricular que já vem ocorrendo a partir das exigências relativas ao cumprimento de metas – ditas – de “aprendizagem” mensuradas pelos sistemas de avaliações externas. Percebeu-se, portanto, que o objetivo da implementação das OCPC, no auge da pandemia da Covid-19, foi dar continuidade ao treinamento de competências e habilidades, ou seja, à formação dos indivíduos para o mercado de trabalho sob as demandas do capital, visto a defesa de que a economia não poderia parar em hipótese alguma, mesmo sob o risco de contaminação em massa. Observa-se, ainda, que a implementação das OCPC incide sobre o cumprimento da agenda imposta pelos organismos multilaterais para a educação que, mesmo diante da crise sanitária, buscou continuar com o projeto de formação humana nos moldes do mercado capitalista, o qual tem como princípios a competitividade, o individualismo e a meritocracia.

Com as OCPC, a formação docente configura-se ainda mais pragmática e técnica, reverberando na sala de aula uma vez que o processo de ensino e aprendizagem tem como fim o reforço de competências e habilidades mínimas para os testes standardizados. Ademais, restringe a ação docente ao ensino de atividades curriculares que compõem um material apostilado, através do qual busca garantir a formação mínima dos(as) estudantes. Assim, a autonomia docente é relegada, a formação docente precarizada, institui-se o controle do trabalho docente, enquanto os organismos multilaterais, através dos documentos curriculares, normatizam um modelo de ensino básico, ou seja, um modelo de ensino que prioriza os conteúdos utilitários e cotidianos. Nesse quadro, Rabelo *et al* (2015. Grifos do original) esclarecem “[...] que ocorre toda uma perspectiva de controle do trabalho docente, estabelecendo determinadas exigências desde o *locus* da sala de aula até a prática organizativa/sindical, tais como condições de trabalho, salário e direitos trabalhistas”. A formação continuada docente implementada através das OCPC reforça os princípios impostos pelas Reformas Educacionais desde o início da década de 1990, ampliados a cada época, a cada governo.

Referências

BRASIL. **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. Brasília: Ministério da Educação. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 25 abr. 2022.

IBGE. **Desemprego**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital; tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016. (Clássicos WMF)

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 45-57.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cornejo *et al.* São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do trabalho)

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho)

NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 169-186. 2001.

OXFAM. **A desigualdade mata**: a incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19. 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/a-desigualdade-mata/>. Acesso em: 02 maio. 2022.

OXFAM. **Poder, lucros e a pandemia**: da distribuição excessiva de lucros e dividendos de empresas para poucos para uma economia que funcione para todos. 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/download/12246/>. Acesso em: 02 maio. 2022.

RABELO, Jackline; SILVA, Simone Cesar da; SILVA, Solonildo Almeida da; SANTOS, Jacqueline Barbosa dos. O papel do(a) professor(a) no alcance da Educação para Todos: um estudo preliminar. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 143-150.

SHIROMA, Oto Eneide; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, S. V.; CARVALHO, A. M. R.; OIVEIRA, A. M. Os desafios da alfabetização de crianças em tempos de pandemia: uma análise crítica. In: LIMA, C. R. F. (org.). **Reflexões sobre a língua materna**: alfabetização, letramento e ensino de português. Mossoró/RN: Queima Bucha, 2020.

VIEIRA, Sofia Lecher. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n.60, 2007.

Recebido em agosto de 2022.

Aprovado em novembro de 2022.