

PERIÓDICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

# Revista da Faculdade de Educação



Nº 1      Vol.  
Ano 17  
Jan | Jun 2019

# 31

ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica



UNEMAT  
EDITORA

**UNEMAT**

Universidade do Estado de Mato Grosso

<http://www2.unemat.br/revistafaed/>

# Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat Editora

---

## Conselho Editorial

Presidente  
Membros

Maria do Socorro de Sousa Araújo  
Ariel Lopes Torres  
Guilherme Angerames Rodrigues  
Gustavo Laet Rodrigues  
José Ricardo M. T. de Oliveira Carvalho  
Luiz Carlos Chieregatto  
Mayra Aparecida Cortes  
Neuza Benedita da Silva Zattar  
Roberto Vasconcelos Pinheiro  
Sandra Mara Alves Silva Neves  
Severino de Paiva Sobrinho  
Tales Nereu Bogoni

Editor:  
Diagramação:  
Criação de Capa:  
Capa final:

Maria do Socorro de Sousa Araújo  
Rangel Gomes Sacramento  
Flora Romanelli Assumpção  
Rangel Gomes Sacramento

Copyright © 2018 / Unemat Editora  
Impresso no Brasil - 2018

## CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

---

M961

Revista da Faculdade de Educação - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Coordenação: Maria do Horto Salles Tiellet. Vol. 31, Ano 17, n.1 (jan./jun. 2019)-Cáceres-MT: Unemat Editora.

Semestral  
298 p.

ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

CDU – 37 (05)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
- UNEMAT Editora -



UNEMAT EDITORA

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavahada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000  
Fone/Fax 65 3221 0077 - [www.unemat.br/editora](http://www.unemat.br/editora) - [editora@unemat.br](mailto:editora@unemat.br)

---

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



**Indexada em:**

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

DRJI - Directory of Research Journals Indexing - <http://www.drji.org>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras - <http://diadorim.ibict.br>

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação

Revistas de Livre Acesso - <http://www.cnen.gov.br/centro-de-informacoes-nucleares/livre>

Solicita-se permuta / Exchange is requested

## Revista da Faculdade de Educação

### Endereço

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc  
Cidade Universitária (Bloco II)  
Cáceres/MT - Brasil CEP: 78.200-000  
Fone: + 55 (65) 3223-0728  
E-mail: revistafaed@unemat.br

### Editora Responsável

Dra. Rosely Aparecida Romanelli - UNEMAT, Alto Araguaia/MT, Brasil.

### Conselho Editorial Executivo – *Executive Editorial board*

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Heloisa Salles Gentil - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Ilma Ferreira Machado - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dr. Irton Milanesi - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Lóriége Pessoa Bitencout - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil

Dra. Marilda de Oliveira Costa - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

### Conselho Científico - *Scientific Council*

Dra. Ana Canen - UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Dr. Antônio Sampaio da Nóvoa - Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal.

Dra. Berenice Corsetti - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dra. Celi NelzaZulke Taffarel - UFBA, Salvador/Bahia, Brasil.

Dra. Claudia Mosquera Rosero-Labbé - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB, Salvador/BA, Brasil.

Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro - UFMT, Cuiabá/MT, Brasil.

Dr. Jackson Ronie Sá da Silva - UEMA, São Luís/MA, Brasil.

Dr. João Sebastião - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa/Portugal

Dr. José Carlos Libâneo -UCG, Goiânia/GO, Brasil.

Dr. Lindomal dos Santos Ferreira - UFPA, Altamira/PA, Brasil.

Dr. Luiz Carlos de Freitas - UNICAMP, Campinas/SP, Brasil.

Dra. Melania Moroz - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Dra. Olga Vasquez del Pilar Cruz - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes - Universidade do Porto, Porto/Portugal.

Dra. Vera Maria N. de Souza Placco - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

### Missão e Escopo

A Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso) tem como principal objetivo servir de veículo para a divulgação do conhecimento proveniente de pesquisas e estudos relacionados ao campo da educação. O periódico reúne artigos de diferentes aportes teóricos em sintonia com os debates que ocorrem no meio acadêmico nacional e internacional. A revista é de periodicidade semestral e conta com duas versões, uma impressa (ISSN: 1679-4273) e outra eletrônica (ISSN 2178-7476).

# SUMÁRIO

**EDITORIAL.....09**

## **ARTIGOS**

**REVITALIZING THE MEANING OF DIVERSITY FOR RACIAL JUSTICE IN EDUCATION  
REVITALIZANDO O SIGNIFICADO DA DIVERSIDADE POR JUSTIÇA RACIAL NA EDUCAÇÃO.....23**

Tanya Katerí Hernández

**A QUEM CABE A PROTEÇÃO DO VULNERÁVEL? AS CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS  
SOCIAIS DA DÉCADA DE 1990 NA LUTA PELA GARANTIA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS  
E ADOLESCENTES.....35**

Émina Márcia Ney dos Santos

Andréa Márcia Monteiro Ferreira

**POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO NA FABRICAÇÃO DE SUJEITOS GOVERNÁVEIS.....57**

Raquel de Melo Giacomini

Claricia Otto

**TENTÁCULOS NEOLIBERAIS FRENTE AO ENSINO NACIONAL: O VELHO SE FAZ NOVO.....75**

Aristóteles Mesquita de Lima Netto

Maria Esperança Fernandes Carneiro

**O PNAIC NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS E SUA IMPLEMEN-  
TAÇÃO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE MANAUS.....93**

Wania Ribeiro Fernandes

Maria Norma Magalhães Stelli

**A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO DA ESCOLA: ESCOLA PÚBLICA E ES-  
COLA WALDORF.....113**

Rosely A. Romanelli

Krys Ellem Honório Cardoso

**NEGAÇÃO E ESVAZIAMENTO DO CAMPO: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?.....135**

Odimar J. Peripolli

Flávia Lorena Brito

**BAÚ DE MEMÓRIAS: HISTÓRIAS DE VIDA DE EGRESSAS DE UM ORFANATO.....161**

Vera Lucia Mendes Vieira Furtado

Carmen Lucia Fornari

Marina Patrício de Arruda

**A MÚSICA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO E INSTRUMENTO DIDÁTICO: UM ESTUDO SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985).....177**

Fábio Alexandre da Silva

**AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE PORTO VELHO.....197**

Sandra Monteiro Gomes

Rute Cristina Domingos da Palma

**ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....221**

Ricardo Aparecido da Paixão

Anailton de Souza Gama

**EXPECTATIVAS DE ESTUDO E TRABALHO DE CONCLUINTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA.....237**

Renata Mantovani de Faria

Eduardo Pinto e Silva

**EXPECTATIVA E ACEITABILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA AOS PROFESSORES DE MATO GROSSO NO ÂMBITO DOS CEFAPROS.....261**

Ângela Rita Christofolo de Mello

Albina Pereira de Pinho Silva

Cleuza Regina Balan Taborda

## **RESENHA**

**A ESCRITA DA NOVA HISTÓRIA: IDEIAS DE UM HISTORIADOR-FAREJADOR.....287**

Helen Arantes Martins

Daiane Trindade da Silva

**NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....293**

**RELAÇÃO NOMINAL DOS AVALIADORES AD HOC DO ANO DE 2019/1.....297**

# CONTENTS

**EDITOR'S LETTER.....09**

## **ARTICLES/PAPERS**

**REVITALIZING THE MEANING OF DIVERSITY FOR RACIAL JUSTICE IN EDUCATION  
REVITALIZANDO O SIGNIFICADO DA DIVERSIDADE POR JUSTIÇA RACIAL NA EDUCAÇÃO....15**

Tanya Katerí Hernández

**WHO WILL THE PROTECTION OF THE VULNERABLE? THE CONTRIBUTIONS OF THE  
SOCIAL MOVEMENTS OF THE 1990S IN THE FIGHT FOR THE GUARANTEE OF THE  
RIGHTS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS.....35**

Émina Márcia Ney dos Santos

Andréa Márcia Monteiro Ferreira

**EDUCATION POLICIES IN GOVERNABLE SUBJECTS FABRICATION.....57**

Raquel de Melo Giacomini

Claricia Otto

**NEO-LIBERAL TENDENCIES TOWARDS NATIONAL EDUCATION: THE OLD BECOMES NEW....75**

Aristóteles Mesquita de Lima Netto

Maria Esperança Fernandes Carneiro

**PNAIC IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE PUBLIC POLICIES AND ITS IMPLEMENTA-  
TION IN RIBEIRINHA SCHOOLS OF THE MUNICIPALITY OF MANAUS.....93**

Wania Ribeiro Fernandes

Maria Norma Magalhães Stelli

**COMMUNITY PARTICIPATION IN SCHOOL MANAGEMENT: PUBLIC SCHOOL AND  
WALDORF SCHOOL.....113**

Rosely A. Romanelli

Krys Ellem Honório Cardoso

**DENIAL AND EMPTYING THE FIELD: WHAT DOES THE SCHOOL HAVE TO DO WITH IT?.....135**

Odimar J. Peripolli

Flávia Lorena Brito

**MEMORY BOOKS: LIFE STORIES OF EGRESSES OF AN ORPHANATE.....161**

Vera Lucia Mendes Vieira Furtado

Carmen Lucia Fornari

Marina Patrício de Arruda

**MUSIC AS A HISTORICAL DOCUMENT AND DIDACTIC INSTRUMENT: A STUDY ON CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP IN BRAZIL (1964-1985).....177**

Fábio Alexandre da Silva

**THE LEARNING DIFFICULTIES IN MATHEMATICS IN THE PEDAGOGICAL PROPOSALS OF PEDAGOGY COURSES FROM PORTO VELHO.....197**

Sandra Monteiro Gomes

Rute Cristina Domingos da Palma

**SOME REFLECTIONS ON TEACHING GRAMMAR AND TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE.....221**

Ricardo Aparecido da Paixão

Anailton de Souza Gama

**STUDY AND WORK EXPECTATIONS OF HIGH SCHOOL GRADUATES.....237 OF A PUBLIC SCHOOL**

Renata Mantovani de Faria

Eduardo Pinto e Silva

**EXPECTATION AND ACCEPTABILITY OF CONTINUED TRAINING OFFERED TO MATO GROSSO TEACHERS IN THE SCOPE OF CEFAPROS.....261**

Ângela Rita Christofolo de Mello

Albina Pereira de Pinho Silva

Cleuza Regina Balan Taborda

**REVIEW**

**THE WRITING OF THE NEW HISTORY: IDEAS OF A HISTORIAN-CLUSTER.....287**

Helen Arantes Martins

Daiane Trindade da Silva

**STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS.....293**

**NOMINAL LIST OF 2019's AD HOC EVALUATORS.....297**



## EDITORIAL

### EDITOR'S LETTER

Prezados leitores,

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso publica a edição 31 do seu periódico – Revista da Faculdade de Educação –, correspondente ao período de janeiro a julho de 2019, e que nessa edição apresenta alterações que objetivam a sua melhoria e o seu crescimento contínuo. As alterações têm por base os perfis definidos pela Área de Educação, assim tornou-se obrigatório aos autores a indicação do número de registro ORCID. O periódico passou a aceitar publicações em inglês e espanhol e, excepcionalmente, pode-se publicar artigos em italiano, francês e alemão, de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas. Os autores estrangeiros devem encaminhar o texto na língua de origem e na versão em português seguindo na íntegra as normas da REV. FAED/UNEMAT. A modificação mais importante foi a ampliação de dezoito (18) para vinte e seis (26) artigos anualmente, permanecendo o periódico semestral.

Neste número publicamos treze artigos e uma resenha com o DOI - *Digital Object Identifier*, que confere a identificação da propriedade intelectual dos trabalhos publicados, com a colaboração de 4 mestres(as), 16 doutores(as) sendo desses 7 doutores(as), uma doutoranda e quatro mestrands vinculados(as) a programas de pós-graduação em Educação no Brasil, além de termos a colaboração com um artigo bilíngue de uma doutora dos Estados Unidos. Os três artigos na condição de *Ahead of print*, aprovados pelos avaliadores *ad hoc* e indicados à publicação pelo Conselho Editorial Executivo da Revista da Faculdade de Educação foram incluídos nesta edição. E ao final de cada edição será publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que avaliaram os que compõem a edição.

Os itens publicados na edição 31 são originários de professores de instituições nacionais localizadas no Pará, Santa Catarina, São Paulo, Rondônia, Mato Grosso, Amazônia, Mato Grosso do Sul, Paraná.

O fluxo contínuo do periódico possibilitou a submissão e aprovação de treze artigos que tratam de temas relacionados à educação – políticas públicas/educacionais, escola, ensino/aprendizagem, egressos/formação de professores – organizados de modo que possibilitem ao leitor estabelecer diálogo com diferentes campos teórico-conceituais.

Os cinco primeiros textos tratam dos diferentes aspectos relaciona-

dos às políticas públicas e educacionais. O primeiro artigo - **Revitalizing the meaning of diversity for racial justice in education** -, traz uma discussão sobre o conceito de diversidade de autoria de *Tanya Katerí Hernández* da University School of Law, New York. O segundo artigo intitula-se - **A quem cabe a proteção do vulnerável? As contribuições dos movimentos sociais da década de 1990 na luta pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes** -, de autoria de Émina Márcia Nery dos Santos e *Andréa Márcia Monteiro Ferreira*, pesquisadoras da Universidade Federal do Pará, consideram que os direitos das crianças e adolescentes “podem ser consolidados com a criação de uma rede de proteção social que articule ações entre diferentes campos, efetivando o atendimento das crianças e dos adolescentes no que diz respeito aos direitos inerentes à existência humana”. A discussão sobre políticas continua no artigo de autoria das professoras da Universidade de Santa Catarina, *Raquel de Melo Giacomini* e *Claricia Otto* intitulado - **Políticas em educação na fabricação de sujeitos governáveis**. Este artigo aborda “aspectos dos processos de subjetivação colocados em ação por políticas educacionais de municípios que aderem aos sistemas de ensino privado”. O quarto artigo, denominado - **Tentáculos neoliberais frente ao ensino nacional: o velho se faz novo** – elaborado pelo doutorando Aristóteles Mesquita de Lima Netto e pela doutora Maria Esperança Fernandes Carneiro que discutem o neoliberalismo expondo considerações a cerca da “alienação do homem em pleno século XXI, por meio do ensino, operado claramente pelo capitalismo.”

O quinto artigo, denominado - **O PNAIC na perspectiva das políticas públicas inclusivas e sua implementação em escolas ribeirinhas do município de Manaus** -, traz uma contribuição para o debate sobre as políticas educacionais inclusivas. Elaborado pelas pesquisadoras *Wania Ribeiro Fernandes* e *Maria Norma Magalhães Stelli* da Universidade Federal do Amazonas, discute “as noções foucaultianas da biopolítica e outras advindas das políticas educacionais inclusivas [de modo a] nos auxiliar a entender o alinhamento do PNAIC com as políticas públicas de inclusão como uma nova prática de governamentalidade das populações ribeirinhas”.

Na sequência três artigos debatem a escola. O artigo - **A participação da comunidade na gestão da escola: escola pública e escola Waldorf** -, é de autoria de *Rosely A. Romanelli* e *Krys Ellem Honório Cardos*. Resultado de uma pesquisa o texto tem por objetivo conhecer a participação da comunidade escolar na gestão de duas unidades de ensino da Educação Básica, situadas em Mato Grosso, de orientação pedagógica diferentes. Os pesquisadores *Odimar J. Peripolli* e *Flávia Lorena Brito* apresentaram o estudo intitulado - **Negação e**

**esvaziamento do campo: o que a escola tem a ver com isso?-,** em que debatem “questões que envolvem o campo, mais especificamente, o esvaziamento e envelhecimento da população (camponesa) e a escola”. E na sequência o texto - **Baú de memórias: histórias de vida de egressas de um orfanato-,** das pesquisadoras de Santa Catarina *Vera Lucia Mendes Vieira Furtado, Carmen Lucia Fornari e Marina Patrício de Arruda* trata das “memórias de egressas de um orfanato de uma cidade de médio porte localizada no interior do estado de Santa Catarina” [...] apresentando “pistas que identificam uma educação que tornou as egressas pessoas dóceis e agradecidas”.

Os três textos seguintes trazem questões relacionadas ao ensino/aprendizagem proporcionado ao leitor reflexões sobre essa dimensão em diferentes áreas. O primeiro artigo desta sequência é de *Fábio Alexandre da Silva* intitulado - **A música como documento histórico e instrumento Didático: um estudo sobre a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) -,** nele o autor discute sobre o “uso da música enquanto documento histórico e instrumento metodológico de ensino-aprendizagem” a partir “dos efeitos da censura instituída pela ditadura civil-militar no Brasil, sobretudo na música”. O artigo seguinte de *Sandra Monteiro Gomes e Rute Cristina Domingos da Palma,* através do texto - **As dificuldades de aprendizagem em matemática nas propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia de Porto Velho -,** desenvolvem uma “análise de como os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e os planos de curso dos professores abordam a aprendizagem da matemática e as dificuldades para aprender matemática”. Os pesquisadores, *Ricardo Aparecido da Paixão e Anailton de Souza Gama,* de Mato Grosso do Sul discutem o ensino da língua portuguesa com o texto intitulado - **Algumas reflexões sobre o ensino de gramática e o ensino de língua portuguesa-,** onde propõem a “apontar possíveis caminhos para resolver ou amenizar um problema tão complexo [...] o ensino de língua portuguesa e a crise do idioma; as concepções de linguagem, gramática e língua; as causas da crise.”

Os dois últimos artigos dessa edição trazem a discussão sobre egressos e formação de professores. O texto - **Expectativas de estudo e trabalho de concluintes de uma escola pública -,** de *Renata Mantovani de Faria e Eduardo Pinto e Silva* tem o objetivo de “analisar as relações entre os capitais econômico, cultural e social de concluintes de uma escola pública e periférica de município do interior do Estado de São Paulo e suas expectativas de estudo e trabalho” e por fim o artigo de *Ângela Rita Christofolo de Mello, Albina Pereira de Pinho Silva e Cleuza Regina Balan Taborda* intitulado - **Expectativa e aceitabilidade da formação continuada ofertada aos professores de Mato Grosso no âmbito**

**dos CEFAPROs** -, nele as autoras apresentam os “resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que investigou, de forma interpretativa, a política de formação continuada ofertada aos professores de Mato Grosso pelos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), nos últimos dez anos”.

Finalmente, na Seção Resenha, destaca-se o trabalho da doutoranda e da mestra em educação, professoras da Faculdade Santo André de Rondônia, *Helen Arantes Martins* e *Daiane Trindade da Silva*. Trata-se da resenha do livro *Apologia da História, ou, O ofício de historiador* de Marc Leopoldo Benjamin Bloch.

Enfim, com essa apresentação sucinta do material publicado na edição 31, convidamos os leitores a lerem os escritos que tiverem despertado interesse e curiosidade. Agradecemos a todos os pareceristas dos textos avaliados neste primeiro semestre de 2019, e, em especial, aos autores que nos confiaram seus escritos.

Desejamos a todos uma boa leitura.

**Rosely Aparecida Romanelli**  
**Editora da Revista da FAED/UNEMAT**  
**Cáceres-MT, jun. de 2019.**

**ARTIGOS**  
**ARTICLES/PAPERS**



## REVITALIZING THE MEANING OF DIVERSITY FOR RACIAL JUSTICE IN EDUCATION

Tanya Katerí Hernández<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-1996-9749>

**ABSTRACT:** The concept of diversity undermines the true spirit of any affirmative action policy, which is to remedy society's racism and promote racial justice and equality. This is because "diversity" detached from racial justice can signify any human difference unrelated to social inequality. Infusing the notion of "diversity" with the insights from implicit bias research would mean instead considering the goal of "diversity" as a device for making admissions procedures more equitable and justified amidst the continuing implicit bias that can be actually measured. Furthermore, connecting the diversity goal as a device for procedurally addressing implicit bias in admissions decisions and standards also repositions affirmative action as a racial justice project.

**KEYWORDS:** affirmative action, diversity, equality, implicit bias, racism.

## REVITALIZANDO EL SIGNIFICADO DE LA DIVERSIDAD POR JUSTICIA RACIAL EN LA EDUCACIÓN

**RESUMEN:** El concepto de diversidad socava el verdadero espíritu de cualquier política de acción afirmativa, que es remediar el racismo de la sociedad y promover la justicia racial y la igualdad. Esto se debe a que la "diversidad" desprendida de la justicia racial puede significar cualquier diferencia humana no relacionada con la desigualdad social. Infunde la noción de "diversidad" con las percepciones de la investigación de sesgo implícita significaría en lugar de considerar el objetivo de la "diversidad" como un dispositivo para hacer que los procedimientos de admisión sean más equitativos y justificados en medio del sesgo implícito continuo que se puede realmente medido. Además, conectar el objetivo de diversidad como un dispositivo para abordar proceduralmente el sesgo implícito en las decisiones de admisión y las normas también reposiciona la acción afirmativa como un proyecto de justicia racial.

**PALABRAS CLAVE:** acción afirmativa, diversidad, igualdad, sesgo implícito, racismo.

---

<sup>1</sup> Juris Doctor, Yale Law School 1990, Archibald R. Murray Professor of Law Fordham University School of Law (New York, New York, USA).[thernandez@law.fordham.edu](mailto:thernandez@law.fordham.edu).

Within the United States legal context, the term “diversity” was first introduced as a justification for race conscious remedies to racial inequality such as affirmative action. It emanated from Supreme Court Justice Powell’s concurring opinion in the 1978 university affirmative action case of *Regents vs. Bakke*. In that case Bakke, a white applicant to the University of California, Davis Medical School, sued the University, alleging his denial of admission on racial grounds was a violation of the Equal Protection Clause of the Fourteenth Amendment of the United States Constitution, because the school reserved 16 spots out of the 100 in any given class for “disadvantaged minorities.” Bakke, when compared to students admitted under the special admissions program, had a higher numerical indicia of performance, while his race was the only distinguishing characteristic from the 16 out of 100 disadvantaged minorities admitted. (At the same time Bakke’s numerical performance was lower than the 84 out of 100 non-program students admitted). The Court ruled that although race may be a factor in determining admission to public educational institutions, it may not be a sole determining factor. This permitted race to be legally considered as a factor amongst many but abolished the use of specific numerical quotas in the United States.

Justice Powell rejected grounding his analysis in terms of racial justice. He instead used the Federal Constitutional First Amendment free speech concept of academic freedom and held that the attainment of a diverse student body is a constitutionally acceptable goal for a university to achieve (REGENTS V. BAKKE, 1978, p. 312). He stated that this was because “[t]he Nation’s future depends upon leaders trained through wide exposure to that robust exchange of ideas which discovers truth ‘out of a multitude of tongues, [rather] than through any kind of authoritative selection. The atmosphere of ‘speculation, experiment and creation’—so essential to the quality of higher education—is widely believed to be promoted by a diverse student body” (REGENTS V. BAKKE, 1978, p. 312). Despite the empowering nature of his words, Justice Powell’s sole focus on the diversity of ideas benefit, undermined the true spirit of any affirmative action policy, which is to remedy society’s racism and promote racial justice and equality (TREVINO, 2002,p. 451).

It is thus particularly troubling that diversity has become the contemporary dominant defense of affirmative action in the university setting, and in doing so has pushed more substantive racial equality justifications to the background. Moreover, “diversity” has been deeply critiqued as a paltry conceptual basis for supporting affirmative action. For instance, U.S. Critical Race Theorist Derrick Bell noted that “the concept of diversity, far from a viable means of ensuring affirmative action in the admissions policies of colleges and



graduate schools, is a serious distraction in the ongoing efforts to achieve racial justice” (BELL, 2003,p.1622). This is because Bell was concerned that “diversity enables courts and policymakers to avoid addressing directly the barriers of race and class that adversely affect so many applicants” (BELL, 2003,p.1622). Similarly, Charles Lawrence has cautioned that “diversity cannot be an end in itself--it is substanceless. It has no inherent meaning” (LAWRENCE, 1997,p. 765). This is because “diversity” detached from racial justice can signify any human difference unrelated to social inequality.

The weakness of the current U.S. approach to “diversity” is well exemplified by the contemporary Supreme Court affirmative action jurisprudence. Indeed, despite the stated constitutionality of the diversity rationale for affirmative action, the Supreme Court further narrowed the ability of universities to use affirmative action programs in the 2013 case of *Fisher v. University of Texas at Austin*. In *Fisher*, the Court affirmed the process of considering race as a factor amongst others in a public university’s admission efforts to achieve a more diverse student body. But the Court went on to specify that the specific admission process of a university is nevertheless subject to strict judicial scrutiny in its implementation to prove that the program is narrowly tailored to pursuing the goal of diversity. The *Fisher* decision further diminished the ability to effectively pursue integration with race-conscious policies by stating that in the judicial assessment of a program the university is not entitled to deference or a presumption of good faith in its operation of the program because all other non-racial options must be explored before turning to race conscious policies.

In addition, affirmative action was effectively abolished for the K-12 setting (primary and secondary schooling) in the 2007 case of *Parents Involved in Community Schools v. Seattle School District No. 1* and *Meredith v. Jefferson County Board of Education*. The case struck down as unconstitutional affirmative action programs in Seattle, Washington, and Louisville, Kentucky, that used race in assigning K-12 students to public schools. The 5 to 4 majority decision held that assigning students only on the basis of race violated the Equal Protection Clause of the Fourteenth Amendment. Despite the fact that the Court previously held that racial diversity can be a compelling interest for admission to a university, in the interest of achieving a *diverse* and robust exchange of ideas and developing leaders from various racial communities, the Court distinguished the intellectual diversity needs of a university from the primary and secondary school settings. Recognizing what a thin reed “diversity” has become for justifying affirmative action only in limited university settings, Justice Stephen Breyer, in his dissent, criticized the majority for jeopardizing the progress made regarding racial equality, indicating that “[t]his is a decision

that the Court and the nation will come to regret.”

The Court’s most recent affirmative action decision effectively gave all states license to issue affirmative action bans themselves. In the 2014 case of *Schuette v. Coalition to Defend Affirmative Action*, the Court held that an amendment to the Michigan State constitution that bans the use of affirmative action at public universities is not a state action that inflicts injury on racial minorities in violation of the Equal Protection Clause of the United States constitution. The Court reasoned that there was no authority in the U.S. Constitution that would authorize the Court to set aside the decision of the Michigan voters to amend its state constitution to ban the use of affirmative action at public universities.

Underlying the conservative majority’s constraints on race-based (but noticeably not gender-based) affirmative action, is the premise that even “diversity” is now a weak basis for race-based affirmative action. This conservative critique of “diversity” emanates from the notion that race no longer has any meaning in our society today. The passage of civil rights laws and the growth of a small middle class of color are viewed as the equivalent of a society that has transcended race culminating in the election of our first known black president (CHO S., 2009, p.1589). From this perspective we are in a “post-racial” society where skin-color differences are not connected to anything socially or politically salient. The post-racial view also denies that differences in skin color add to the diversity of perspectives in a university setting or elsewhere. In short, the detachment of “diversity” from racial justice facilitates the post-racial questioning of what different racial groups have to add to the diversity of perspectives in a society.

This is strikingly evident in the text of the 2014 Supreme Court *Schuette v. Coalition to Defend Affirmative Action*, opinion on affirmative action. In the Majority decision, Justice Kennedy states “It cannot be entertained as a serious proposition that all individuals of the same race think alike.” Justice Scalia similarly disdains drawing connections between differences in how one has been treated based upon race and the creation of a diversity of perspectives about social issues. His concurring opinion equates race-conscious affirmative action as a “noxious fiction that, knowing only a person’s color or ethnicity, we can be sure that he has a predetermined set of policy ‘interests’ thus reinforcing the perception that that members of the same racial group-regardless of their age, education, economic status share the same political interests.” While it is certainly true that across the globe we have primarily moved away from eugenics-like presumptions that particular racial origins preordain our thinking and capacities, the notion that there is absolutely no connection be-

tween one's racial status in society and how that status differentially influences one's attitudes and opinions flies in the face of a wealth of social science data to the contrary (KINDER; WINTER, 2001, p. 439). For as philosopher Kwame Anthony Appiah notes "the concept of race might be a unicorn, but its horn [c]an draw blood" (APPIAH, 2014, p. 113). That is to say that while Scalia's critique may echo post-modern challenges to the social construction of group differences as "essentialist," his deconstruction is not accompanied by a concern with structural inequality that progressive critiques of essentialism contain. (VERKUYTEN, 2003, p. 371). "Essentialism" is the presumption that there are intrinsic links between a group difference like race and culture. Scalia's concern with essentialism is limited to viewing the use of group classifications as the sole cause of inequality.

What then can be done to revitalize "diversity" to better reflect the race justice objectives of affirmative action? Charles Lawrence suggests that affirmative action supporters infuse the diversity rationale with meaning by focusing its purpose on anti-racism and anti-subordination with politics that promote a commitment to remedying past discrimination, addressing present discriminatory practices, and reexamining traditional notions of merit in the reproduction of elites (LAWRENCE, 2001, p. 931-2). The benefit of doing so is borne out by the comparison to India. Specifically, in Meera Deo's, comparison of the origins, evolution, and outcomes of affirmative action policies in the U.S. with those in India, she found that an overall difference in justifications has led to divergent outcomes in these countries. "India's dependence on equality principles as the foundation for affirmative action has led to increasing social equality through these programs there, while equality has not been achieved and should not be expected in the U.S. where the primary justification for affirmative action rests on diversity" [disaggregated from racial equality]. (DEO, 2013, p. 1).

One method for infusing an anti-racism purpose into the diversity rationale for affirmative action is to incorporate the emerging insights about the operation of implicit bias. Research in the field of cognitive psychology reveals that we all harbor biases (RESKIN, 2005, p. 33). Part of the reason for enduring social hierarchies is that individuals rely on stereotypes to process information, utilizing biases they do not even know they have. These implicit biases, as psychologists call them, are picked up over a lifetime, absorbed from our culture, and work automatically to color our perceptions and influence our choices (LAWRENCE III, 2008, p. 977).

In 1998, the scientific literature introduced an Implicit Association Test (IAT) designed to detect the extent of an individual's implicit biases (GREEN-

WALD et al.1998: 1465-66). Thereafter, a massive study called Project Implicit has used a simple online version of the IAT to measure the pervasiveness of implicit social bias (<https://implicit.harvard.edu/implicit/iatdetails.html>). The project, housed jointly at the University of Virginia, Harvard University and the University of Washington, collects 20,000 responses a week—and hundreds of researchers are using its data to predict how people will behave based on their unconscious prejudices (KRONHOLZ, 2008, p. W6). The project is funded in part by the National Institute of Mental Health and the National Science Foundation.

Project Implicit’s online IAT studies how quickly individuals “associate a group of people, shown in photographs, with either positive or negative words.” The IAT is rooted in the very simple hypothesis that people will find it easier to associate pleasant words with faces and names of socially favored groups than with socially disfavored group faces and names. Ease of association, measured by judgment speed, is taken as evidence for an implicitly-held attitude toward that social group. Thus for instance, the IAT test administrators would say that one has an implicit preference for thin people relative to fat people if they are faster to categorize words when Thin People and Good share a response key and Fat People and Bad share a response key, relative to the reverse. There are IAT tests that measure implicit bias regarding gender, sexuality, religion, Arab-Muslims, disability, age, weight, skin-tone, and race. Once the test is completed, test-takers receive ratings like “neutral,” “slight,” “moderate,” or “strong” preference for a particular group as a measure of their implicit bias on the subject tested. In short, the IAT measures the strength of associations between concepts like particular racial groups and positive or negative evaluations or stereotypes about that concept.

Over a decade of testing in the United States with six million participants demonstrates pervasive ongoing bias against non-Whites and lingering suspicion of Blacks in particular (KRONHOLZ, 2008, p. W6). Some 75 percent of Whites, Latinos, and Asians show a bias for Whites over Blacks (BANAJI & GREENWALD, 2013: 221 n. 6). In addition, Blacks also show a preference for Whites. Similar results have been found in implicit bias testing outside of the United States, such as in Argentina, Brazil and Mexico (<http://www.projectimplicit.net/index.html>). Moreover, in a comparison of implicit racial attitudes measured by the Implicit Association Test of unconscious racial attitudes in Cuba, the Dominican Republic, and Puerto Rico, the study found that all three of the Caribbean nations displayed higher rates of implicit bias than in the United States (Peña et al., 2004).

In the educational context, studies indicate that teachers generally hold different expectations of students from different ethnic origins, and that

implicit prejudiced attitudes were responsible for these different expectations, as well as the ethnic achievement gap in their classrooms (VAN DEN BERGH, 2010: 497). Research shows that teachers who hold negative prejudiced attitudes appear more predisposed to evaluate ethnic minority students as being less intelligent and having less promising prospects for their school careers (Staats & Patton, 2013, p.1). The pervasiveness of implicit bias in society and the educational setting strongly suggests that the selection of students can be similarly affected by unexamined stereotypes and implicit biases. Bluntly stated, university admission offices and educational institutions are not immune from the operation of implicit bias.

However, we are not slaves to our implicit associations. Biases can be overcome with a concerted effort (BANAJI, 2003, p. 3). Remaining alert to the existence of bias and recognizing that biases may intrude in an unwanted fashion into judgments and actions can help to counter their influence (MONTEITH et al., 2010, p.183). Thus, if an individual acknowledges and directly challenges his or her biases, as opposed to trying to repress them, it is possible to overcome such prejudices (KANG; BANAJI, 2006, p. 1063).

Race-conscious affirmative action programs provide educational institutions the needed space for acknowledging and addressing implicit bias. Specifically, race-conscious admissions policies give decision makers the ability to consider the accomplishments and potential of students in a context that tries to neutralize any implicit biases. In admissions contexts primarily based on numerical testing scores, having an affirmative action policy can counter the implicit bias that can inform the design of admission tests and policies. This is because when institutionally activated, egalitarian goals undermine and inhibit stereotyping (JOLLS & SUNSTEIN, 2006, p. 969).

Furthermore, affirmative action policies also provide the needed sense of accountability with the expectation that educational institutions and Admission Officers may be called on to justify their aggregate decision results to others. Research finds that having a sense of accountability can decrease the influence of bias, and encourage decision makers to self-check for bias (LERNER; TETLOCK, 1999, p. 255). Numerous social psychology studies demonstrate that fair-minded people are usually unable to detect unfairness in their decision making in the absence of aggregate data (CROSBY et al., 2003, p. 107). Affirmative Action provides the systematic aggregate data to ferret out unconscious bias in admissions decisions by showing any patterns of exclusion however unintentional. Furthermore, when affirmative action is presented as a system for monitoring bias rather than denigrated as a system of granting preferences, public support for the policies increases (CROSBY et al., 2003, p. 93).

Infusing the notion of “diversity” with the insights from implicit bias research would mean that “diversity” could not be so easily undermined as the over-simplistic equivalence of racial difference with innate diverse perspectives. Instead, “diversity” would be situated as a method for “de-biasing” a selection process and monitoring discrimination. The proposal is thus related to but distinct from Jerry Kang and Mahzarin Banaji’s suggestion that the law of affirmative action be expanded to conceive of the program participants themselves as “de-biasing agents” that help to diminish discrimination (KANG; BANAJI, 2006, p.1063). The Kang and Banaji suggestion is supported by research that demonstrates that exposure to racial group members in non-stereotyped positions helps to decrease implicit bias routed in stereotyped perspectives. They therefore encourage envisioning affirmative action program participants as assisting in the fight against racial discrimination rather than as the recipients of a benefit in order to reinforce the continuing legality of government-based affirmative action as a compelling state interest.

The proposal of this Article for diversity as de-biasing the selection process would in a related but distinct manner shift from focusing on diversity as yielding a mix of different perspectives or representatives to decrease bias, to instead considering the goal of “diversity” as a device for making admissions procedures more equitable and justified amidst the continuing implicit bias that can be actually measured. Furthermore, connecting the diversity goal as a device for procedurally addressing implicit bias in admissions decisions and standards also repositions affirmative action as a racial justice project. Racial justice comes into focus with the implicit association research proof that implicit bias is widespread and highly predictive of behavior. With the salience of race thus refortified by the implicit association research, “diversity” affirmative action policies can be recalibrated to pursue racial equality.

In short, affirmative action can act as a pair of corrective lenses for decision-makers for whom a long history of race-based stereotyping would otherwise influence them to unconsciously view applicants of color as presumptively less desirable. The corrective lenses of affirmative action do not in of themselves grant applicants of color coveted positions - they simply permit applicants of color to be seen and thus considered fairly in the first place despite the continuing existence of racism in our society.

---

## REVITALIZANDO O SIGNIFICADO DA DIVERSIDADE POR JUSTIÇA RACIAL NA EDUCAÇÃO

Tanya Katerí Hernández  
<https://orcid.org/0000-0002-1996-9749>

**RESUMO:** O conceito da diversidade mina o verdadeiro espírito de qualquer política de ação afirmativa, que é remediar o racismo da sociedade e promover a justiça racial e igualdade. Isto porque “diversidade” diferentemente de justiça racial pode significar qualquer diferença humana não relacionada à desigualdade social. Infundindo a noção de “diversidade” com as descobertas da investigação de preconceito implícito significaria considerando a meta de “diversidade” como um dispositivo para fazer os procedimentos de admissão mais justa e justificada em meio ao preconceito implícito contínuo que pode ser realmente medido. Além disso, conectando a meta a diversidade como um dispositivo para tratar processualmente preconceito implícito nas decisões e padrões de admissão também reposicionando a ação afirmativa como um projeto de justiça racial.

**PALAVRAS-CHAVE:** ação afirmativa, diversidade, igualdade, preconceito implícito, racismo

Com o contexto legal dos Estados Unidos, o termo “diversidade” foi introduzido primeiro como justificativa de uma consciência racial para solucionar a desigualdade, como uma ação positiva. E que emanou-se de uma decisão por votação de Justiça, Powell da Suprema Corte em 1978 uma ação afirmativa para o caso da Universidade *Regente vs. Bakke*. Neste caso Bakke, um candidato branco da Universidade da Califórnia, Escola de Médicos Davis, processou a universidade, alegando que houve negação de admissão por motivos raciais que é uma violação da Cláusula de Proteção Iguatária da Décima Quarta Emenda da Constituição dos Estados Unidos, porque a escola reservou 16 vagas de 100 para qualquer caso de “minorias desfavorecidas”. Bakke, quando comparados aos estudantes admitidos entre as admissões especiais do programa, ele teve um desempenho numérico elevado, enquanto sua raça foi à única distinção de características das 16 de 100 minorias desfavorecidas admitida. (ao mesmo tempo em que o desempenho numérico de Bakke foi



abaixo de 84 de 100 dos não admitidos no programa). O tribunal decidiu que embora a raça possa ser um fator determinante para admissão em educação pública institucional, ela pode não ser o único fator determinante. Isso permite que a raça seja legalmente considerada como um fator entre muitos outros, mas aboliu o uso de cotas no Estado Unidos.

A Justiça Powell da Supreme Corte rejeitou a análise como termo de justiça racial. E ao invés disso usou o conceito de liberdade de expressão Constitucional Federal da Primeira Emenda com o conceito de liberdade acadêmica e considerou que a realização de um corpo discente diversificado é um objetivo constitucionalmente aceitável para a universidade atingir (REGENTE VS. BAKKE, 1978, p. 312). Ele afirmou que isso é devido ao futuro da nação depender de líderes treinados através de uma ampla exposição para que haja uma grande troca de ideias na qual descubra a verdade, “fora de uma multidão de línguas, ao invés de qualquer tipo de seleção autoritário. A atmosfera de ‘especulações, experimentos e criações’ – tão essencial para a qualidade do ensino superior – acredita ser promovido por um corpo discente diversificado” (REGENTE VS. BAKKE, 1978, p. 312). Apesar da natureza de autorização em suas palavras, a justiça de Powell somente focou na diversidade de ideias benéficas, minando o verdadeiro espírito de qualquer política de ação afirmativa, que é remediar o racismo da sociedade e promover a justiça racial e igualdade. (TREVINO, 2002,p. 451).

Assim, é particularmente preocupante que a diversidade tenha se tornado a defesa dominante da ação afirmativa no âmbito universitário, e ao fazê-lo empurrou justificativas de igualdade racial mais substantiva para trás. Além disso, a “diversidade” tem sido profundamente criticada como uma base conceitual insignificante para apoiar a ação afirmativa. Por exemplo, o teórico de raça crítica (“*Critical Race Theory*”) dos Estados Unidos, Derrick Bell observou que “o conceito de diversidade, longe de ser um meio viável de garantir ações afirmativas nas políticas de admissão de faculdades e escolas de graduação, é uma distração grave para os nossos esforços para alcançar a justiça racial” (BELL, 2003,p.1622). Isto se deve ao fato de que Bell estava preocupado que a “diversidade possibilite que os tribunais e os políticos evitem abordar diretamente as barreiras de raça e classe que afetam negativamente tantos candidatos” (BELL, 2003,p.1622). Da mesma forma, Charles Lawrence advertiu que “A diversidade não pode ser um fim em si mesmo - é sem substância. Não tem nenhum significado inerente” (LAWRENCE, 1997,p. 765). Isto porque “diversidade” diferentemente de justiça racial pode significar qualquer diferença humana não relacionada à desigualdade social.



A fraqueza da abordagem atual dos EUA sobre “diversidade” é bem exemplificada pelas leis do contemporâneo tribunal de ações afirmativas. De fato, apesar da constitucionalidade declarada da lógica diversidade de ação afirmativa, suprema corte estreita ainda mais a capacidade das universidades de usar programas de ações afirmativas no caso do *Fisher vs. Universidade de Texas No Austin*. No caso *Fisher*, o tribunal afirmou que o processo de considerar raça como um fator entre outros nos esforços de admissão de uma universidade pública para alcançar um corpo discente mais diverso. Mas a suprema corte passou a especificar que o processo de admissão da universidade é, no entanto, sujeito a um controle judicial rigoroso na sua implementação para provar que o programa é estritamente sob medida para prosseguir o objetivo da diversidade. A decisão do *Fisher* ainda mais a capacidade de prosseguir de forma eficaz a integração com a política de consciência de raça, afirmando que na avaliação judicial do programa, a universidade não tem direito a deferência ou uma presunção de boa-fé na operação, pois todas as outras opções não raciais devem ser exploradas antes de se recorrer a política de consciência de raça.

Além disso, ações afirmativas foram efetivamente abolidas para a definição K-12 (ensino primário e secundário) em 2007 o caso *Pais envolvidos nas escolas das comunidades vs. Escola do distrito de Seattle nº1 e Meredith vs. Diretoria de Educação do condado de Jefferson*. O caso derrubou programas de ação afirmativa em Seattle, Washington e Louisville, Kentucky, que usou a raça na atribuição de K-12 para alunos de escolas públicas. De 5 a 4 a decisão da maioria considerou que a atribuição somente com base na raça violou a Cláusula de Proteção igualitária da Décima quarta emenda. Apesar do fato de que a Supreme Corte tenha declarado anteriormente que a diversidade racial poderia ser um interesse convincente para uma admissão em uma universidade, no interesse de atingir trocas robustas de ideias e desenvolvimento de líderes de várias comunidades raciais, a Supreme Corte distinguiu a necessidade da diversidade intelectual a partir das configurações do ensino primário e secundário. Reconhecendo que a diversidade é uma camada fina, tornou-se para justificar ações afirmativas limitadas apenas ao âmbito universitário, Stephen Breyer, em sua dissidência, criticou a maioria por comprometer os progressos realizados em matéria de igualdade racial, indicando que “é uma decisão que a Supreme Corte e a nação vai se arrepender”.

Ama recente ação afirmativa decidida pela Suprema Corte, efetivamente deu a todos os estados, licença para banir o problema de ações de afirmação. Em 2014 o caso de *Schuette vs. Coligação de defesa de ações afirmativas*, o tribunal considerou a emenda para a Constituição do Estado

de Michigan, a qual proíbe ação afirmativa nas universidades públicas o que não é uma ação do Estado que infligi dano sobre as minorias raciais em violação da Cláusula de Proteção Iguatária da Constituição dos Estados Unidos. O tribunal concluiu que não havia nenhuma autoridade na Constituição dos EUA, que autoriza o Tribunal a anular a decisão dos eleitores de Michigan a alterar sua constituição estadual para proibir o uso da ação afirmativa nas universidades públicas.

Subjacente a restrições da maioria conservadora (mas visivelmente não baseada em gênero) a ação afirmativa, é a premissa de que até mesmo a “diversidade” é uma base fraca para ação baseada em raça. Essa crítica conservadora de “diversidade” emana da noção de que a raça já não tem qualquer significado em nossa sociedade atual. A passagem de leis de direitos civis e o crescimento de uma pequena classe média de cor são vistos como equivalente a uma sociedade que transcendeu a raça culminante com a eleição de nosso primeiro presidente negro conhecido (CHO S., 2009,p.1589). A partir dessa perspectiva, estamos em uma sociedade “pós-racial”, onde as diferenças de cor da pele não estão conectadas a qualquer coisa social ou política. A visão pós-racial também nega que a diferença na cor da pele aumenta a diversidade de perspectiva em um ambiente universitário ou em qualquer outro lugar. Em suma, o destacamento de “diversidade” de justiça racial facilita o questionamento pós-racial do que os diversos grupos raciais têm a acrescentar à diversidade de perspectivas na sociedade.

Isto é claramente evidente no texto da Suprema Corte de 2014 *Schuette vs. Coligação de defesa de ações afirmativas*, opinião sobre a ação afirmativa. Na decisão da maioria, o juiz Kennedy afirma: “Isto não pode ser recebido como uma proposta séria de que todos os indivíduos da mesma raça pensem da mesma forma”. A justiça de Scalia desempenha semelhante desinteresse em relação às conexões entre diferenças em como a pessoa tenha sido tratada com base na raça e criação de uma diversidade de perspectivas sobre questões sociais. Seu parecer favorável equivale a ação afirmativa como uma “ficção nociva que, sabendo-se apenas a cor e a etnia da pessoa, podemos ter certeza de que tem um predeterminado conjunto de política de “interesses” reforçando assim a percepção de que os membros de um mesmo grupo racial, independentemente da sua idade, educação, status econômico dividem da mesma política de interesse”. Embora seja verdade que por todo o mundo nós primeiramente nos afastamos da ideia de que eugenia supondo que determina que a origem racial predestine nossos pensamentos e capacidades, a noção de que não há absolutamente nenhuma conexão entre o seu

status racial na sociedade e como esse status diferencialmente influencia nas atitudes e opiniões em frente a uma riqueza de dados de ciências sociais em sentindo contrário (KINDER; WINTER, 2001,p.439). Porque, como o filósofo Kwame Anthony Appiah observa “o conceito de raça pode ser um unicórnio, mas seu chifre pode derramar sangue” (APPIAH, 2014,p. 113). Isso quer dizer que, enquanto a crítica de Scalia pode ecoar como um desafio pós-moderno para construção social de diferenças de grupos como “essencialistas”, sua desconstrução não é acompanhada por uma preocupação com a desigualdade estrutural que as críticas progressivas do essencialismo contém (VERKUYTEN, 2003,p.371). Essencialismo é a presunção de que existem relações intrínsecas entre grupos diferentes como raça e cultura. A preocupação de Scalia com essencialismo é limitado à visualização do uso de classificações de grupos como a única causa da desigualdade.

O que pode então ser feito para revitalizar a “diversidade” para melhor refletir os objetivos da ação afirmativa da justiça de raça? Charles Lawrence sugere que adeptos de ação afirmativa infundam a razão da diversidade e seu significado concentrando-se em seu propósito anti-racismo e anti-subordinação com a política que permitam o compromisso de sanar a discriminação passada, abordando praticas atuais discriminatórias e reexaminando as noções tradicionais de mérito na reprodução de elites (LAWRENCE, 2001,p. 931-2). A vantagem de fazer isso é confirmada pela comparação à Índia. Especificamente, de MeeraDeo comparação das origens, evolução e resultados das políticas de ações afirmativa nos EUA com as da Índia, ela descobriu que uma diferença global em justificativa levou a resultados divergentes nestes países. “A dependência da Índia em princípios de igualdade como fundamento para ação afirmativa fez com que aumentasse a igualdade social lá através desse programa, enquanto a igualdade no EUA não foi atingida e não se deve ser esperada, onde a principal justificativa para ações afirmativas se baseia na diversidade” [desagregados de igualdade racial]. (DEO, 2013,p. 1).

Um método para infundir um efeito anti-racismo na lógica diversidade de ação afirmativa é incorporar os conhecimentos emergentes sobre o funcionamento do preconceito implícito. A pesquisa no campo da psicologia cognitiva revela que todos nós temos preconceitos (RESKIN, 2005,p. 33). Parte da razão para suportar as hierarquias sociais é que os indivíduos dependem de estereótipos para processar a informação, utilizando preconceitos que eles nem sequer sabem que têm. Estes preconceitos implícitos, como os psicólogos chamam, são captados ao longo da vida, absorvida a partir da nossa cultura e trabalho automaticamente para colorir as nossas percepções e influenciar

nossas escolhas (LAWRENCE III, 2008, p. 977).

Em 1998, a literatura científica introduziu um Teste de Associação Implícita (“*IAT*”), criada para detectar a extensão dos preconceitos implícitos de um indivíduo (GREENWALD et al. 1998, p. 1465-1466). Depois disso, um estudo maciço chamado Projeto Implícito usou uma versão simples do *IAT* ligado na internet para medir a difusão do preconceito social implícito (<https://implicit.harvard.edu/implicit/IATdetails.html>). O projeto, abrigado em conjunto da Universidade de Virginia, Universidade de Harvard e da Universidade de Washington, recolhe 20.000 respostas por semana - e centenas de pesquisadores estão usando seus dados para prever como as pessoas vão se comportar com base em seus preconceitos inconscientes (KRONHOLZ, 2008, p. W6). O projeto é financiado em parte pelo Instituto Nacional de Saúde Mental e Fundação Nacional de Ciência.

O Projeto implícito *IAT* teste ligado na internet estuda a rapidez com que os indivíduos “associam um grupo de pessoas, mostrando nas fotos, tanto com palavras positivas ou negativas”. O *IAT* está enraizado na hipótese muito simples de que as pessoas terão mais facilidade para associar palavras agradáveis com rostos e nomes de grupos socialmente favorecidos do que com rostos e nomes de grupos socialmente desfavorecidos. A facilidade de associação, medido pela velocidade do julgamento, toma como evidência para uma atitude implicitamente realizada em direção a esse grupo social. Assim, por exemplo, os administradores de teste *IAT* diriam que a pessoa tem uma preferência implícita para pessoas magras em relação a pessoas gordas se eles são mais rápidos para categorizar palavras quando Pessoas Magras é Bom, compartilhando uma chave de resposta, e a Pessoas Gordas é Ruim, compartilhando uma chave de resposta, em relação para o reverso. Existem testes que medem *IAT*, preconceito implícito em relação a gênero, sexualidade, religião, árabes-muçulmanos, deficiência, idade, peso, tom de pele e raça. Uma vez que o teste é concluído, os examinandos recebem classificações como “neutro”, “leve”, “moderado” ou “forte” preferencial para um grupo específico, como uma medida de seu preconceito implícito sobre o assunto testado. Em suma, o *IAT* mede a força das associações entre conceitos como avaliação positiva ou negativa de grupos raciais particulares ou estereótipos sobre esse conceito.

Mais de uma década de testes nos Estados Unidos, com seis milhões de participantes demonstram preconceito em curso generalizado contra os não brancos e a desconfiança persistente dos negros em particular (KRONHOLZ, 2008, p. W6). Aproximadamente 75 por cento dos brancos, latinos e asiáticos mostram um preconceito dos brancos contra os negros (BANAJI & GREENWALD,

2013,p. 221 n 6) .Além disso, os negros também mostram uma preferência pelos brancos. Resultados semelhantes foram encontrados em testes de desvio implícito fora dos Estados Unidos, como na Argentina, Brasil e México (<http://www.projectimplicit.net/index.html>). Além disso, em uma comparação de atitudes raciais implícitas medidas pelo teste Implícito a Associação de atitudes raciais inconscientes em Cuba, República Dominicana e Porto Rico, o estudo concluiu que todas as três nações do Caribe exibem taxas mais elevadas de preconceito implícito do que nos Estados Unidos (PENA et al., 2004).

No contexto educacional, os estudos indicam que os professores geralmente têm expectativas diferentes de alunos de diferentes origens étnicas e que atitudes preconceituosas implícitas foram responsáveis por estas diferentes expectativas, bem como a diferença da realização étnica em suas salas de aula (VAN DENBERGH, 2010,p. 497). A pesquisa mostra que os professores que possuem atitudes preconceituosas negativas parecem mais predispostos a avaliar os alunos de minorias étnicas como sendo menos inteligentes e com perspectivas menos promissoras para suas carreiras escolares (STAATS & PATTON, 2013,p. 1). A disseminação do preconceito implícito na sociedade e no ambiente educacional sugere fortemente que a seleção de estudantes pode ser igualmente afetada por estereótipos não examinados e preconceitos implícitos. Muito francamente, a universidade de admissão de serviços e instituições de ensino não estão imunes da operação do preconceito implícito.

No entanto, não somos escravos de nossas associações implícitas. Preconceitos podem ser superados com um esforço concentrado (BANAJI, 2003,p. 3). Permanecer alerta para a existência de preconceito e reconhecendo que os preconceitos podem interferir de forma indesejada em julgamentos e ações podem ajudar a combater essa influência (MONTEITH et al, 2010,p.183). Assim, se um indivíduo reconhece e diretamente desafia os seus preconceitos, em vez de tentar reprimi-los, é possível superar tais preconceitos (KANG; BANAJI, 2006,p. 1063).

Programas de ações afirmativas de consciência de raça proporcionam a instituições de ensino o espaço necessário para reconhecer e enfrentar os preconceitos implícitos. Especificamente, com a política de admissão por raça dando a quem decide a capacidade de considerar as realizações e potencialidades dos alunos em um contexto que tenta neutralizar quaisquer preconceitos implícitos. Em contextos de admissões baseada principalmente em pontuações numéricas de testes, ter uma política de ação afirmativa pode combater o preconceito implícito que pode informar a concepção de testes e políticas de admissão. Isto porque, quando institucionalmente ativado, objetivos igua-

litários minando e inibindo os estereótipos (JOLLS & SUNSTEIN, 2006, p. 969).

Além disso, as políticas de ação afirmativa também fornecem o sentido necessário de prestação de contas com a expectativa de que as instituições de ensino e diretores de admissão possam ser chamados a justificar os seus resultados de decisões agregadas a outros. Pesquisas constataam que ter um senso de responsabilidade pode diminuir a influência do preconceito, e incentivar os tomadores de decisão a autoavaliação de preconceito (LERNER; TETLOCK, 1999, p. 255). Numerosos estudos de psicologia social demonstram que as pessoas justas de espírito são geralmente incapazes de detectar injustiça na sua tomada de decisão, na ausência de dados agregados (CROSBY et al., 2003, p. 107). Ação afirmativa fornece os dados sistemáticos agregados trazendo a tona o preconceito inconsciente nas decisões de admissão, mostrando quaisquer padrões de exclusão, porém não intencional. Além disso, quando a ação afirmativa é apresentada como um sistema de monitoramento de preconceito, em vez de denegrir como um sistema de concessão, o apoio público para melhoria política (CROSBY et al., 2003, p. 93).

Infundindo a noção de “diversidade” com as descobertas da investigação de preconceito implícito, significaria que a “diversidade” não poderia ser tão facilmente considerada como a equivalência redutora da diferença racial com diversas perspectivas inatas. Em vez disso, “diversidade”, se situa como um método para “despolarização” de um processo de seleção e controle de discriminação. A proposta é, portanto, relacionada, mas distinta do que a sugestão de Jerry Kang e Mahzarin Banaji de que a lei de ação afirmativa seja expandida para conceber os participantes do programa a si mesmos como “agentes de polarização”, que ajuda a diminuir a discriminação (KANG; BANAJI, 2006, p.1063). A sugestão Kang e Banaji é apoiada por uma pesquisa que demonstra que a exposição aos membros do grupo raciais em cargos não estereotipadas ajuda a diminuir o preconceito implícito encaminhado em visões estereotipadas. Eles, portanto, incentivam prevendo os participantes do programa de ação afirmativa como auxiliar na luta contra a discriminação racial, e não como os destinatários de um benefício, a fim de reforçar a legalidade continuada de ação afirmativa baseada no governo como um interesse público relevante.

A proposta deste artigo para a diversidade como método para diminuir o prejuízo do processo de seleção seria relacionada pela mudança de forma distinta de se centrar sobre a diversidade como produtora de diferentes perspectivas ou representantes para diminuir preconceito, em vez disso, considerando a meta de “diversidade” como um dispositivo para fazer os procedimentos

de admissão mais justa e justificada em meio ao preconceito implícito contínuo que pode ser realmente medido. Além disso, conectando a meta a diversidade como um dispositivo para tratar processualmente preconceito implícito nas decisões e padrões de admissão também reposicionando a ação afirmativa como um projeto de justiça racial. Justiça Racial entra em foco e prova com a pesquisa de associação implícita de que preconceito implícito é generalizado e de comportamento altamente preditivo. Com a proeminência da raça assim reforçada pela pesquisa de associação implícita, as políticas de ações afirmativas de “diversidade” podem ser calibradas para obter a igualdade social.

Em suma, a ação afirmativa pode agir como um par de lentes corretivas para os tomadores de decisão para quem tem uma longa história de estereótipos baseados em raça, de outra forma influenciá-los a ver inconscientemente candidatos de cor como o presumível menos desejável. As lentes corretivas de ação afirmativa não em si mesma concedem aos requerentes de posições de cor desejados, elas simplesmente permitem que os requerentes de cor possam ser vistos, portanto, considerado primeiramente justo, apesar da persistência do racismo em nossa sociedade.

## References

APPIAH, K.A. *Lines of Descent: W.E.B. Du Bois and the Emergence of Identity*. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

BANAJI, M.R. et al. How (Un)ethical Are You? *Harv. Bus. Rev.* v.1, p. 3-10, Dec. 2003.

BANAJI, M.R.; GREENWALD, A.G. *Blindspot: Hidden Biases of Good People*. New York: Delacorte Press, 2013.

BELL, D. Diversity's Distractions. *Columbia Law Review*, v. 103 p. 1622-1633, 2003.

ROSBY, F.J. et al. Affirmative Action: Psychological Data and the Policy Debates. *American Psychologist*, v. 58, p. 93-115, 2003.

CHO, S. Post-Racialism. *Iowa Law Review* v. 94, p. 1589-1650, 2009.

.DEO, M. Affirmative Action Rationales & Outcomes: A Comparative Analysis of the United States & India, Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Montreal Convention Center, Montreal, Quebec, Canada Online (Dec. 16, 2013). Available at <http://citation.allaca->

demic.com/meta/p\_mla\_apa\_research\_citation/1/0/4/4/8/pages104489/p104489-1.php. Accessed on 18 nov. 2014.

GREENWALD, A.G. et al., Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test. *J. Personality & Soc. Psychol.* v. 74, p. 1464–1480, 1998.

GRUTTER V. BOLLINGER, 539 U.S. 306 (2003).

JOLLS, C.; SUNSTEIN, C. The Law of Implicit Bias, *California Law Review* v. 94, p. 969-996, 2006.

KANG, J.; BANAJI, M.R. Fair Measures: A Behavioral Revision of “Affirmative Action.” *California Law Review* v. 94, p. 1063-1118, 2006.

KINDER D.R.; WINTER, N. Exploring the Racial Divide: Blacks, Whites, and Opinion on National Policy. *American Journal of Political Science*, v. 45, n. 2, p. 439-456, Apr. 2001.

KRONHOLZ, J. How the Unconscious Affects the Truth, *Wall Street Journal*, p. W6, Aug. 2, 2008.

LAWRENCE III, C.R. Each Other’s Harvest: Diversity’s Deeper Meaning. *University of San Francisco Law Review*, v. 31 p. 757-778, 1997.

LAWRENCE III, C.R. Two Views of the River: A Critique of the Liberal Defense of Affirmative Action., *Columbia Law Review*, v. 101 p. 928 - 976, 2001.

LAWRENCE III, C.R. Unconscious Racism Revisited: Reflections on the Impact and Origins of “The Id, The Ego, and Equal Protection,” *Connecticut Law Review* v. 40, p. 931-978, 2008.

LENER, J. S.; TETLOCK, P. Accounting for the Effects of Accountability. *Psychological Bulletin*, v. 125, n. 2, p. 255-275, 1999.

MONTEITH, M.J. et al., The Self-Regulation of Prejudice: Toward Understanding its Lived Character. *Group Processes & Intergroup Relations* v. 13, p. 183-200, 2010.

PARENTS INVOLVED IN COMMUNITY SCHOOLS V. SEATTLE SCHOOL DISTRICT NO. 1, 551 U.S. 701 (2007).

PEÑA et al. Racial Democracy in the Americas: A Latin and U.S. Comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 35, 749-762, 2004.



---

REGENTS V. BAKKE, 438 U.S. 265 (1978).

RESKIN, B. Unconsciousness Raising: The Pernicious Effects of Unconscious Biasing. *Regional Review* v. 14, p. 33- 37, 2005.

SCHUETTE V. COALITION TO DEFEND AFFIRMATIVE ACTION, 134 S. Ct. 1623 (2014).

STAATS C.; PATTON, C. *State of the Science: Implicit Bias Review 2013*. Columbus: Kirwan Institute, 2013. Available at [HTTP://KIRWANINSTITUTE.OSU.EDU/DOCS/SOTS-IMPLICIT\\_BIAS.PDF](http://kirwaninstitute.osu.edu/docs/SOTS-IMPLICIT_BIAS.PDF). Accessed on 4 nov. 2014.

TREVINO, DJ. The Currency of Reparations: Affirmative Action in College Admissions. *Scholar*, v. 4 p. 439- 471, 2002.

VAN DEN BERGH, L. et al. Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap. *American Education Research Journal* v. 47, p. 497-527, 2010.

VERKUYTEN, M. Discourses about ethnic group (de-)essentialism: Oppressive and progressive aspects. *British Journal of Social Psychology* v. 42, p. 371-391, 2003.

**Data de recebimento: 28.04.2018**

**Data de aceite: 06.05.2019**



## **A QUEM CABE A PROTEÇÃO DO VULNERÁVEL? AS CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DA DÉCADA DE 1990 NA LUTA PELA GARANTIA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Émina Márcia Nery dos Santos<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-1532-270X>

Andréa Márcia Monteiro Ferreira<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-1871-201X>

**RESUMO:** o texto objetiva analisar as contribuições dos movimentos sociais na década de 1990 para a instituição dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, em especial, no que diz respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O estudo resulta de revisão bibliográfica, acompanhada da análise de conteúdo, a partir de entrevista realizada com o Padre Bruno Sechi, na qual se evidenciou que as políticas públicas de atendimento na área da infância e da adolescência evoluíram consideravelmente a partir do ECA, mas, ainda são desafios para o poder público e a sociedade civil. Considera que esses direitos podem ser consolidados com a criação de uma rede de proteção social que articule ações entre diferentes campos, efetivando o atendimento das crianças e dos adolescentes no que diz respeito aos direitos inerentes à existência humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** movimentos sociais, direitos das crianças e dos adolescentes, políticas públicas.

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Sócio Ambientais pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará (NAEA/UFPA). Professora Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. [emina@ufpa.br](mailto:emina@ufpa.br)

<sup>2</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA). Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém (PA), Belém, Pará, Brasil. [and.gel28@yahoo.com.br](mailto:and.gel28@yahoo.com.br)

## **WHO WILL PROTECT THE VULNERABLE? THE CONTRIBUTIONS OF THE SOCIAL MOVEMENTS OF THE 1990S IN THE FIGHT FOR THE GUARANTEE OF THE RIGHTS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS**

**ABSTRACT:** the text aims to analyze the contributions of the social movements in the 1990s to the institution of the rights of children and adolescents in Brazil, especially with regards to the Statute of the Child and the Adolescent (*Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA). The study results from a bibliographical review, accompanied by content analysis, based on an interview with Father Bruno Sechi, which shows that the public policies of protection in the area of childhood and adolescence evolved considerably from the ECA, but, there are still challenges for public power and civil society. It considers that these rights can be consolidated with the creation of a network of social care that articulates actions between different fields, effecting the protection of children and adolescents with respect to the rights inherent in human existence.

**KEYWORDS:** social movements, rights of children and adolescents, public policies.

## **¿A QUIEN CABE LA PROTECCIÓN DEL VULNERABLE? LAS CONTRIBUCIONES DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES DE LA DÉCADA DE 1990 EN LA LUCHA POR LA GARANTÍA DE LOS DERECHOS DE NIÑOS Y ADOLESCENTES**

**RESUMEN:** el texto objetiva analizar las contribuciones de los movimientos sociales en la década de 1990 para la institución de los derechos de los niños y adolescentes en Brasil, en especial, en lo que se refiere al Estatuto del Niño y del Adolescente (*Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA). El estudio resulta de revisión bibliográfica, acompañada del análisis de contenido, a partir de una entrevista realizada con el Padre Bruno Sechi, en la cual se evidenció que las políticas públicas de protección en el área de la niñez y la adolescencia evolucionaron considerablemente a partir del ECA, todavía, hay desafíos para el poder público y la sociedad civil. Considera que esos derechos pueden ser consolidados con la creación de una red de atención social que articule acciones entre diferentes campos, efectuando la protección de los niños y de los adolescentes en lo que se refiere a los derechos

inerentes a la existencia humana.

PALABRAS CLAVE: movimientos sociales, derechos de los niños y de los adolescentes, políticas públicas.

## Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.090/1990 (BRASIL, 1990), regulamentou o direito da criança e do adolescente sob o paradigma da Proteção Integral, representando um importante avanço do ponto de vista democrático, já que institui as conquistas relativas aos direitos dessa população, promulgados na Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 227, o qual consagra a premissa da proteção integral a esses segmentos (BRASIL, 1988).

Costa ratifica esse posicionamento:

De modo específico, os artigos 227 e 288 tratam da proteção especial das crianças e adolescentes. Portanto, além da explicitação normativa da condição peculiar em que se encontram, como pessoas em desenvolvimento, ao positivar tais direitos, o texto constitucional chama atenção para o tratamento prioritário que deve receber o público de crianças e adolescentes, como estratégia na efetivação de uma outra realidade social para essa parcela da população (2012, p. 12).

A Carta Constitucional assumiu a dignidade humana como princípio reitor e unificador da efetivação de direitos fundamentais (COSTA, 2012, p. 143), definindo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e responsabilizando o Estado, a família e a sociedade civil pela sua efetivação. De forma incontroversa, denota-se um avanço da Constituição brasileira, buscando superar o paradigma menorista pautado na “doutrina da situação irregular”, a fim de se efetivar a proteção integral como princípio da dignidade humana de caráter normativo, garantindo-lhes o direito a um desenvolvimento integral em condições de liberdade e dignidade.

Internacionalmente, a temática ganhou destaque com o texto da Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos das Crianças e dos Adoles-

centes, aprovado em 1989. Pereira conta que “a Convenção é resultado de onze anos de trabalho e discussão entre representantes de diversos países para estabelecer os direitos humanos comuns a todas as crianças, capazes de abranger as diferentes conjunturas sócio-culturais existentes entre os povos” (1998, p. 84). Após essa convenção, houve um maior embasamento para a formulação de normativas legais internacionalmente aplicáveis, com vistas a abranger todas as crianças e adolescentes, sem qualquer tipo de distinção (PEREIRA, 1998, p. 85).

Para Pini (2015), o ECA afirma o valor intrínseco da criança como ser humano, a sua condição de sujeito de direitos e o valor prospectivo da infância e da juventude, além definir esses indivíduos como portadores de continuidade de seu povo, de sua família e da espécie humana. A autora enfatiza que Estado, sociedade, em geral, família e comunidade têm o dever de reconhecer sua condição peculiar de desenvolvimento, para que seja possível assegurar condições dignas para sua formação como indivíduo.

Nesse sentido, o ECA, no Capítulo IV, “O Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, determina:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990, art. 53).

Esse marco legal também normatizou a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino, a qual é de responsabilidade dos pais; cabendo aos dirigentes dos estabelecimentos escolares informar ao Conselho Tutelar as faltas injustificadas, possíveis maus-tratos e elevados níveis de repetência, sempre respeitando o contexto socioeconômico, cultural e artístico no qual a criança está inserida.

Vale esclarecer que o ECA se divide em dois livros. O primeiro faz referência aos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, trazendo

garantias relativas à sobrevivência e ao desenvolvimento social e pessoal. Já o segundo livro, intitulado “Parte Especial”, prima pela garantia dos direitos à integridade física, psicológica, moral e social, tratando do planejamento e execução de ações de proteção especial através de programas de proteção socioeducativos (orientação e apoio sócio familiar, apoio socioeducativo em meio aberto, colocação familiar, liberdade assistida, semiliberdade e internação), realizados tanto por entidades governamentais quanto pelas não-governamentais (BRASIL, 1990).

Conforme o artigo 86 do ECA, a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente deve ser realizada por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Assim, foram criadas novas modalidades de articulação entre o Estado e a sociedade civil, a fim de assegurar “o atendimento e garantia de direitos, por meio da proteção integral, da vigilância e da desresponsabilização pelo não atendimento, atendimento irregular ou violação de direitos individuais ou coletivos” (MARTINS, 1991, p. 66). Essa dinâmica incorporou a participação das Secretarias de Segurança Pública, do Ministério Público, dos Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente, de Organizações Não Governamentais (ONGs), entidades e associações legalmente constituídas, que, juntamente com a sociedade civil, se tornaram instrumentos de democratização e ampliação da cidadania em prol dos direitos das crianças e adolescentes no país.

Destaca-se, também, que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em relatório de 2015<sup>3</sup>, avaliou os 25 anos de institucionalização do ECA, descrevendo-o como uma das legislações mais avançadas no mundo, principalmente, no que diz respeito à defesa da cidadania e garantia de direitos (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2015). Isso contribuiu significativamente para a formulação do princípio da garantia universal dos direitos das crianças e dos adolescentes, servindo como referência para os países da América Latina – primeiro, pela sua coerência com os direitos humanos; segundo, pelo respeito à fase de desenvolvimento característica dessa idade. O documento ainda menciona que o ECA representou avanços nas áreas da educação, da saúde e da proteção. Entretanto, ainda há uma série de desafios a enfrentar para, efetivamente, incluir por meio de políticas públicas a população infante-juvenil desfavorecida economicamente e marginalizada.

---

<sup>3</sup> O relatório #ECA25anos: avanços e desafios para a infância e a adolescência (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2015) apresenta uma análise de indicadores relacionados à infância e à adolescência desde a aprovação do ECA, em 1990.

A promulgação do ECA resultou de ampla mobilização social, que contou com a participação efetiva de diferentes setores da sociedade civil se articulando em torno de um objetivo comum: “justiça social, cidadania e liberdades democráticas influenciando decisivamente no processo de transição democrática no país” (PEREIRA, 1998, p. 30), frente à repressão e à violação de direitos instituídos pela população durante a ditadura militar. É sobre essas circunstâncias que este artigo se detém.

O clima institucional vivenciado no país na década de 1970 apresentava, de um lado, a forte intervenção do Estado, violando de forma ostensiva a população com a retração de direitos, condições socioeconômicas desiguais, ausência de políticas sociais, entre outros. De outro lado, estava a resistência de movimentos sociais por espaços de debates políticos que reivindicassem emprego, saúde, moradia, educação, igualdade dos direitos, da mulher, da criança, dos negros, dos homossexuais, dos idosos, reforma agrária, sustentabilidade ambiental, segurança e melhores condições de vida nas grandes cidades, dentre outros.

Sobre esse período, é importante frisar a ação dos movimentos sociais que lutaram em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes no regime militar, durante o qual os direitos civis e políticos foram fortemente atingidos, pois, os atos institucionais foram utilizados para a repressão legal, enquanto os direitos políticos de grande parte de líderes políticos, sindicais, intelectuais e militantes foram cassados. Assim, os sindicatos sofreram duras intervenções, o que ocasionou o fechamento de muitos órgãos da cúpula do movimento operário (XAVIER, 2008, p. 41).

Este trabalho, entretanto, tem como foco o movimento da sociedade civil referente ao processo de institucionalização do ECA. A discussão parte da seguinte questão: como as lutas e as reivindicações da sociedade civil organizada impulsionaram a criação do ECA?

Trata-se de problemática relevante na medida em que, no Código de Menores (BRASIL, 1979), a criança e o adolescente eram concebidos como “menor em situação irregular”, devido à sua situação de pobreza, carência e abandono. Assim, tornavam-se alvo de medidas protetivas e vigilantes, por meio de instrumentos judiciais nos quais não havia espaço para o diálogo e participação de setores sociedade civil que se preocupassem com a situação dessa população. Além disso, o poder era altamente centralizador e repressor, ficando a cargo da polícia, dos juristas e administradores.

O texto analisa os argumentos sistematizados por meio de revisão bibliográfica e análise de conteúdo a partir da entrevista com o Padre Bruno



Sechi<sup>4</sup>, concedida às pesquisadoras no ano de 2018. No que diz respeito à sua estrutura, primeiro, discute alguns aspectos da história das políticas de atendimento a crianças e adolescentes no Brasil dos anos 1980, a partir do debate entre menoristas e estatutistas; em seguida, trata da mobilização da sociedade civil na luta pela aprovação do ECA, com destaque para o protagonismo da República do Pequeno Vendedor, em Belém (PA). Por fim, as considerações finais trazem uma reflexão sobre as perspectivas atuais do atendimento às crianças e adolescentes no país.

## **A mobilização da sociedade civil e o avanço dos direitos da criança e do adolescente**

As intervenções dos movimentos sociais estiveram presentes em diferentes períodos durante os conflitos ocorridos no século XX. No Brasil, eles se consolidaram e promoveram mudanças significativas na realidade política, econômica e social. Constituíram, assim, uma relevante estratégia de luta pela conquista e ampliação dos direitos sociais, principalmente, no que se refere à valoração individual e coletiva das crianças e dos adolescentes. Todos esses eventos fomentaram a visibilidade desses segmentos em nossa sociedade, diante do que Costa (2012) denomina como hierarquia valorativa invisível, a qual os desqualifica como subprodutos e subcidadãos, indivíduos e grupos precarizados e socialmente vulneráveis.

Em meados da década de 1980, período em que o país vivenciou o processo de abertura política que antecedeu a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, esses movimentos se articularam e organizaram várias frentes de luta pela infância brasileira. Dentre elas, merece destaque a criação do Fórum Nacional pelos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), cujo objetivo foi promover a alteração e a reformulação do Código de Menores e fazer “o reordenamento institucional dos organismos responsáveis pela operacionalização e atendimento de crianças e jovens” (PEREIRA, 1998, p. 29). Para isso, foram criadas comissões de trabalho, em que se discutiu os direitos das crianças e dos adolescentes, constituindo um grupo de redação do estatuto que sistematizava reivindicações relativas a essa população e as formatava aos moldes legais. A partir desse processo, se constituía uma proposta bem

<sup>4</sup> Padre salesiano, nascido na Itália, naturalizado brasileiro; foi um dos fundadores, em 1970, da República do Pequeno Vendedor (atualmente Movimento República de Emaús), em Belém do Pará. Coordenou o Fórum Nacional DCA, e coordena a Rede Nacional dos Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Trata-se de uma figura política muito importante no movimento de implementação das políticas que concebem criança e adolescente como sujeitos de direitos na Amazônia e no país.

fundamentada que saiu vitoriosa no parlamento e deu origem à política de proteção integral instituída no ECA<sup>5</sup>.

O conceito de movimentos sociais que se adota neste texto é o de sociedade civil, “usado para denominar tecnicamente a organização e movimentos feitos por pessoas e pela sociedade” (SANTOS, 2004, p. 17). Este é visto como um conceito amplo que pode incorporar, de acordo com os critérios de análise utilizados, organizações voltadas para ações de interesses coletivos morais, éticos, políticos, ideológicos, entre outros. Envolve, também, instituições como escola, igreja, família, sindicatos, movimentos sociais, associações de classe, meios de comunicação, ONGs... Esse conjunto de mobilizações da sociedade civil ressurgiu nesse período contra a ofensiva do Estado, unindo os movimentos na luta pela garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes no país.

Ainda naquela época, se observou um significativo agravamento do número de crianças e adolescentes em situação de risco, abandonados nas ruas e em outros estados de vulnerabilidade. Além disso, em meio ao descaso e à omissão do poder público diante da violação de direitos, também eram constantes as denúncias de violência nos internatos e nas ruas. De acordo com Volpi,

A existência de crianças desnutridas, abandonadas, maltratadas, vítimas de abuso, autoras de atos infracionais e outras violações era atribuída a sua própria índole, enquadrando-se todas numa mesma categoria ambígua e vaga denominada situação irregular. Estar em situação irregular significava estar à mercê da Justiça de Menores cuja responsabilidade misturava de forma arbitrária atribuições de caráter jurídico com atribuições de caráter assistencial (2001, p. 33).

Dessa forma, durante a ditadura militar, o aparato legal destinado à infância e à adolescência no Código de Menores estabelecia que, devido à sua condição socioeconômica (pobre, negro, morador de rua, marginalizado...), o menor “irregular” não tinha direito de acesso a políticas públicas que proporcionassem condições de vida digna e favoráveis ao seu desenvolvimento integral como pessoa humana. Lamentavelmente, a legislação nesse período

---

<sup>5</sup> Segundo Pereira (1998, p. 30), essa articulação em nível nacional se deu por meio de centenas de encontros, congressos, assembleias, seminários, reuniões, jornadas em todo o país, com adesão de várias articulações estaduais e municipais que, mais tarde, acabaram criando os fóruns regionais, à luz do Fórum Nacional DCA.

considerava a pobreza uma ameaça à ordem social vigente.

Nesse contexto, o Código de Menores, também denominado Código Mello Mattos, criado em 1927, surge para assistir aos “menores”, “abandonados e delinquentes”, com dezoito anos incompletos, com princípios pautados em premissas autoritárias e repressivas. O propósito era de estabelecer o controle institucional, haja vista que, desde a década de 1920, já se organizavam no país internações da população infanto-juvenil em estabelecimentos oficiais – sobretudo, porque a concepção hegemônica de infância nesse período se remetia ao *slogan* de “criança infratora” (MORAES; CARVALHO, 2002).

Sobre o Código de Menores, no ano de 1979, foi substituída a legislação de menores abandonados e delinquentes instituída em 1927 pela nova Lei nº 6.697/1979 (BRASIL, 1979), legitimadora da Doutrina da Situação Irregular. Nela, foram estabelecidas novas medidas de proteção, vigilância e assistência aos menores. No entanto, a ideia sobre a situação de vulnerabilidade socioeconômica da infância se manteve fundamentada na pobreza como um desvio de conduta que precisava ser reparado. Esse Código se destinava à proteção, assistência e vigilância dos menores de 18 anos que se encontrassem em situação irregular, como: “I – privado de condições essenciais à sua subsistência [...]; II – vítima de maus-tratos [...]; III – em perigo moral [...]; IV – privado [...] dos pais ou responsável [...]; V – Com desvio de conduta [...]; VI – autor de infração penal [...]” (BRASIL, 1979, art. 2º).

Para Moraes e Carvalho,

O Código de Menores tinha um caráter assistencial-repressivo, ou seja, sua política era “proteger” o “menor pobre e abandonado” e reprimir o “delinquentes”. O Código também mencionava os direitos de todas as crianças e adolescentes e não considerava outras instituições presentes no universo infantil e jovem, como a família e a escola. De fato, a criança e o adolescente, que não estivessem em uma situação “irregular” não chegavam a ser por ele amparados. Pode-se dizer que, para o Código de Menores, interessava juridicamente as consequências dessa situação: uma criança abandonada iria perambular pelas ruas ou praticar algum delito. Em ambos os casos, eram aplicadas as “medidas tutelares” de recolhimento, para uma assistência tutelada pelo Estado ou para uma medida repressiva, porém o que havia era a privação dos direitos desses jovens e, de certo modo, presumia-se que acabava aí o incômodo social (2002, p. 5).

Desta feita, a instituição da doutrina de situação irregular foi duramente criticada, principalmente, pela sociedade civil organizada, já que relacionava problemas de ordem econômica à personalidade das crianças e adolescentes, que não conseguiam se adaptar ao padrão de homogeneidade instituído historicamente e culturalmente (COSTA, 2012), supostamente comprometendo com isso o desenvolvimento harmônico da sociedade. Todavia, eles são por essa mesma lógica colocados à margem da sociedade, em uma miséria que “não é apenas econômica, mas emocional, existencial e política, produzindo sentimentos individuais e coletivos de falta de pertencimento social, de inferioridade e de responsabilidade individual pela própria condição” (MACIEL, 2006, p. 30).

A essência discursiva do conteúdo dessa doutrina não diferenciava o menor infrator daquele que estava em situação de abandono, maus-tratos, dentre outras. Nesse contexto, crianças e adolescentes foram rotulados normativamente como sujeitos que incomodavam a ordem estabelecida, que precisam ser recuperados e educados, para se qualificarem e serem aceitos na sociedade. Entretanto, até então, ainda não estavam amparados pela legislação enquanto sujeitos de direitos.

Ainda no final da década de 1970 e início da década de 80 – devido ao aumento das desigualdades socioeconômicas, ao desordenado crescimento demográfico da população infanto-juvenil<sup>6</sup>, dentre outras questões, juntamente com a saída desses jovens para as ruas, em busca de prover sua sobrevivência no trabalho –, a doutrina da situação irregular passou a ser combatida pela sociedade civil organizada, políticos e profissionais ligados aos campos do direito, jornalismo, assistência social, psicologia, técnicos da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM)<sup>7</sup> etc. Todos assinalavam o excessivo rigor de maus-tratos físicos, a repressão, a violação dos direitos (por exemplo, a tortura), a permissão do trabalho infantil, a exploração sexual e o extermínio, entre outros mecanismos utilizados na disciplinarização desses indivíduos (XAVIER, 2008).

Em meio a um considerável quadro de denúncias contra essa doutri-

---

<sup>6</sup> Segundo Rizzini (1997), até o ano de 1980, 64,5% das crianças e adolescentes com idade inferior a 19 anos compunham a população urbana. Das 27 milhões e 690 mil famílias, 48% se caracterizavam por ter como chefe uma pessoa com rendimento mensal inferior a 2 salários mínimos, além de abrigar 51,2% das crianças e adolescentes menores de 19 anos. Se a esse dado fossem acrescentados os sem-rendimentos, poderia ser considerada a existência de 32 milhões de crianças e adolescentes atingidos pela carência socioeconômica na década de 1980.

<sup>7</sup> Órgão normativo que tinha a finalidade de criar e implementar a política nacional de bem-estar do menor, através da elaboração de diretrizes políticas e técnicas (RIZZINI, 1997).

na, havia uma intensa mobilização da sociedade civil que discordava tanto do modelo de atendimento instituído no Código de Menores quanto da ausência de políticas de atendimento efetivas e preventivas, voltadas ao cuidado das crianças e dos adolescentes no país. Essas mobilizações criaram o projeto do que se denominou “práticas alternativas comunitárias”<sup>8</sup>, as quais desenvolviam experiências alternativas com as crianças de rua. Tratava-se de uma prática pedagógica que tinha como um de seus princípios a valorização do contexto social no qual esses sujeitos estavam inseridos. Dentre essas experiências, podemos citar a realizada pela República do Pequeno Vendedor<sup>9</sup> em Belém, Pará. Conforme relata Bruno Sechi:

Surgem às margens do atendimento oficial praticado pela FUNABEM, experiências com o atendimento de meninos e meninas de rua em situação de extrema pobreza. Essas experiências foram influenciadas pela concepção pedagógica de Paulo Freire. Por meio de práticas pedagógicas de educação libertadora enquanto um meio de transformação social, defendia o protagonismo infante-juvenil. A república do Pequeno Vendedor foi pioneira nessas experiências de atendimento, pois no final da década de 1970 já tinha um projeto político pedagógico bem estruturado, uma certa caminhada e até mesmo um certo posicionamento político em relação à FUNABEM. Esses não contavam com apoio do governo e nem de organismos internacionais e também não tinham convênios nem com o governo, nem com a FUNABEM e com a FUBESP. Eles recusavam recursos, pois não concordavam com os termos estabelecidos para o repasse de verbas às entidades de atendimento, uma vez que era necessário se adequar à Política Nacional de Bem-Estar do Menor instituída pela Funabem. Diante dessas condições a República decidiu constituir-se um movimento independente e autônomo (informação verbal<sup>10</sup>).

<sup>8</sup> República do Pequeno Vendedor em Belém, PA; Pastoral do Menor em São Paulo; Fórum dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (Fórum DCA) no Rio de Janeiro.

<sup>9</sup> Suas atividades tiveram início por meio de um grupo de jovens ligados à Escola Salesiana do Trabalho, que partiu de reflexões sobre a população carente de Belém, passando a desenvolver atividades com crianças e adolescentes trabalhadores de rua; um processo inspirado na doutrina salesiana criada por D. Bosco. A ação do movimento buscou, a partir da situação vivenciada pelos pequenos trabalhadores de rua, se constituir em um espaço no qual todos poderiam participar. Assim, o movimento, através de uma prática social inovadora para a época e procurando dar respostas à situação de carência das crianças e adolescentes trabalhadores de rua, organizou projetos e ações que se mostraram e se mostram bastante representativas para a vida das meninas e meninos de rua. Atualmente intitulado República de Emaús, o movimento atende não apenas aos meninos trabalhadores de rua, mas, também, a crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. Entre as atividades desenvolvidas, estão oficinas profissionalizantes, educação de rua, inserção no mercado formal de trabalho e atividades de cultura, esporte e lazer (ABREU, 2010).

<sup>10</sup> Entrevista concedida pelo Padre Bruno Sechi às pesquisadoras (Belém, PA, 15 mar. 2018).

Nossa compreensão é de que, nesse período, o trabalho com os meninos e meninas de rua desenvolvido pela República do Pequeno Vendedor teve sua ação reconhecida enquanto instituição componente dos movimentos sociais, uma vez que se posicionava criticamente quanto às ações desenvolvidas pelo Estado a partir do Código de Menores. As práticas alternativas se desenvolviam com o envolvimento dos educadores no contexto socioeconômico em que os meninos estavam inseridos.

Assim, esse movimento se tornou um espaço de enfrentamento dos problemas vivenciados por essa parcela da sociedade paraense, além de um espaço de organização e articulação com a premissa de estruturar núcleos de trabalho através de metodologias participativas, nas quais se priorizava o envolvimento de todos, enquanto um meio de aprofundamento e reflexão da condição social, tanto do seu trabalho cotidiano quanto de sua vida nas ruas (ABREU, 2010; PEREIRA, 1998). Nesse contexto, a República do Pequeno Vendedor teve um papel fundamental na luta pelos direitos da criança e do adolescente, se tornando empreendedora de experiências comunitárias na área infanto-juvenil e de práticas alternativas, representando uma oposição necessária às ações instituídas pelo Estado.

Para Xavier (2008), no início dos anos 1980, vários fatores impulsionaram a articulação de grupos e instituições voltados à problemática da infância e adolescência no país. Especificamente, em relação a crianças e adolescentes, as desaprovações estavam centradas na exaltação da fraca proteção jurídica, em meio a um discurso pautado no aspecto classista do “menor em situação irregular”. Essas discordâncias adquiriram centralidade devido ao debate internacional feito nesse período, particularmente, no ano de 1979, momento em que UNICEF e a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciam o “ano internacional da criança”. A partir daí, foram organizados vários encontros, seminários e fóruns de debates internacionais, nos quais se passou a questionar a noção de “criança no mundo” e a possibilidade de torná-las categoria “universal”, episódio esse que favoreceu o fortalecimento dos discursos protetivos de crianças e adolescentes e a instituição de políticas nacionais e internacionais sob essa perspectiva (MEIRELES, 2013, p. 159).

Assim, em meio ao clima institucional e à intensificação das pressões sociais, o governo brasileiro elaborou uma proposta de ação conjunta entre a Secretaria de Ação Social do Ministério da Previdência e Assistência Social (SAS), FUNABEM e UNICEF, com o objetivo de construir uma base de conhecimentos para auxiliar os órgãos executores a criarem novas políticas para tratar da problemática dos meninos e meninas de rua. O governo agregou o apoio

de entidades que já tinham experiências de ensino-aprendizagem com essa população, a fim de conhecer as experiências consideradas bem-sucedidas, a demanda existente, as metodologias e os recursos utilizados nas experiências. Dentre as entidades escolhidas, Pereira (1998, p. 123) destaca...

O trabalho desenvolvido pela República do Pequeno Vendedor e de mais quatro outras experiências (Centro Salesiano do Menor - Cesam, de Belo Horizonte/MG; Salão do Encontro, de Betim/MG; Cerâmica Educacional Boa Nova, de Ipameri/GO; Centro de Orientação Sócio-Educativa do Menor Trabalhador - COSEMT, de São José dos Campos/SP), ambas já tinham de um total setenta experiências levantadas pelo projeto, se constituíram em referências de ação, em pólos irradiadores de uma nova metodologia de trabalho, de um novo modo de tratar e atender às necessidades/direitos de crianças e adolescentes, ou seja, a combinação dos aspectos atendimento/denúncia/defesa de direitos no cotidiano de suas práticas, forjando um novo desenho das políticas públicas destinadas à infância e à adolescência, baseado no paradigma doutrina da proteção integral, expresso nas principais convenções e recomendações internacionais.

O Projeto Alternativo de Atendimento a Meninos de Rua, intitulado “Aprendendo com quem faz”, se configurava como uma estratégia de ensino-aprendizagem, denominada de “semitágios”<sup>11</sup>. Neles, se desenvolviam atividades de produção e socialização de materiais, cujo foco era proporcionar ao movimento popular o aprofundamento de conhecimentos e experiências para novos programas de atendimento e para a formação de lideranças. De acordo com Bruno Sechi:

Essa estratégia só foi possível após vários debates entre os parceiros e as entidades não-governamentais responsáveis pelos programas alternativos. A perspectiva das entidades não era a institucionalização do projeto e o entendimento aos Estados e Municípios como um modelo a ser adotado, mas como uma referência, um ponto de partida para o despertar das mobilizações sociais, pois a partir do conhecimento da sua realidade local, do envolvimento de pessoas da comunidade e agentes institucionais, conseguiríamos viabilizar uma proposta de mo-

<sup>11</sup> Palavra resultante da fusão da palavra seminário com a palavra estágio, que permitia a reflexão conjunta e aprofundada sobre uma experiência na qual o grupo tinha oportunidade de imergir de forma completa (COSTA, 1994).

bilização coletiva em torno desses programas alternativos, a fim de conscientizar todos os envolvidos de que a política para a infância deveria alcançar o patamar de direitos e não ficar apenas no plano das necessidades (informação verbal).

Entretanto, segundo Tommasi (1997), esse projeto se caracterizou apenas na transferência de responsabilidades do poder público à comunidade local, com vistas a prestar assistência financeira, uma vez que não lhes interessava a execução de uma política institucional voltada ao problema dos meninos e meninas de rua, apenas se preocupavam com a fiscalização dos menores. Nesse contexto, o governo se utilizava do discurso ideológico de superação dos problemas sociais para implementar projetos para a formação profissional, com foco no mercado de trabalho, mas, apenas em alguns serviços que não exigiam uma formação específica – como, por exemplo, engraxate, carregador de supermercado, vendedor de picolés, flanelinha etc. Diante disso, não havia espaço para a comunidade questionar o poder público sobre as desigualdades sociais, falta de políticas sociais voltadas à população – e, em especial, às crianças e adolescentes –, como saúde, moradia, educação, emprego e renda.

Nesse contexto, foram as entidades integrantes do Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua que mobilizaram ações políticas em defesa desses, resistiram e aproveitaram a iniciativa para estabelecer um intercâmbio entre todos aqueles que trabalhavam com os meninos e meninas de rua pelo Brasil afora. Esse grupo foi o embrião do que mais tarde se configuraria como uma grande mobilização social que deu origem ao ECA. Esses grupos inverteram a lógica do que havia sido estabelecido pelo Estado com o Projeto Alternativas de Atendimento. Segundo o Padre Bruno Sechi:

Nesse seminário intitulado “Alternativo de Atendimento aos Meninos e Meninas de Rua”, financiado pelo governo, objetivava construir um grande projeto nacional, que se constituiria em referências de ações e polos irradiadores de uma nova metodologia de trabalho, através de uma nova forma de tratar e atender às necessidades dos direitos de crianças e adolescentes. Esse inicialmente seria um projeto institucional, entretanto, acabou se configurando como um programa de cunho assistencialista, que trabalhava a questão dos meninos e meninas de rua desarticulado dos problemas socioeconômicos do país. A partir desse entendimento, nós acabamos virando a mesa, e pedimos o apoio do UNICEF, para criar um intercâmbio dessas experiências pelas regiões do Brasil. A partir disso, começaram a se articular uma teia de experiências, formando uma rede de atendimento com



interações de grupos de educadores com experiência com os meninos e meninas de rua. Além disso, o projeto ocorreu mais intensamente e, no início dos anos 1980, já somava mais de 400 experiências que estavam interagindo pelo Brasil afora. Foi quando os educadores que compunham essas entidades, por meio de uma teia de relações, decidiram desvincular-se desse projeto e fazer um movimento à parte, sem apoio do governo, eles decidiram fazer um movimento independente e autônomo. [...] e pediram o apoio do UNICEF para possibilitar um encontro nacional de educadores que objetivava lançar as bases de um movimento da sociedade civil, que acabou se chamando Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua – MNMMR (informação verbal).

Toda essa movimentação de luta e mobilizações por melhores condições de vida para os meninos e meninas de rua, ocorrida no início da década 1980, se interligava a outras demandas e carências populares, como o movimento negro, movimento pela reforma agrária, movimento feminista, em torno dos quais o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) se integrou, ampliando e fortalecendo a aliança que se consolidava em prol da garantia de direitos e do respeito à dignidade humana.

Assim, ocorreu em Brasília, no ano de 1984, o I Seminário Latino-Americano sobre Alternativas Comunitárias para Meninos de Rua, promovido pelo UNICEF e pelo Ministério da Previdência e Assistência Social do Brasil. Nele, foi realizado o intercâmbio de experiências entre diferentes países, o que acabou contribuindo ainda mais para a reflexão conjunta sobre a necessidade de superação do modelo assistencialista. Esse seminário ficou marcado por intensas críticas ao sistema correcional-repressivo do Código de Menores e da FUNABEM (LONGO, 2010).

Vale destacar o papel desempenhado pelas lutas e mobilizações do MNMMR, que impactou nesse período como uma das mobilizações populares mais marcantes no cenário de debates em torno da questão relacionada à criança e ao adolescente no país. No ano seguinte, em 1986, realizou-se “o I Encontro Nacional dos MNMMR, em Brasília e contou com a participação de 432 meninos e meninas de rua” (PEREIRA, 1998, p. 98).

Nessa conjuntura, a abertura política vivenciada no período pós-ditadura militar possibilitou a saída de movimentos sociais, atores políticos e sindicatos da clandestinidade, favorecendo sua rearticulação com a sociedade civil. Nesse momento, ainda, as pastorais, associações de moradores e outras entidades saíram às ruas, criticaram duramente o Estado por melhores condições de vida e passaram a reivindicar políticas públicas para todos.

## **Menoristas x Estatutistas: do Estado punitivo ao Estado protetivo**

Na conjuntura que se construiu, havia dois grupos que se mobilizavam em defesa da criança e adolescentes no país. Esses grupos denominavam-se menoristas e estatutistas. Os menoristas defendiam a manutenção do Código de Menores e se propunham a regulamentar a situação das crianças e adolescentes por meio do paradigma da “Situação Irregular”, o qual os mantinha como objeto de proteção especial e servia como “instrumento de controle social, quando eram vítimas de omissão e transgressão da família, da sociedade e do Estado em seus direitos básicos” (PEREIRA, 1998, p. 71), ficando assim sob a proteção judicial. A linguagem utilizada pelos menoristas tinha como premissa o combate ao subdesenvolvimento e a focalização das intervenções com as crianças e adolescentes pobres e suas famílias, tidas como ameaça ao futuro do país. Entretanto, esse grupo pouco discutiu a questão dos direitos das crianças e dos adolescentes, tampouco as desigualdades sociais presentes no contexto social dessa população (PEREIRA, 1998).

Já os estatutistas defendiam uma grande mudança no Código de Menores por meio da instituição de novas e amplas formulações para os direitos das crianças e adolescentes. Esse novo código passaria a ser um instrumento de desenvolvimento social, voltado para o conjunto da população infanto-juvenil do país, garantindo proteção especial a esses segmentos como um todo, fazendo com que passassem a ter seus direitos protegidos pela premissa jurídica da Proteção Integral. O grupo dos estatutistas era referenciado socialmente devido à sua articulação orgânica com os diversos setores da sociedade civil, visto que possuíam representação, capacidade técnica e importantes políticas de atuação – como, por exemplo, o MNMMR e a Pastoral da Criança, criada em 1983, em nome da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), envolvendo forte militância proveniente dos movimentos sociais da Igreja católica.

Constata-se, portanto, que menoristas e estatutistas apresentaram propostas diferenciadas para o atendimento à criança e ao adolescente, o que se evidencia a partir da legislação resultante, comentada no Quadro 1.

**Quadro 1 – Paradigma da situação irregular x Paradigma da proteção integral**

	<b>Lei 6.697/1979 (Código de Menores)</b>	<b>Lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)</b>
<b>Princípios da política de atendimento</b>	Através da política de assistência social, implementada com forte caráter assistencialista, compensatório e centralizado. Sem articulação com as demais políticas sociais	Ações de atenção se dão nos municípios e são por eles controladas. A formulação da política conta com a participação da sociedade organizada em nível municipal, estadual e federal
<b>Concepção de criança e do adolescente</b>	Menor em situação irregular, objeto de medidas judiciais	Sujeito de direitos e pessoa em condição peculiar de desenvolvimento
<b>Concepção político administrativa</b>	Instrumento de controle social	Instrumento de desenvolvimento social
<b>Objetivo</b>	Disponha sobre a assistência a menores entre zero e dezoito anos, que se encontravam em situação irregular, e entre 18 e 21 anos, nos casos previstos em lei	Garantia dos direitos pessoais e sociais, através da criação de oportunidades e facilidades com vistas ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condição de liberdade e dignidade
<b>Mecanismos de participação</b>	Institui o Conselho de Assistência e Proteção ao Menores, como associação de utilidade pública, com personalidade jurídica. As funções dos Conselheiros, nomeados pelo Governo, eram auxiliar o Juízo de Menores, sendo os Conselheiros denominados Delegados da Assistência e Proteção aos Menores	Institui instâncias colegiadas de participação (Conselhos de Direitos, paritários Estado e Sociedade Civil), nas três instâncias da administração, e cria no nível municipal os Conselhos Tutelares, formado por membros escolhidos pela sociedade local e encarregados de zelar pelos direitos de crianças e adolescentes

<b>Forma de Gestão</b>	Hierarquização piramidal do controle social: centralismo estatal (autoridade policial, judiciária e administrativa)	Participação em redes de proteção, participação social (ONGs nacionais e internacionais, Governo Federal, Estadual e Municipais, Conselhos Tutelares, Fundos e Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente, família, comunidade etc.)
------------------------	---	--

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS COM BASE NA LEGISLAÇÃO (BRASIL, 1979, 1990).

Considerando o quadro, é possível dizer que ambos os grupos possuíam como premissa as demandas sociais referentes à questão da infância brasileira, especificamente, a problemática dos meninos e meninas de rua e a possibilidade de mudanças frente ao clima institucional da década de 1980, na qual a legislação tratava a criança e o adolescente por meio de medidas de proteção, não os considerando como sujeitos de direitos. Enquanto isso, o ECA lutava por justiça social, para esses que sempre viveram à margem do direito, pretendendo instituir o sistema de garantia de direitos e o princípio da proteção integral enquanto princípio de dignidade humana, a fim de lhes garantir o desenvolvimento integral em condições de liberdade e dignidade.

A abrangência desse tema proporcionou o afloramento de intensas discussões envolvendo infância e adolescência em todo o país. Tal fortalecimento ampliou a rede de mobilização, na qual foram inseridas outras instâncias para além de entidades da sociedade civil, como centros de estudos e pesquisas de universidades, centros de defesa da criança etc. Cumpre lembrar ainda que, a partir dessas manifestações, foi constituído o Fórum DCA, que teve importante contribuição na luta em defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Esses movimentos e embates ideológicos se desenrolaram em meio ao processo histórico de redemocratização e mobilização pela garantia dos direitos sociais a nível nacional, o que fez com que a sociedade civil se organizasse para participar da elaboração da Constituição Federal de 1988. Nesse processo duas campanhas tiveram relevância: Criança Constituinte (1986) e Criança Prioridade Nacional (1987).

A primeira campanha contou com o apoio do Ministério da Educação

e reuniu vários setores governamentais e da sociedade civil, como “[...] UNICEF, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, Ordem dos Advogados do Brasil, Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua [...]” (PEREIRA, 1998, p. 101). Essa campanha objetivava auxiliar o debate sobre questões referentes à criança e ao adolescente, garantindo-lhes um espaço específico no ordenamento jurídico brasileiro.

Já em 1987, foi criada a campanha Criança Prioridade Nacional, envolvendo organizações, representantes das diversas forças sociais presentes no campo da infância e da adolescência, numa ação conjunta e articulada pela instituição de um novo ordenamento legal e institucional. Em março do ano seguinte, essas organizações promoveram, por meio do Fórum DCA, uma ampla mobilização para a aprovação de uma emenda que assegurasse às crianças e aos adolescentes prioridade absoluta na implantação de políticas públicas que viessem a garantir a essa população o gozo de seus direitos (PEREIRA, 1998).

Pereira (1998) relata que, dentre as ações do Fórum DCA, teve destaque a definição da concepção de criança e a estruturação de política pública voltada a crianças e adolescentes, visto que o Fórum conseguiu articular diversas representações sociais, como entidades de renome nacional, em busca da incorporação, pela Assembleia Constituinte, de uma proposta relativa aos direitos de crianças e adolescentes, encontrando amparo nas articulações estaduais e municipais ligadas ao movimento social. Isso ajudou para que, nessas instâncias, fossem organizados os fóruns regionais, de maneira a continuar os debates e, ao mesmo tempo, construir as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas Municipais. A partir daí, iniciava-se o processo de elaboração do projeto de lei para regulamentação dos artigos referentes à política para a infância (artigos 204, 227 e 228) na Constituição Federal (PEREIRA, 1998).

Dessa maneira, esses grupos, por meio das articulações feitas a nível nacional, estadual e municipal, em convergência com os movimentos sociais que buscavam a garantia de direitos para toda a população, sistematizavam as contribuições e sugestões de propostas relativas aos/e feitas pelos meninos e meninas de rua em vários estados para a criação do ECA; ao passo que a Assembleia recebia tais propostas e as reformulava no formato da lei. Santos (1992, p. 69) rememora que “foram elaboradas cerca de seis versões até o substitutivo da câmara” e, partir daí, se realizou em todo o território nacional mobilizações em diversos setores da sociedade civil para a aprovação do ECA, em 1990.

## Considerações finais

Este texto discute a contribuição dos movimentos sociais para o fortalecimento e a institucionalização de uma política mundialmente considerada como uma das mais avançadas no atendimento a crianças e adolescentes, o Estatuto brasileiro da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.090/1990. Esta normativa reafirmou o conceito já estabelecido na Constituição Federal de 1988, artigo 227, que consagra o tratamento a crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

É importante considerar a contribuição das iniciativas mobilizadoras em todo o território nacional, como a República do Pequeno Vendedor, em Belém, o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, Fórum DCA, fóruns estaduais e municipais, centros de pesquisas das universidades, as entidades, associações de moradores, pastorais eclesiais, juristas, sindicatos, entre outros, os quais tiveram intensa participação no processo de luta pela aprovação do estatuto e pela mudança no paradigma da criança em situação irregular para o paradigma da criança como prioridade absoluta.

Muitos foram os caminhos percorridos para a institucionalização dos direitos positivados no ECA. Ainda que tal visibilidade não seja suficientemente destacada, esse percurso esteve diretamente atrelado aos movimentos sociais que se colocaram ativamente a favor da garantia e efetivação do direito previsto em nossa Carta Magna. As intensas mobilizações sociais no país evidenciaram uma história de busca por autonomia, por reconhecimento político e social e por direitos.

O ECA instituiu a doutrina da Proteção Integral e trouxe contribuições significativas para as políticas de atendimento à criança e ao adolescente. A primeira a legitimar a sua execução ocorre a partir de uma “gestão articulada entre o Estado, família e sociedade” (MEIRELES, 2013, p. 160); a segunda se refere ao caráter universal das políticas de atendimento – ou seja, ao invés de atender apenas a crianças e adolescentes em “situação irregular”, o alvo das intervenções passou a ser todo indivíduo com idade de zero a 18 anos.

No entanto, ainda é possível constatar recorrentes violações aos direitos das crianças e adolescentes, a partir de evidências que impactam na efetividade material da sua condição de sujeitos de direito. Como adverte Costa, “a realidade empírica não pode ser confundida com a normativa, pois o fato de se afirmar que os direitos estão positivados não os faz existir na materialidade do contexto social” (2012, p. 31).

Considerando os achados da revisão bibliográfica e da entrevista com

o padre Bruno Sechi, as políticas públicas de atendimento na área da infância e da adolescência progrediram de forma relevante a partir do ECA. Ainda assim, sua efetivação continua a se constituir um dos maiores desafios para a sociedade brasileira. Tal tarefa deve ser enfrentada com a garantia do constante fortalecimento da rede de proteção social, preconizada por um sistema de garantia de direitos que articule ações entre os diferentes campos de atendimento – saúde, educação, assistência, justiça, poder público – e que objetive o cumprimento dos direitos fundamentais, inerentes à existência humana.

## Referências

ABREU, W. F. *O trabalho de socialização de meninos de rua em Belém do Pará: um estudo sobre a República Pequeno Vendedor*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. [Código de Menores (1979)]. *Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Institui o Código de Menores. Brasília, DF, 1979. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm). Acesso em: 22 maio 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. [Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)]. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm). Acesso em: 22 maio 2010.

COSTA, A. C. G. De menor a cidadão. In: COSTA, A. C. G.; MENDEZ, É. G. (org.). *Das necessidades aos direitos*. São Paulo: Malheiros, 1994. pt. II., p. 121-145. (Série Direitos das Crianças, n. 4).

COSTA, A. P. C. *Os adolescentes e seus direitos fundamentais: da invisibilidade à indiferença*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *#ECA25anos: avanços e desafios para a infância e a adolescência*. [S. l.]: UNICEF, 2015.

LONGO, I. Ser criança e adolescente na sociedade brasileira: passado e presente da história dos direitos infante juvenis. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 3., 2010, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABES, 2010. p. 1-20.

MACIEL, F. Todo trabalho é digno?: um ensaio sobre moralidade e reconhecimento na modernidade periférica. In: SOUZA, S. (org.). *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 285-319.

MARTINS, J. S. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, J. S. (org.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991. p. 51-80.

MEIRELES, M. O ECA e os desafios da universalização da infância. In: MEIRELES, M. et al. (org.). *Ensino de sociologia: direitos humanos, sociais, educação e saúde*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 151-170.

MORAES, A. F.; CARVALHO, S. R. O Estatuto da Criança e do Adolescente e instituições: consensos e conflitos. *Revista CADE-FMJ*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 71-94, 2002.

PEREIRA, R. F. S. *Movimentos de defesa dos direitos da criança e adolescente: do alternativo ao alternativo*. 1998. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

PINI, F. R. O. Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de história. In: VIEIRA, A. L.; PINI, F.; ABREU, J. (org.). *Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015. p. 10-13.

RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1997.

SANTOS, B. R. A implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: PEREIRA JUNIOR, A.; BEZERRA, J. L.; HERINGER, R. (org.). *Os impasses da cidadania: infância e adolescência no Brasil*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992. p. 66-79.

SANTOS, O. J. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papyrus, 2004.

TOMMASI, L. *Em busca da identidade: as lutas em defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil e a questão da participação*. 1997. Tese (Doutorado em Sociologia) – Université de Paris I, Paris, 1997.

VOLPI, M. *Sem liberdade, sem direitos: a privação da liberdade na percepção do adolescente*. São Paulo: Cortez, 2001.

XAVIER, A. *As ações, lutas, estratégias e desafios do movimento de defesa dos direitos das crianças e adolescentes no Espírito Santo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

**Data de recebimento: 28.10.2018**

**Data de aceite: 03.06.2019**



## POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO NA FABRICAÇÃO DE SUJEITOS GOVERNÁVEIS

Raquel de Melo Giacomini<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-2166-5311>

Claricia Otto<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8682-8332>

**RESUMO:** Neste artigo objetiva-se problematizar aspectos dos processos de subjetivação colocados em ação por políticas educacionais de municípios que aderem aos sistemas de ensino privado. Trata de modo específico, da compra do Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis (SC), entre 2009 e 2014. Problematizar a constituição de subjetividades pressupõe compreender que o sujeito é forjado por meio de relações de “saber-poder” que se fundamentam e se estabelecem por meio de acontecimentos históricos. Nessa perspectiva, tomam-se narrativas de oito professores que em suas escolas foram conduzidos pelos caminhos do referido Sistema. A principal ferramenta é a categoria de governo compreendida, nos termos de Foucault, como condução das condutas alheias que objetificam as pessoas conduzidas. Se o governo busca fabricar um sujeito que atue de forma mecânica, se autogovernando pelo SEFE, também é possível localizar indícios da vontade de os docentes serem “conduzidos” de outras formas.

**PALAVRAS-CHAVE:** governo, governamentalidade neoliberal, políticas educacionais

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, SC, Brasil. [rmgiaco@gmail.com](mailto:rmgiaco@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em História pela UFSC. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil. [clariciaotto@gmail.com](mailto:clariciaotto@gmail.com)

## EDUCATION POLICIES IN GOVERNABLE SUBJECTS FABRICATION

**ABSTRACT:** This article aims to problematize aspects of subjectivation processes put in action by education policies of municipalities that adhere to private education systems. It talks, specifically, about the purchase of Sistema Educacional Família e Escola - SEFE (Family and School Educational System) by Florianópolis Municipal Education Network (Santa Catarina State), between 2009 and 2014. Problematize the construction of subjectivities presupposes to understand that the subject is constituted by “knowledge-power” relations that are based and established by historical events. In this perspective, we use narratives of eight teachers that were conducted by System paths. The main analytical tool is the governance category, comprehended by Foucault as a conduction of others behavior that objectify conducted people. If governance search for a subject that acts mechanically, self-governing by the SEFE, it is also possible to find evidences of the teachers’ desire about being conducted by other ways.

**KEYWORDS:** governance, neoliberal governmentality, educational policies

## POLÍTICAS EN EDUCACIÓN EN LA FABRICACIÓN DE SUJETOS GOVERNABLES

**RESUMEN:** El objetivo de este artículo es problematizar aspectos de los procesos de subjetivación colocados en acción por políticas educativas de municipios que adhieren a los sistemas de enseñanza privada. De modo específico, se enfoca en la compra del Sistema Educacional Familia y Escuela (SEFE), por la Red Municipal de Educación de Florianópolis (SC), entre 2009 y 2014. Problematizar la constitución de subjetividades presupone comprender que las relaciones de “saber-poder”, establecidas mediante acontecimientos históricos, forjan a lo sujeto. En esa perspectiva, son presentadas las narrativas de ocho profesores que, en sus escuelas, fueron conducidos por los caminos del referido Sistema. La principal herramienta es la categoría de gobernanza, comprendida, de acuerdo con Foucault, como conducción de las conductas ajenas que objetifican a las personas conducidas. Si por un lado la gobernanza busca fabricar un sujeto que actúe de forma mecánica, autogobernándose por el SEFE, por otro es posible localizar indicios de la voluntad

---

de los docentes de que se les “conduzcan” de otras formas.

**PALABRAS CLAVE:** gobernanza, gubernamentalidad neoliberal, políticas educacionales

## Introdução

A gubernamentalidade se caracteriza por distintas formas de governar, dentre as quais, a constituição de processos de subjetivação para produzir sujeitos governáveis. É colocada em ação por meio de técnicas de normalização, controle e condução de condutas, ou seja, por meio de técnicas de governo. Em outras palavras, os percursos pelos quais se constituem subjetividades, são aqui compreendidos, atrelados ao par “saber-poder” no exercício de tornar professores sujeitos governáveis, aspecto de relevância a ser identificado na educação contemporânea. Segundo Castro (2017, p. 11-12), refletir sobre a gubernamentalidade implica *“el análisis de formas de racionalidad, de procedimientos técnicos, de formas de instrumentalización. Se trata en este caso de lo que se podría llamar la ‘gubernamentalidad política’”*.

Na medida em que esses processos de subjetivação se dão por meio de estratégias ou técnicas, são produzidas formas de saber, por exemplo, sobre como ser professor seguindo determinada conduta. Nesse direcionamento é possível compreender que poder e saber estão integrados por meio de práticas contextualizadas, que definem as ações docentes que são ou não plausíveis. Essa relação de produção de formas de saber-poder fabrica algo como verdadeiro, produz “regimes de verdade”. A produção da subjetividade está indissociavelmente relacionada a esses regimes conforme indicado por Gore (1994, p. 10): “o próprio termo evoca visões de ‘verdade’, usadas de formas que controlam e regulam”.

Se os regimes de verdade são produzidos numa relação saber-poder, na trilha de Foucault é mister se liberar de uma representação do poder jurídico-discursiva que o compreende numa relação de proibição, soberania, como uma instância essencialmente da regra, que define o que é lícito e ilícito. Nessa forma de compreender, o poder é incapaz de invenção e constituiria um ‘sujeito sujeitado’, tendo por efeito apenas a obediência. Foucault (1993, p. 80) propõe que se realize uma análise do poder com vistas a “uma definição do domínio específico formado pelas relações de poder e a determinação dos instrumentos que permitem analisá-los”, em vez de uma teoria do poder em

termos jurídicos. Assim, o poder se refere a uma situação estratégica complexa e contextualizada em determinada sociedade; não é algo que se possui, mas se exerce em relações de diferentes pontos, não iguais e fixas. As relações de poder não possuem um caráter de exterioridade em comparação com as econômicas, sociais e culturais; são efeitos do poder que é produtivo, que incita, induz e produz realidades.

Dessa forma, se o poder se exerce numa relação de diferentes pontos, não existe um local, uma matriz na qual emanaria todo o poder numa escala do nível global para o particular. As correlações de força se dão de formas múltiplas em todos os lugares, o que Foucault chama de microfísica. Compreender a microfísica do poder implica localizá-lo envolto em uma série de objetivos. Assim, sempre existirá um sujeito ou um grupo que gerencia as relações de poder, uma vez que as estratégias se articulam numa rede, e, muitas vezes, formam efeitos que não eram as intencionalidades primeiras. Ou seja, para Foucault (1993, p. 91), “a racionalidade do poder é a das táticas muitas vezes bem explícitas no nível limitado em que se inscrevem”. Por não se encontrar em posição de exterioridade ao poder, sempre que houver poder sempre haverá resistência e esta seria o outro lado da relação de poder.

Assim, nos processos históricos é assaz compreender a relação do poder com o saber. Determinada questão social se torna alvo de conhecimento com base em relações de poder que o instituem como objeto passível de conhecimento. Dessa forma, é o poder que toma tal questão como objeto alvo por meio de técnicas de saber e estratégias de poder. Nesse alinhamento teórico, objetiva-se compreender como o Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), por meio de suas práticas de governo, colocou em movimento processos de subjetivação para os quais utilizou estratégias e técnicas de condução aos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). Ademais, busca-se entender como o SEFE produziu realidades e um saber a respeito do que é e/ou como deve ser um professor.<sup>3</sup>

A compra do SEFE pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis insere-se nas políticas de parcerias público-privadas, fenômeno crescente em todo o Brasil. Esse fenômeno emergiu no início do século XXI em decorrência das políticas descentralizadoras da década de 1990 e do consequente processo de municipalização do ensino fundamental. No município em questão, toma-se como referência pesquisa sobre essa parceria com o SEFE entre 2009

---

<sup>3</sup> O SEFE foi formado pela união da Editora Base e das Faculdades Integradas do Brasil (UniBrasil), ambas de Curitiba (PR), em 2006. Até 2011 o SEFE denomina-se Sistema Educacional UniBrasil (SEU), sendo o Instituto UniBrasil sua empresa mantenedora.

e 2014, período em que, segundo Frutuoso (2014, p. 117), abrangeu o máximo de vinte escolas de um total de 36 que atendiam os anos iniciais da educação básica na rede municipal.

No início de cada ano o processo para a compra de um sistema de ensino passava por licitação pública, sendo o SEFE o vencedor em todos os anos. O pacote vendido para a Secretaria Municipal de Educação era mesclado por um conjunto de material didático composto de apostilas sob a denominação de Coleção Caminhos, cartazes, Cadernos de planejamento e avaliação, cursos de formação de professores, consultorias e material para as famílias dos alunos. A Coleção Caminhos contém um total de dezesseis volumes de apostilas. Desse total, dois volumes são destinados ao primeiro ano, dois ao segundo e quatro volumes ao terceiro, quarto e quinto anos respectivamente. O número de páginas de cada volume varia entre 170 e 200 páginas.

Dentre o montante de material e serviços, o referido Sistema também desenvolve uma prática de bonificação chamada “Prêmio Ação Destaque SEFE”. Trata-se de uma competição, para a qual os professores e/ou gestores inscrevem trabalhos realizados com o material do SEFE ao longo do ano letivo, com o objetivo de concorrer prêmios em dinheiro. Tal prática, de acordo com Gadelha (2013), demonstra que os professores precisam demonstrar se o que estão fazendo está correto e é feito de modo eficaz. Por certo, o Prêmio Ação Destaque incita os professores a governarem-se da forma estabelecida pelo Sistema, a qual alavanca um poder produtivo, produzindo formas de saber e ação.

Tal prática também está na direção do que salientam Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 197), da necessidade de entender “como vem se constituindo a governamentalidade nos dias de hoje [...], como estamos sendo governados na atualidade é condição para que se possa compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, nas escolas”. Nesse caminho de reflexão, este artigo segue apresentando duas seções. Na primeira seção discute-se acerca do conceito de governamentalidade neoliberal aludindo que a implantação do SEFE em escolas do município de Florianópolis assume características relativas a esse conceito. Na segunda seção toma-se como foco as narrativas dos professores entrevistados.<sup>4</sup> Associado aos registros dos cursos de formação de professores, o escopo é perceber como a adoção do SEFE em escolas públicas provoca mudanças no fazer dos professores e se eles se autogovernam da maneira estabelecida pelo respectivo Sistema.

---

<sup>4</sup> O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisas com seres humanos e cada entrevistado assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## Da constituição de subjetividades na governamentalidade neoliberal

Embora Foucault não tenha tomado a sociedade contemporânea como foco de seus estudos, sua produção sobre a constituição da sociedade moderna é eivada de ferramentas para a compreensão da contemporaneidade. Sob as lentes de Foucault, Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 189) elucidam que o governo se dá na reorganização do diagrama de poder na sociedade atual, marcada por práticas neoliberais: “maximizar a competição, para produzir a liberdade para que todos possam estar no jogo econômico”. Nessa lógica apresentada pelos autores, as principais transformações na sociedade contemporânea são a passagem de uma sociedade de produção para uma sociedade de consumidores e a mudança da instituição de produção de mercadorias, que era a fábrica, para a empresa, local de inovação e invenção.

Segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 191), distinto da fábrica, o regime de trabalho na empresa “não prioriza mais o corpo em seus movimentos mecânicos, mas a alma e seu poder criativo”. Ainda, nessa mudança provocada pela passagem do capitalismo industrial para o capitalismo cognitivo ocorre um deslocamento em relação ao que se enfatizava até então. Em vez de a ênfase continuar estando nos “corpos dóceis” passa para os cérebros cuja maior característica deve ser a sua capacidade de ser flexível. Tais transformações fazem com que o diagrama de forças da sociedade contemporânea sofra mudanças, assim como o modo como se constitui a governamentalidade, de modo a surgir uma nova forma de poder: o noopoder que, para Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 195), “atua modulando os cérebros, capturando a memória e a atenção. Ele não substitui a disciplina nem o biopoder, mas se articula a eles, entra na composição de um novo diagrama de forças”.

Tal denominação é derivada do grego *noûs* (noos) e remete à mente ou à porção racional da alma. Segundo Lazzarato (2006, p. 76), as relações de poder nessa dimensão do noopoder “se expressam pela ação à distância de uma mente sobre a outra, pela capacidade de afetar e ser afetado dos cérebros, mediatizada e enriquecida pela tecnologia”.

Ao atuar prioritariamente na reorganização dos jogos de poder criando sociedades de controle, o noopoder exerce sua força sobre a alma, não mais sobre o corpo do sujeito tal como no poder disciplinar. Nessa configuração de poder, as empresas ocupam papel central, tendo em vista que a governamentalidade se redistribui. Tal configuração pode levar o Estado a ter um papel menor do que as empresas na sociedade contemporânea. Essas mudanças instigam a pensar na escola e em suas práticas, pois a ampliação do

mercado para a venda dos produtos e serviços educacionais e a consequente incidência sobre o espaço público acaba sendo mais uma forma de *noopoder*. Assim, igualmente se constituem em modos de subjetivações que prezam pela flexibilidade incentivada e possibilitada também pelos meios e tecnologias de comunicação a distância.

Os sistemas de ensino privados com suas estratégias de produção e venda de materiais e serviços estão inseridos nessa lógica empresarial e exercem o poder por meio de uma governamentalidade neoliberal, tal como se observa no SEFE: estímulo à competição; busca pela eficiência e qualidade; cumprimento de metas e práticas de meritocracia. Ao mesmo tempo observa-se que a disciplina ou o *biopoder* se articula ao *noopoder*. Coexistem assim, estratégias de homogeneização das condutas dos professores por meio de materiais e normas e vigilância, as quais buscam constituir subjetividades flexíveis.

Ademais, a compra dos sistemas de ensino é uma forma de privatização da educação pública. Na medida em que o gestor do município estabelece parceria com uma empresa por meio da compra de sistemas de ensino, está delegando a responsabilidade do Estado para uma empresa; portanto, está privatizando o fornecimento de serviços, justamente promovidos por regimes neoliberais. Os beneficiados com tal prática são grupos dos sistemas de ensino que acabam gerenciando e controlando as escolas que se regem pelas suas normas.

Gadelha (2013) destaca que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pode ser compreendido como um sistema de responsabilização social, no qual são articulados, no campo educacional, mecanismos para verificar se todos os envolvidos na escola estão agindo de forma eficaz e correta. Atrelado a isso, são inseridas práticas de recompensa e punições, atreladas a metas educacionais e pagamento de bônus aos professores que conseguem cumprir as metas no tocante à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o controle se dá pelo cumprimento de metas e não mais pela disciplina do corpo. O SEFE também se caracteriza pela busca de padronização e homogeneização no trabalho pedagógico, indicada por Adrião et al (2009, p. 810) como a

[...] principal justificativa dos dirigentes municipais de Educação para a realização de parcerias com sistemas de ensino privados. Buscam instaurar nas redes municipais uniformidade nos processos pedagógicos, alegando evitar 'desigualdades' entre as escolas. Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia

de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias.

Diante disso, para Adrião et al (2009, p. 813), é necessário que haja uma “reflexão apurada sobre as consequências decorrentes das novas formas de inserção da lógica privada na educação pública”. A entrada dos sistemas de ensino apostilados tende a provocar mudanças nos processos pedagógicos, especialmente no fazer-se professor e na sua ação escolar, aspecto tratado na próxima seção.

### **Da condução de condutas ao desejo de ser “conduzido” de outras formas**

Neste trabalho de pesquisa com fontes orais buscou-se compreender aspectos do espaço escolar pela experiência dos professores entrevistados.<sup>5</sup> As memórias desses docentes sobre as vivências em torno do uso do material e dos cursos de formação do SEFE são interpretadas à luz do que pontua Alberti (2004, p. 16 e 19), de “combinar ‘vivido’ e ‘concebido’ [...], compreender as expressões de sua vivência”. A professora Hortência (2012), ao responder se costuma utilizar outro tipo de material além daquele fornecido pelo Sistema, enfatiza:

O conteúdo está no SEFE! Se eu vou fazer qualquer coisa, vou andar rumo àquele conteúdo. Para que vou fazer uma coisa diferente? Eu preparo minhas aulas a partir da apostila, os extras, os projetos, as atividades, tudo isso, não fico inventando outra coisa, até porque nem dá tempo.

O fragmento dessa narrativa da entrevista realizada em 2012 é indicativo do quanto o SEFE, por meio das apostilas da Coleção Caminhos, traça estratégias para normalizar a ação pedagógica dos professores. A Coleção Caminhos, como uma espécie de carro chefe é o instrumento concreto, presente nas escolas para normalizar tanto a conduta dos professores, quanto os conteúdos. Perpassa uma ideia por parte da empresa que, ao determinar tudo

---

<sup>5</sup> Oitenta e dois professores responderam a um questionário no qual havia a opção se gostaria de conceder uma entrevista. Foram seis professoras e um professor a manifestarem interesse pela entrevista. Visando manter o anonimato, escolheram nomes de flores como pseudônimos, tal como consta neste artigo. As entrevistas foram gravadas e transcritas.



o que tem de ser ensinado, facilita o trabalho dos professores. Nessa direção, a disciplina normaliza os sujeitos e por meio dela se exerce o controle que visa colocar em ação determinadas condutas. Assim, a “normalização” está associada a um regime de poder utilizado pelo SEFE que por meio de suas estratégias busca exercer determinado controle sobre as escolas que a ele aderiram. Os professores são instruídos a adotar uma conduta “normal”, isto é, aquela prognosticada pelo Sistema.

As narrativas dos professores entrevistados possibilitam, ainda, identificar que as apostilas são compreendidas como um planejamento a ser colocado em prática, ou melhor, são elas, as apostilas, o “próprio planejamento”. Ao utilizar a coleção Caminhos o professor é dispensado de uma prática inerente ao seu ofício que é o ato de planejar; a apostila do SEFE já apresenta um planejamento, bastando colocá-lo em ação ao definir o dia em que será tratada, em sala de aula, determinada página da apostila.

Outra característica do material do SEFE pode ser identificada na narrativa da professora Margarida (2012), a de que a coleção Caminhos colabora para uma simples adequação do professor ao que já está previsto: “o professor pega a apostila e vai seguindo, xeroca o começo da apostila e entrega como planejamento”. A professora Hortência (2012) também sinaliza nessa direção: “cômodo é muito. Eu não sou uma pessoa que se acomoda. Mas, para a comodidade (do professor) é perfeito!”. Tais características são indicativas de criação de um processo em que qualquer pessoa, mesmo sem formação específica para a docência, possa chegar à sala de aula, abrir a apostila na sequência da página cumprida no dia anterior e continuar a repassar os conteúdos. Ademais, como as apostilas apresentam-se portadoras de uma proposta interdisciplinar, vai se constituindo um processo que faz com que os sujeitos se comportem de modo entendido como normal. Por exemplo, cria-se a ideia, pelas apostilas, de que a interdisciplinaridade é apenas integrar e “acomodar” conhecimentos das diferentes áreas numa mesma apostila.<sup>6</sup>

Os professores Lírio e Gérbera (2012), quando indagados sobre as alterações na prática de planejar a partir da adoção do material do SEFE, indicam:

É que o SEFE direciona teu planejamento. Não dá para abrir muita coisa. Ele tem as atividades, os conteúdos, tu vai antecipar um e ir além. E aí ele (o SEFE) direciona teu planejamento para determinada coisa, já na outra escola em que trabalhei sem o material do SEFE, eu tinha que planejar tudo.

<sup>6</sup> Sobre interdisciplinaridade, ver Fazenda (1993).

*Mudou, porque agora, praticamente, eu não preciso planejar. Não tem que planejar porque com o SEFE o planejamento já vem praticamente pronto, os eixos a serem trabalhados, os objetivos, etc. A gente fica seguindo a apostila.*

Com essas narrativas, pode-se constatar que o SEFE e, mais especificamente, a Coleção Caminhos, proporciona mudanças significativas na ação de planejar. O professor torna-se uma espécie de refém da apostila, principal e único material a ser usado de acordo com as orientações do Sistema. Tais ações buscam produzir um saber sobre como é a prática docente normal, uma prática padronizada, desconsiderando-se as individualidades e saberes docentes plurais. A professora Violeta (2012) segue mostrando as mudanças ocasionadas pelo SEFE:

Antes eu me sentia mais como pesquisadora. Quando eu pegava o currículo dos alunos, o que os alunos do terceiro ano precisam? A gente pegava, elaborava todos aqueles conteúdos de todas as disciplinas e em cima daqueles conteúdos buscava os textos. Eu acho que eu me sentia mais pesquisadora, ficava o tempo todo planejando. A partir do momento que veio essa apostila, eu até planejo, mas já está tudo aqui dentro, na página tal vamos trabalhar esse texto, então está tudo muito pronto, os textos estão prontos, as fábulas já estão aqui, vamos dizer, o gênero textual, a receita já está aqui.

No fragmento anterior, a professora Violeta correlaciona sua fala com as formas dela se autogovernar antes e depois da implantação do SEFE. É perceptível que os procedimentos de normalização da prática docente, impostos pelo referido Sistema, buscam construir um sujeito professor que se modela ao uso da Coleção Caminhos e renuncia às suas vontades para seguir, disciplinarmente, o material didático que, paulatinamente, vai produzindo sujeitos governáveis.

O controle exercido pelo SEFE sobre a atividade docente é permanente. Durante os cursos de formação de professores e pelas entrevistas foi possível identificar um discurso comum por parte dos docentes, da necessidade de ser produtivo, de usar a apostila para “dar conta” de terminá-la dentro de um tempo previsto. Dar conta de usar toda a apostila é uma meta a ser cumprida. Nessa lógica, os professores são induzidos a uma disciplina que, segundo Foucault (2011a, p. 145), é de “controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo que possa perturbar e distrair; trata-se construir um tempo integralmente útil”, um tempo produtivo. Na lógica do que é apontado por Foucault (2011, p. 8), trata-se de relações de poder que produzem ação, de

um poder que “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”.

Todavia, numa perspectiva de desejo de ser conduzida de outra forma, a professora Rosa (2012) diz que esse “controle do tempo” pode acarretar prejuízos ao ensino e aprendizagem, haja vista não sobrar tempo para realizar um trabalho diferenciado com o aluno que possui dificuldades.

*Tenho quinze anos de magistério, mas é a primeira vez que eu trabalho com material pronto e não gostei. Porque, o que tens que fazer? Você tem que interferir naquilo que eles (alunos) não estão aprendendo. Se você está fazendo seu planejamento, você vê que o aluno não está conseguindo, você vai fazer uma intervenção mais pontual. E com o material todo pronto, a gente tem que dar conta, então você não tem tempo para ficar parando para dar atenção para aquele déficit em específico. Para aquela dificuldade do aluno, entendeu?*

Entretanto, a coleção Caminhos por si só não é capaz de ser um instrumento eficiente para normalizar as condutas dos professores aos moldes do Sistema. Sendo assim, o SEFE possui outras estratégias de governo com a finalidade de fazer com que seja usada da maneira estabelecida. Tais estratégias são compreendidas como uma rede de vigilância e controle, ou seja, são técnicas que incitam exercer a docência conforme instituído.

Os cursos de formação de professores, para os quais os professores são convocados, são entendidos como uma espécie de vigilância individual e grupal, uma forma de controle em razão das prescrições determinadas pelo SEFE. Nesses cursos há estímulo para os professores falarem sobre sua prática que pode ser tomada como um exercício de autogoverno. Há um momento denominado “Caminhando juntos” e funciona como uma forma de verificar se, na prática, os professores estão seguindo as determinações do SEFE. A metodologia desse momento é a de que os professores relatem suas experiências, em sala de aula, com o material do SEFE conforme orientação de encontro anterior. Conforme registros do Diário de campo (2012, p. 23), as perguntas dos assessores giram em torno das seguintes: “em qual volume de apostilas vocês estão?”; “em que página da apostila vocês estão?”; “já fizeram tal atividade?”; “quantas páginas faltam para chegar ao conteúdo tal?”

Essa condução de condutas não passa despercebida pelos profes-

res, conforme salienta a professora Violeta (2012): “a própria secretaria, nos encontros de formação, controla. Geralmente, quando eles vêm com alguma formação era dentro de um assunto, dentro de uma determinada página. Há esse controle! Meio velado, mas há esse controle”. Nessa direção, além de vender cartilhas, o SEFE promove cursos para ensinar como usá-las, no intuito de diminuir os prejuízos e aumentar a eficiência de tal material na prática pedagógica. Bittencourt (2010) tece críticas acerca dessa política educacional alertando sobre os prejuízos da utilização de sistemas de ensino:

O professor da rede pública não precisa mais pensar, nem sequer preparar aulas, nem sequer saber se o que está ensinando está certo ou errado. Tudo está previamente contido no Caderno do Professor e igualmente tudo está preparado para os alunos responderem no Caderno do Aluno. A tarefa do professor é a de comparecer na escola, fazer a chamada e ler o Caderno com os alunos. E, creio que cabe a pergunta: serão necessários cursos de formação de professores? (BITTENCOURT, 2010, p. 561)

Ao se transpor essa pergunta de Bittencourt aos cursos de formação promovidos pelo SEFE em Florianópolis, a resposta seria a de não haver mais necessidade de cursos de formação de professores, uma vez que o Sistema de ensino se encarrega de fazer o papel do professor ao determinar os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de avaliação. Os cursos acabam por combinar controle e vigilância.

As consultorias do SEFE também se constituem estratégias de vigilância, conforme indicado na página 17 do próprio edital de 2012: as “visitas técnicas realizadas nas escolas por uma pedagoga do Sistema, com o objetivo de verificar o desenvolvimento da proposta educacional, avaliando resultados das ações e viabilizar ações que venham a contribuir para a melhoria constante de sua implementação”. A consultora designada pela empresa atua no sentido de fazer com que os professores usem apostila e não atrasem os conteúdos nela contidos. Caso haja atraso, algumas estratégias, tanto para o professor, quanto para os alunos, são implementadas a fim de adaptarem-se ao Sistema. Tais estratégias provocam os professores a se autogovernarem e a serem viáveis de si mesmos, como pondera a professora Margarida (2012): “Acho que a cobrança maior acaba sendo nossa sobre nós mesmos”. As visitas feitas pelas consultoras do SEFE quase sempre são acompanhadas por representantes da Secretaria Municipal de Educação. Assim, a professora Dália (2012) também constrói sua narrativa alinhada à da professora Margarida.

*As assessoras da prefeitura vêm junto com as do SEFE. Eu tive umas duas reuniões assim, em que elas pediram todo o material para olhar, ver se eu estava preenchendo o Caderno de registro, o Caderno dos alunos para ver até onde eu tinha chegado na apostila. No ano passado teve uma cobrança bem mais rígida. É meio esquisito. Parecia bem controle mesmo. Foi avisado: ‘Olha! Bota o livro em dia, que vão vir aqui na semana que vem para olhar se está tudo certinho’, sabe? Se tivesse tudo certinho você ganhava mil elogios, se não tivesse [...] ‘Ah! Por que tu não estás fazendo?’ Tinha bastante cobrança, sem querer saber a realidade da escola, a realidade da turma, o que você pensava de trabalhar com aquele material. Elas não queriam saber disso. Elas queriam saber se você estava usando, como estava, em que parte você estava. Diziam que tinha que usar, que era assim e assim, sabe? Uma coisa bem, bem impositiva!*

Dessa forma, a “visita técnica” é uma das estratégias para garantir a utilização efetiva do material pelos professores. Essas geram expectativa e criam um clima tenso na escola, pois os professores precisam se preparar para serem interrogados sobre como estão usando o material do SEFE. O impacto dessa vigilância é tão forte que até mesmo professores que não estavam na escola no dia da visita, como é o caso da professora Rosa, relata como foi a visita, como se dela tivesse participado:

*Eu não estava na escola no dia da visita técnica. Eu não apresentei meu material. Mas, (as consultoras) pegaram as outras professoras, olharam onde estavam na apostila, chamaram a atenção de algumas, chamaram a atenção da supervisora, entendeu? Então, há cobrança. Por isso que eu estou falando que não dá tempo de você estar sanando dificuldades (dos alunos) utilizando outros materiais.*

Os gestores escolares também têm um papel fundamental nessa rede de vigilância, uma vez que estão cotidianamente nas escolas supervisionando o modo como os professores utilizam o material do SEFE. Inclusive, tal como consta na já referida página 17 do edital de 2012, os gestores escolares também recebem capacitação específica para “o desenvolvimento de suas atribuições e acompanhar efetivamente a utilização do material e o desenvolvimento das ações sugeridas nos assessoramentos que o sistema oferece no município”. Usar todas as apostilas, na sequência proposta é uma meta a ser cumprida.

Assim, é preciso formar o público dos gestores, isto é, governá-los para que governem professores nas escolas. Três professores, Rosa, Lírio e Hortência, que trabalham em uma mesma escola assim se referem ao serviço de controle da supervisora local:

*Então, eles (do SEFE e da secretaria municipal) fazem o curso de formação para estar explicando como que a gente trabalha, coisa e tal. Segundo eles, quando a gente faz curso, não há cobrança, mas existe uma cobrança sim, porque essa cobrança vem seguindo a escala, vem lá de cima até chegar na supervisora da escola, onde a gente tem que sentar (com ela, a supervisora). Ela vai, pega a apostila: ‘Onde vocês estão?’. A gente tem que dar conta.*

*O controle é cronológico. Saber em que aula tu estás, qual aula tu destes. Em qual apostila estás.*

*(A supervisora) faz sim, faz esse controle e bem periódico e fala mesmo. Diz que se tiver problema que peça ajuda, mas que dê conta e que faça!*

Igualmente, a professora Violeta (2012) relata que a pergunta mais importante dirigida aos docentes é: “‘em que página estás na apostila’? Se estás dando conta não interessa, mas em que página tu estás”. Essas narrativas indicam que o SEFE coloca em ação estratégias para conduzir as condutas dos professores. Por meio dessa forma de supervisão escolar, tal como direcionada pelo SEFE, os professores são governados para realizar uma prática “eficiente” e de “qualidade”. Tais ações são estratégias de governamento e de tornar os professores sujeitos governáveis.

## **Considerações finais**

As subjetividades docentes são produzidas por meio de relações de poder exercidas via parceria público-privada. Essa parceria emerge dentro de um contexto no qual a governamentalidade possui características da sociedade neoliberal: estímulo à competição, busca pela eficiência e qualidade, cumprimento de metas e práticas de meritocracia.

O SEFE, alinhado a uma lógica neoliberal, traça objetivos para conduzir as condutas dos professores por meio do uso da Coleção Caminhos, dos cursos de formação e visitas técnicas, de consultores da empresa ou de

representantes da Secretaria Municipal de Educação às escolas. Essas estratégias de governamento visam normalizar as condutas docentes e conteúdos curriculares aglutinados nas apostilas. Trata-se de práticas discursivas que organizam estrategicamente o que e como ensinar de forma a regular as condutas dos docentes. Constituem-se tecnologias que objetivam fazer com que os professores se autogovernem da maneira estabelecida pelo SEFE. Nesse processo, tenta-se produzir um sujeito que atue de modo a pensar que as escolhas são autônomas e livres e não, tal como salientado por Marshall (1994, p. 22), “uma construção que nos permite ser *governados*, tanto individual quanto coletivamente”.

Por fim, ao se refletir por quem e como os professores pretendem ser governados, foi possível identificar, em todas as narrativas, movimentos de contraconduta, tais como referidos por Foucault (2008, p. 256-257), “movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores”.

## Referências

ADRIÃO, T. et al. *Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 30, n.108, out, 2009, p. 799-818.

ALBERTI, V. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos de história: práticas e formação docente. In: DALBEN, Ângela I. L. de F. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 544-564.

CASTRO, E. *Biopolítica y gubernamentalidad*. Revista Temas & Matizes. Cascavel, v. 6, n. 11, jan-jul, 2007, p. 8-18.

DÁLIA. Entrevista. Florianópolis, 23 de nov. de 2012.

DIÁRIO de campo. Florianópolis, 2012.

EDITAL Pregão Presencial nº 024/SMAP/DLC/2012. Florianópolis, 2012.

FAZENDA, I. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1993.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: M. Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 29. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

FRUTUOSO, A. S. de A. *O sistema apostilado na rede municipal de ensino de Florianópolis: “caminho” para medidas privatistas e desvalorização da educação*. 2014. 289f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, UFSC, 2014.

GADELHA, S. *Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre*. Revista Colombiana de Educación. Bogotá, n. 65, jul-dez, 2013, p. 215-237.

GÉRBERA. Entrevista. Florianópolis, 23 de nov. de 2012.

GORE, J. M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-20.

HORTÊNCIA. Entrevista. Florianópolis, 22 de nov. de 2012.

LAZZARATO, M. *As revoluções do capitalismo*: a política no Império. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LÍRIO. Entrevista. Florianópolis, 22 de nov. de 2012.

MARGARIDA. Entrevista. Florianópolis, 3 de dez. de 2012.

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 21-34.

ROSA. Entrevista. Florianópolis, 29 de nov. de 2012.



SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. *Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea*. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai-ago, 2009, p. 187-201.

VIOLETA. Entrevista. Florianópolis, 3 de dez. de 2012.

**Data de recebimento: 11.11.2018**

**Data de aceite: 14.05.2019**



## TENTÁCULOS NEOLIBERAIS FRENTE AO ENSINO NACIONAL: O VELHO SE FAZ NOVO

Aristóteles Mesquita de Lima Netto<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-0753-3558>

Maria Esperança Fernandes Carneiro<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-7272-6666>

**RESUMO:** Este artigo é resultado da disciplina Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. A escolha por essa unidade decorreu de sua relação estreita com o objeto de pesquisa da tese de doutorado em construção, sob o título de “Adoecimento docente em nível de pós-graduação”. A matriz orientadora foi o materialismo dialético. Os autores que nos subsidiaram foram: Freitag (1986); Freitas (2014); Libâneo (2010); Sguissardi (2006). Após abordagem e discussão teóricas, as considerações se pautaram na alienação do homem em pleno século XXI, por meio do ensino, operado claramente pelo capitalismo.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação. neoliberalismo. alienação.

## NEO-LIBERAL TENDENCIES TOWARDS NATIONAL EDUCATION: THE OLD BECOMES NEW

**ABSTRACT:** This article is a result the discipline Theories of the Education and Pedagogical Processes, of the Program Postgraduation in Education for Pontifícia Universidade Católica de Goiás. The choice for this unity resulted from his narrow

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás docente do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES; membro do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Mineiros, Goiás, Brasil – aristotelesmesquita21@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação: História, Política e Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998); docente titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás; membro do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Goiânia, Goiás, Brasil. [esperancacarneiro@outlook.com](mailto:esperancacarneiro@outlook.com)

relation with the object of inquiry of the theory of doctorate in construction, under the title of "Illness teaching in postgraduation level". The guiding matrix was the dialectic materialism. The authors who subsidized us were: Freitag (1986); Freitas (2014); Libâneo (2010); Sguissardi (2006). After theoretical approach and discussion, the considerations were ruled in the alienation of the man in full century XXI, through the teaching operated clearly by the capitalism.

KEYWORDS: Education. neoliberalism. alienation.

## **TENTÁCULOS NEOLIBERALES FRENTE A LA ENSEÑANZA NACIONAL: EL VIEJO SE HACE NUEVO**

RESUMEN: Este artículo es resultado de la disciplina Teorías de la Educación y Procesos Pedagógicos, del Programa de Postgrado en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Goiás. La elección por esa unidad transcurrió de su estrecha relación con el objeto de investigación de la tesis de doctorado en construcción, bajo el título de "Adopecimiento docente a nivel de postgrado". La matriz orientadora fue el materialismo dialéctico. Los autores que nos subsidiaron fueron: Freitag (1986); Freitas (2014); Libâneo (2010); Sguissardi (2006). Después del abordaje y discusión teóricas, las consideraciones se basaron en la alienación del hombre en pleno siglo XXI, por medio de la enseñanza, operado claramente por el capitalismo.

PALABRAS CLAVES: Educación. el neoliberalismo. alienación.

### **Introdução**

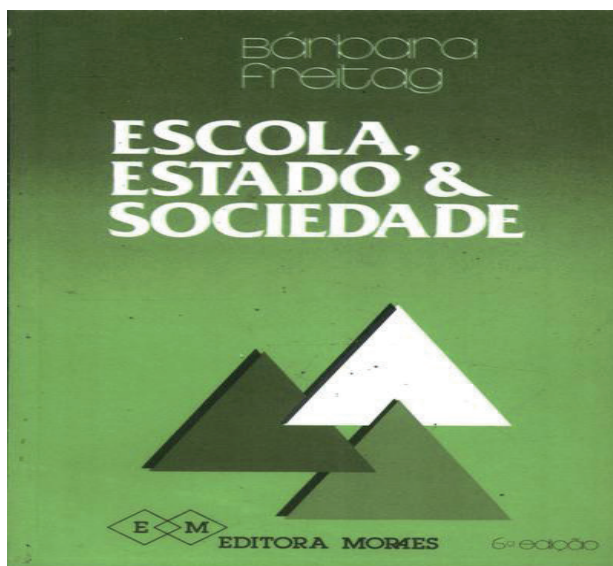
O presente artigo objetiva relacionar o paradigma industrial tecnológico – com ênfase na pedagogia de resultados – à sistemática coercitiva e sedimentada dos órgãos/sistemas nacionais da educação brasileira. Como matriz orientadora, apropriamo-nos do materialismo dialético, cujos autores enfatizados foram: Freitag (1986), Freitas (2014), Libâneo (2010) e Sguissardi (2006).

Para Waldow (1992) o objetivo da governabilidade curricular está na homogeneização e, conseqüentemente, na uniformidade do ensino. O artifício para tal operacionalização se encontra na ruptura do sistema burocrático; contudo, a governação pós-burocrática apresenta como mudança apenas a aparência da sistemática. Nesses termos, aplicada à educação, a perspectiva neoliberal – em vez de doutrinar e estabelecer ritos engessadores – aplica a governação pós-burocrática pautada na produtividade, de modo a se utilizar do sistema avaliativo para exigir de todos os sujeitos envolvidos e coagir os responsáveis pelos processos formativos e educativos.

### Neoliberalismo e seus tentáculos pedagógicos

Historicamente Escola, Estado e Sociedade formam o triângulo de base discutido neste artigo. Esses elementos intitulam o livro *Escola, Estado e Sociedade* de Bárbara Freitag, publicado em 1980, ano que coincide com o da I Conferência Brasileira de Educação, cujo objetivo foi debater as políticas educacionais. Nesse tocante, apresenta-se a seguir a imagem de capa da referida obra, uma das que contribui para fundamentar teoricamente este artigo.

Figura 1 – Capa do Livro: *Escola, Estado e Sociedade*



Fonte: Freitag (1986).

A imagem em questão ilustra claramente o quanto lidar e, por conseguinte, planejar políticas educacionais passa pelo Estado, como gestor do processo; a Escola, sendo o espaço de ocorrência da educação; bem como a Sociedade, que deve ser o público alvo das políticas educacionais. Todavia, Freitag (1986) apresenta que “a economia da educação ajuda justamente a disfarçar a essência do problema subjacente a estas ideologias da igualdade de chances e troca de equivalentes” (FREITAG, 1986, p. 31). Isso porque o neoliberalismo emprega a terminologia produtividade com o intuito de fazer acreditar que suas ações estão gerando resultados práticos e positivos para o bem da humanidade.

Em contraposição ao Estado Neoliberal, Santos (1999, p. 6) destaca que o desafio é, pois, “o de criar objetos de fronteira atentos aos textos e aos contextos, às falas e aos silêncios, transgressivos, pela sua vocação transdisciplinar e multicultural, das ortodoxias preguiçosas instaladas à sombra de cânones excludentes”. De maneira que se faz necessário o enfrentamento para confrontar o Estado legalista interposto pela ideologia neoliberal, visto que a partir da conscientização tanto da liberdade quanto da igualdade há a perspectiva de conscientização também política e conseqüentemente social, onde instauram-se novas reflexões frente as ideias consumistas e produtivistas as quais, nos 3 (três) últimos séculos (XIX; XX e XXI), a sociedade vem vivenciando.

Não apenas isso. Para Freitag (1986, p. 33) as distorções da orientação neoliberal são evidentes. Essa autora complementa que “a escola contribui, pois, de duas formas, para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: por um lado reproduzindo as forças produtivas, por outro, as relações de produção existente”.

Dessa forma, a escola funciona como ferramenta do Estado para operacionalizar o capitalismo e, ao mesmo tempo, alienar a sociedade. Não que as discussões a esse respeito sejam novas no Brasil. Tais reflexões e discussões remontam ao início da década de 1980, ainda no período da ditadura militar. Contudo, com roupagem nova, o *modus operandi* neoliberal é similar ao do período militar, isto é, doutrinar a sociedade, produzindo indivíduos tanto alienados, quanto assujeitados.

Evidencia-se, em plena segunda década do século XXI, que o paradigma industrial conseguiu atingir seus objetivos (próprios do capitalismo), pois ao valorizar a racionalidade do conhecimento favorece o processo acumulativo para o capital, o que faz com que a singularidade e a subjetividade do sujeito sejam desrespeitadas, porque são suprimidas ainda que se acredite na existência do individualismo. Logo, o neoliberalismo age de forma agressiva, pois

se utiliza da racionalidade científica e do progresso econômico para justificar a necessidade da sistematização do ensino, principalmente para a transmissão de conhecimentos pré-determinados (pretensamente necessários para que os indivíduos consigam ocupar espaço no mercado de trabalho).

Aliás, Bertrand e Valois (1994, p. 94) enfatizam que “[...] os professores são agentes de socialização empenhados em transmitir os valores e os conhecimentos que os jovens, e não só, devem possuir antes de entrar no mundo”. A reflexão dos autores Pacheco e Marques (2014) é pertinente e, embora de forma sucinta, corrobora com os 5 (cinco) pontos centrais que identificam no atual contexto educacional brasileiro, os quais sintetizamos a seguir:

a) Modelos de governação: o foco está na terceirização das avaliações, onde agentes externos, representantes do neoliberalismo, ditam as regras e sistemáticas do ensino. A produtividade se faz início, meio e fim, sendo que a instrução é o modelo a ser operacionalizado nos espaços escolares.

b) Abordagem centrada em resultados de aprendizagem: centra-se no modelo da dita “competência”, mas é a competência esperada pelos modelos governamentais vigentes. Assim sendo, o modelo de *rankings* ilustra a cultura de avaliação normativa, que perpassa o processo comparativo de um país com outro. Nesse modelo, as áreas de português e matemática, por exemplo, são excessivamente valorizadas, por serem adotadas como eixos avaliadores.

c) Abordagem centrada em *standards*: busca a homogeneização dos programas e práticas do currículo. Ilude a sociedade, pois distorce a real apropriação do conhecimento.

d) Escolarização restrita: produz e favorece as desigualdades social e educacional já historicamente estabelecida. Transforma a escola em um negócio que deve regularizar e sistematizar a sociedade, na medida em que instrumentaliza os professores para atuarem de maneira burocrática e segregadora.

e) Coerção avaliativa: fica claro que o sistema age de forma coercitiva para evitar pessoas com reflexões contrárias ao pré-estabelecido pelos governantes, de modo que a cultura da avaliação opera o controle social, por meio de termos como resultados, prestação de serviços educativos, liderança e gestão escolar.

Esses cinco pontos são produtos da discussão abordada no texto de Bertrand e Valois (1994). Ao enfatizar as vertentes positivistas e desmerecer as reflexivas, esses elementos sustentam a pedagogia tecno-sistemática, idealizada e aplicada pelo capitalismo. Sob essa lógica, o professor passa a agir de forma robotizada e replicadora da economia de mercado mesmo no âmbito escolar.

Nesse contexto, Freitas (2014) apresenta que desde 1991 – já na sexta

Conferência Brasileira de Educação, onze anos após os debates da primeira Conferência – as propostas pós-modernas operaram via neotecnicismo para reformular os contextos pedagógicos. Assim sendo, de 1980, passando por 1991 e chegando no atual Plano Nacional de Educação 2014/2024, organizado por Dourado (2017), a sistemática busca justificar as categorias a serem avaliadas nas escolas como necessidades do mundo contemporâneo. Diga-se de passagem, este impregnado pela política neoliberal. Ressalta-se que a utilização de avaliações standardizadas - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)* e Prova Brasil, dentre outras – representa o ápice da pedagogia de resultados que caracteriza o paradigma industrial tecnológico em educação. Porém, as adaptações ocorrem de acordo com as necessidades de cada contexto histórico, a exemplo dos cursinhos pré-vestibulares que se tornaram cursinhos preparatórios para o Enem.

No que diz respeito às teorias contemporâneas da educação, identifica-se que uma pluralidade de correntes é apresentada, discutida, repaginada, fundida e, por fim, implementada. Libâneo (2010, p. 51), em seus estudos aprofundados e ricos de contextualização, escreve o clássico artigo “As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação”, no qual caracteriza as principais correntes e suas respectivas modalidades.

**Quadro 1 – Correntes e modalidades pedagógicas**

<b>Correntes</b>	<b>Modalidades</b>
1. Racional-tecnológica	Ensino de excelência Ensino tecnológico
2. Neocognivistas	Construtivismo pós-piagetiano Ciências cognitivas
3. Sociocríticas	Sociologia crítica do currículo Teoria histórico-cultural Teoria sociognitiva Teoria da ação comunicativa
4. “Holísticas”	Holismo Teoria da Complexidade Teoria naturalista do conhecimento Ecopedagogia Conhecimento em rede
5. “Pós-modernas”	Pós-estruturalismo Neo-pragmatismo

Fonte: Libâneo (2010, p. 30).



Dadas a riqueza de correntes e a pluralidade de suas modalidades, Libâneo (2010) chega a afirmar que “[...] o trabalho pedagógico pressupõe intencionalidades políticas, éticas, didáticas em relação às qualidades humanas, sociais, cognitivas esperadas dos alunos que passam pela escola” (LIBÂNEO, 2010, p. 57). Embora o respeito às pluralidades culturais seja essencial, o currículo mínimo imposto pelas avaliações em larga escala ignora as análises e reflexões, como expõe esse autor.

Soma-se a isso que tecnocratas neoliberais se apropriam dos mais diversos e inconciliáveis conceitos teóricos, das mais distintas correntes pedagógicas mapeadas por autores como Libâneo (2010), para imprimir suas ideias de produtividade, com caráter de eficácia e eficiência, propagadas como sinônimos de excelência. Ressalta-se, porém, que a problemática não se encontra na terminologia que o neoliberalismo emprega, mas sim nos seus objetivos e nas artimanhas com que dissimula a reformulação.

Essa reformulação adaptativa das normas neoliberais aplicadas à educação apresenta questões complexas. Na educação voltada ao Direito, por exemplo, prevalecem os apostilamentos para concurseiros, não obstante as lutas historicamente construídas, como as dos advogados orientados pela epistemologia culturalista. Tensões, contradições e aproximações não representam retrocesso, pelo contrário, fundamentam a base para avanços.

Além disso, no âmbito das graduações de Direito, ao se constituírem matrizes curriculares voltadas aos concursos públicos, ficam evidentes as orientações do capitalismo ao enviesarem e distorcerem os Projetos Políticos de Curso (PPC's), favorecendo com que os futuros advogados e juristas sejam produtos do meio, em contrariedade ao previsto pela Constituição Cidadã.

Nesse contexto, faz-se pertinente indagar se e como esses efeitos influenciaram no julgamento em segunda instância do ex-Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2018. Os juízes do alto escalão visaram a atender o dito “clamor da população por justiça” ou seria um clamor da economia de mercado?

Igualmente, quais são as motivações das avaliações estandardizadas? Freitas (2014) relembra que

o primeiro passo foi dado na primeira onda neoliberal na qual os reformadores empresariais asseguram o papel da avaliação externa nacional e censitária e a fortalecem nas últimas duas décadas pela conversão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão do MEC, em agência nacional de avaliação. (FREITAS, 2014, p. 1089).

Assim sendo, tanto Libâneo (2010) quanto Freitas (2014) expõem a problemática situada na conversão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em órgão regulatório. Entenda-se, neste contexto, como punitivo, o que claramente atende aos interesses do mercado. Tal questão comprova o quanto a pedagogia de resultados já se encontra estabelecida no sistema de ensino brasileiro, de maneira a deturpar a legislação e comprometer os direitos constitucionais dos cidadãos.

### **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como instrumento da Pedagogia dos Resultados**

O lidar com educação está submetido à demanda global e especificidades diversas que incidem sobre o sistema educacional. Desse modo, o neoliberalismo aplica os seus tentáculos para se valer do controle social da educação, impondo-se, inclusive, sobre o professor, muitas vezes, cobranças sem condições de realização. Logo, os profissionais da educação vivenciam pressões extremadas, que levam a elevados níveis de estresse e reações somáticas. Sguissardi (2006) apresenta que

a crise e a substituição do Estado do Bem-Estar, a neoliberalização da economia, a reconfiguração do Estado, com a expansão de seu polo privado e restrição de seu polo público, incentivo e garantias crescentes ao capital e decrescentes aos direitos do trabalho, fizeram da avaliação, como instrumento de regulação e controle, uma arma poderosa posta a serviço do poder hegemônico. Nas palavras de Dias Sobrinho, 'muitos países desenvolvidos criaram suas agências de avaliação vinculadas ao núcleo mais duro do poder'. (SGUISSARDI, 2006, p. 53).

O parágrafo em questão evidencia nosso contexto educacional na contemporaneidade, acentuadamente sob a orientação da doutrina neoliberal. Fica explícito que o caráter coercitivo das avaliações carrega a intenção de manter as políticas vigentes e, conseqüentemente, manter aqueles que se encontram no poder. Em suma, na educação os interesses do capital prevalecem sobre a real qualidade da produção do conhecimento, questão que gera diversas conseqüências, dentre estas o adoecimento dos docentes que representam o "trabalhador" dos Programas de Pós-Graduação. Conforme Sguissardi (2006) apresenta,

[...] confirma-se a tendência generalizada, nos países centrais e da semiperiferia, de deserção do Estado da manutenção da educação superior, ao mesmo tempo em que aumenta seu poder de regulação e controle, em nome do mais sagrado dos dogmas capitalistas: a **competitividade** da economia, agora também da universidade e de seus “produtos”. Nestas circunstâncias, uma agência financiadora e reguladora estatal, a CAPES, tanto quanto a secretaria da receita federal, possui em suas mãos poderes ilimitados no campo da conformação da estrutura, dos tempos de duração, das prioridades de formação – de pesquisadores ou de docentes para o ensino superior, por exemplo –, de uniformização dos programas etc. Se a moldura é única, cedo ou tarde haverá um único modelo ou formato de programa. E isto parece estar na contramão da diversidade e da própria concepção de universidade, que deriva de universal e não de *único*. (SGUISSARDI, 2006, p. 68).

Ao tratar da “competitividade” o autor questiona a sistemática coercitiva e punitiva dos sistemas (CAPES e órgãos de regulamentação). Apresenta, ainda, que a formação dos programas representa não o interesse do ensino ou da pesquisa, mas do mercantilismo a que a educação, atualmente, foi submetida. Logo, até mesmo a noção do termo “universal” é ignorada, na medida em que se busca o atendimento dos interesses e desejos do Estado. Assim, o interesse particular (de governos e classes dominantes) se sobrepõe ao coletivo no âmbito da formação profissional.

Sguissardi (2006) pontua que:

no caso da pós-graduação, embora sua origem no país possa remontar ao Estatuto das Universidades, de Francisco Campos, nos anos trinta, o atual “sistema” nasce, formalmente, entre os anos 1965 e 1970, em plena vigência dos chamados governos militar-autoritários ou ditadura militar. Faz parte das exigências de profundas mudanças na educação superior no país formuladas pela comunidade acadêmica, mas é, em última instância, consequência das ações oficiais de reforma que se apoiam tanto em concepções autóctones, quanto em assessorias internacionais, entre as quais se destacam as de Atcon, consultor da United States Agency for International Development (USAID). (SGUISSARDI, 2006, p. 57).

A citação anterior esclarece brilhantemente a realidade do modelo CAPES de avaliação, pois contextualiza historicamente o período em que

realmente se constituíram os primeiros programas de pós-graduação. Portanto, faz-se fundamental refletir que os sujeitos em construção formativa representam a última instância do foco dos programas, visto que os modelos internacionais demandam produto bem elaborado do mercantilismo, deflagrado pelo capitalismo como matriz político-econômica orientadora. Ainda a esse respeito Sguissardi (2006) acentua que:

visando fornecer subsídios para responder a algumas questões postas ao início, que interrogam sobre se o “Modelo CAPES de Avaliação” repercute as mudanças ocorridas na educação superior e nos seus processos de regulação, controle e acreditação, ocorridas nos países centrais e nos da semiperiferia, assim como, se ele contribui para que se possa identificar na universidade uma instituição em vias de tornar-se cada vez mais neoprofissional, heterônoma e competitiva, vale a pena acrescentar alguns aspectos dessas mudanças. (SGUISSARDI, 2016, p. 63).

O parágrafo em questão introduz a reflexão frente à capitalização do ensino superior, este não mais como direito público. Obviamente que a venda de tal ideia se opera sob a orientação do capitalismo. Assim sendo, a proposta do “Estado Avaliador” representa o instrumento de ação do mercado contra o ensino gratuito e de direito ao cidadão, uma vez que se ampara no modelo neoliberal.

A mercantilização do ensino é uma prática sistematizada e legal no Brasil, de acordo com as diretrizes operadas pelo Ministério da Educação. Para Plastino (2006) o mundo do medo e da solidão é um ideal homogeneizado e aplicado pelo neoliberalismo, razão pela qual o conhecimento científico se faz ferramenta mais hábil para transformação do homem.

Por sua vez, o conceito de paradigma confronta e se faz incompatível com as orientações éticas para além do mercado. Ao discutir a problemática tanto dos paradigmas quanto do próprio conceito de paradigmas, o neoliberalismo tenta apresentar à sociedade as razões de privilegiar áreas, com teor e viés positivistas (digo ciências exatas e biológicas, dentre outras). Essa acepção por determinadas áreas representa boicote junto a campos de conhecimento mais críticos (digo ciências humanas e ciências sociais, dentre outras). As políticas de financiamento ilustram bem como ocorre esse processo de preferências pelas áreas de caráter predominantemente positivista. Contudo, ao desfavorecer as áreas críticas, tal orientação mercadológica dificulta tanto o equilíbrio no desenvolvimento científico quanto avanços no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

No desenvolvimento deste artigo diversas hipóteses de trabalho estiveram implícitas, seja nas questões formuladas ao início, seja nas epígrafes, na exposição dos temas de fundo e na apresentação dos dados “empíricos”. A mais específica e imediata é a de que o “Modelo CAPES de Avaliação” se caracteriza muito mais como um conjunto de procedimentos e de ações de regulação e controle para acreditação ou garantia pública de qualidade no interesse do Estado e também da sociedade do que como um modelo típico de avaliação, no caso entendida como avaliação educativa ou diagnóstico-formativa. Uma outra é a de que, seja pela tradição da universidade e do “sistema” de pós-graduação, com pouco ou nenhuma autonomia, criados e desenvolvidos pelo e sob proteção do Estado, estes “modelos” de avaliação, para regulação e controle, têm, ao longo do tempo, se substituído ao processo de autoavaliação, que deveria ser inerente e imprescindível à vida universitária em todas as suas dimensões, e que, em grande medida, tem sido visto, pela comunidade acadêmica e pela sociedade, como legítimo e adequado substituto da autoavaliação.

A realidade de uma agência financiadora, que premia, pune e exclui, de acordo com classificação escalonada (*ranking*) com base em procedimentos de mensuração, quantificação e qualificação próprios, ainda que (ou inclusive?) utilizando-se de representantes da comunidade acadêmica eventualmente interessada nesta corrida competitiva por credenciais acadêmico-científicas, que significam poder, emprego, oportunidades condições de trabalho etc., assim como os dados revelados pelas observações de usuários do “Modelo CAPES de Avaliação” e especialistas em avaliação são suficientes para demonstrar a consistência da primeira hipótese e fortalecer a segunda. (PLASTINO, 2006, p. 76-77).

Dentre os apontamentos feitos pelo autor é pertinente enfatizar a substituição da autoavaliação institucional por mecanismos de regulação e controle coercitivo, próprios do controle social. Fica claro que os programas, mesmo os de caráter crítico, incorporam as exigências da CAPES, pois as exigências (representadas nas notas) são essenciais para a manutenção desses programas, especialmente pela disponibilização de bolsas de estudo.

Desse modo, o conceito de qualidade é claramente distorcido, e não representa densidade técnico-formativa, ao que compromete o processo crítico frente à transformação do ensino, gerando espaços e relações cada vez mais tensos, coercitivos e punitivos, sobretudo nas pós-graduações em nível de mestrado e doutorado. Logo, esse ambiente global (dos programas nacionais) representa os interesses do neoliberalismo. Entretanto, as consequências estão latentes na sociedade brasileira.

## Contemporaneidade da Sistemática do Neoliberalismo

A conversão do INEP em órgão regulatório coercitivo, em vez de propositivo, comprova que a sistematização coercitiva orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de nosso ensino atualmente. Para Freitas (2014), os atuais empresários –correspondentes aos industriais de outrora – contribuem para uma maior correlação entre pobreza e baixa aprendizagem, ao apoiarem a implementação da BNCC na educação brasileira. Todavia, assim o fazem sob o pretexto da “responsabilidade social das empresas”.

Os capitalistas, que na linguagem comum se denominam de empresários, não apenas apoiam como oferecem eles mesmos esse tipo de educação. Para tal se utilizam principalmente do modelo do sistema “S”, a título de ofertarem uma formação indispensável para o trabalho de natureza técnica. Sua ingerência na educação tem por finalidade interesses óbvios. Em vez de promoverem a formação de profissionais graduados e especialistas em psicologia organizacional e do trabalho – psicólogos, por exemplo, preferem promover a formação profissional de dois anos e meio em Recursos Humanos (RH) – tecnólogos. Assim, em vez de terem um custo aproximado de R\$ 5.000 mensais com o salário de um psicólogo, identificam como oportunidade de maior lucro o gasto de apenas R\$ 1.800 mensais de rendimentos com um profissional tecnólogo. Em um cálculo básico e objetivo, essa economia de R\$ 3.200 mensais em um cargo operacional tem por objetivo a ampliação do lucro, em face da precarização de uma profissão. Tal lógica premia o capital e o capitalista; ao passo que desvaloriza o trabalho e o trabalhador.

Mas a questão é: esse tecnólogo de RH não poderia continuar os estudos e fazer psicologia? Sim, poderia. Todavia, esclareça-se que o objetivo dos neoliberais não é a mera redução na formação dos profissionais, mas a mão de obra barata e alienada. Evidentemente que a mensalidade da graduação em psicologia gira em torno de R\$ 1.000, o que dificultaria a esse profissional custear os estudos, uma vez que teria ainda suas despesas mensais, além de gastos com o curso, como passagens e livros. Soma-se a isso que fatores como eventual necessidade de fazer horas extras no trabalho dificultaria a continuidade em sua formação.

Fica, portanto, evidente a existência do fordismo ainda no século XXI, no qual se possibilita o ensino/formação até onde convém aos interesses dos ditos empresários benfeitores. Essa perspectiva fortalece a produtividade como objetivo central, inclusive da sistemática de ensino proposta por vertentes pedagógicas do sistema “S” e seus similares.

Nesse contexto mercantilista contemporâneo, atendendo aos pedidos do Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) prorrogou no dia 03 de julho de 2018 o cumprimento da nova regra, que aumenta de três anos para quatro anos a duração das licenciaturas. Essa já é a segunda vez que o prazo é prorrogado. Tal mudança deveria ter ocorrido ainda em 2015, ao que já se transcorreram quase 3 (três) anos do primeiro prazo previsto. O que justificou a segunda prorrogação não foi outra coisa senão o pretexto de se atender à Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017.

Ora, recentemente a Kroton – maior empresa privada do mundo no ramo da educação – adquiriu o grupo Anhanguera Educacional, fundado em Belo Horizonte a partir de uma empresa então denominada Pitágoras, cuja atividade envolvia a oferta de cursos pré-vestibulares. O Conselheiro Antônio Carbonaro Neto, fundador da Anhanguera Educacional, em entrevista a Cafardo (2018), aponta como negativo esse aumento na carga horária das licenciaturas: “nas particulares, o aumento de custo vai ser exorbitante e pode ficar inviável para a população menos favorecida”. Por sua vez, para a mesma entrevistadora, a docente Márcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE) apresenta uma análise bem distinta: “já teve uma prorrogação, fazer isso de novo significa, ser contrário a que se tenha qualquer possibilidade de melhora na formação de professores no País”.

Essa realidade é bem apresentada e analisada por Freitas (2010), em seu artigo “Os reformadores empresariais da educação”, em particular quando o autor conclui que “o que motiva, portanto, esta nova investida dos empresários é resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem com isso perder o controle político e ideológico da escola” (FREITAS, 2014, p. 1091).

Nesse sentido a preocupação da referida docente da UFPE corrobora a de Freitas (2014), pois ambas as análises identificam que o ensino, como está posto, não se volta para a qualidade e o conhecimento, mas sim para atender aos anseios de conglomerados empresariais, como a Kroton.

O fato de a prorrogação desse aumento da carga horária das licenciaturas se dar sob a iniciativa do órgão máximo da educação nacional – o MEC – comprova o quanto realmente o neoliberalismo faz valer sua ingerência sobre o ensino nacional, mandando e desmandando, inclusive acima da própria legislação.

O cenário político atual perpassa severo desmonte frente aos direitos historicamente adquiridos, em perceptível declínio entre 2003 e 2016, no âmbito dos mandatos dos Governos do PT - Lula e Dilma. A partir da ocorrência

do Golpe Civil de 2016, operacionalizado pelas oligarquias tanto dos partidos de direita quanto dos de centro direita, bem como do judiciário, legislativo e setor financeiro, percebe-se que esse desmonte obtém seu ápice com o referido golpe que somado a eleição de Jair Messias Bolsonaro (2018) culmina em um momento em que a sociedade brasileira vivencia uma ofensiva desrespeitosa aos direitos conquistados.

Contudo, as conquistas, direitos e avanços sociais foram e ainda se fazem determinantes para a redistribuição de renda, bem como para o desenvolvimento educacional da sociedade brasileira; dentre estes cabe destaque, no âmbito educacional conforme apontamentos de Bandeira (2014) e Lima (2014), aos seguintes programas de expansão do ensino profissionalizante e do ensino superior no Brasil: FIES (Financiamento Estudantil); PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego); PROUNI (Programa Universidade para Todos); Ciência sem Fronteiras (Programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional); Aprendiz na Micro e Pequena Empresa; FGEDUC (Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo) e a construção de 18 universidades. Houve ainda a expansão da educação profissional, que criou cerca de 500 novas unidades, totalizando 644 *campis* em funcionamento (PORTAL DA REDE FEDERAL, 2016), dentre outros.

As conquistas acima evidenciadas comprovam os avanços que impactaram a economia, a educação e a sociedade brasileira nos 13 (treze) anos de gestão do PT. Com tal panorama, o cerceamento e opressão orquestrados nos Ministérios da Educação e dos Direitos Humanos tem buscado destruir o alicerce da educação e dos direitos humanos com vistas ao retorno do ideal ultra neoliberal objetivando a concentração de renda e a sociabilidade do capital para a parcela dominante da sociedade.

## Considerações

Ao nomear o subtítulo deste artigo, “o velho se faz novo”, objetivamos aguçar no leitor a reflexão de que o capitalismo – em sua nova nomenclatura funcional, dita neoliberal – modifica apenas os meios para continuar a doutrinar e, conseqüentemente, alienar o homem. Freitas (2014) e Sguissardi (2006) em suas pesquisas e análises evidenciam tal realidade, de modo que tanto o levantamento histórico quanto os exemplos contemporâneos comprovam a aplicação prática da pedagogia de resultados na educação.



Como consideração central, ressaltamos que desde a I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, as demandas por melhorias do ensino brasileiro em resposta e combate à alienação são enormes. Todavia, como evidenciado por Freitag (1986), na sociedade contemporânea as forças produtivas ainda se sobrepõem à singularidade de cada sujeito em construção, no seu movimento de ensino e aprendizagem. Logo, no acumulado de sujeitos, a sociedade brasileira continua alienada, inclusive a ponto de alguns grupos propagarem ideias e frentes de movimentos que defendem o retorno da ditadura militar, como se a experiência de um passado não tanto distante tivesse se apagado.

Logo, identifica-se que indivíduos que clamam por intervenção militar não puderam estudar suficientemente a história recente de nossa nação, o que lhes conferiria conhecimento mínimo das atrocidades, chacinas e falta de liberdade de expressão que o povo brasileiro sofreu nas décadas dominadas pelo regime militar. Assim sendo, infelizmente a ausência do ensino reflexivo e construtivo justifica as ponderações apresentadas neste artigo. No entanto, por infeliz que sejam as considerações deste, faz-se pertinente pontuar que está na educação e na ciência, um dos, caminho de enfrentamento à doutrinação alienadora vigente.

E para o real enfrentamento e luta por espaço, terá que ser frente, na perspectiva de preservação dos direitos historicamente adquiridos, o fortalecimento dos movimentos sociais. Assim, para combater tanto a direita quanto a extrema-direita, se faz imprescindível a conscientização de como e quanto as diversas perdas refletiram, por décadas e até séculos, no que tange a classe do trabalhador.

## Referências

BANDEIRA, Luiz Alberto de Vianna Moniz Bandeira. O Brasil real de 2002 a 2013. *Redecastorphoto*, 05/09/2014. Disponível em: <<http://redecastorphoto.blogspot.com/2014/09/o-brasil-real-de-2002-2013.html>>. Arquivo capturado em: 22 abr. 2019.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais*. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1994.

CAFARDO, Renata. *Conselho Adia prazo para adaptar cursos de formação de professores*. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,conselho-adia-prazo-para-adaptar-cursos-de-formacao-de-profes>>

sor,70002385099>. Arquivo capturado em: 15 jul. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. *PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: \_\_\_\_\_; SANTOS, Armindo. (Orgs.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

LIMA, José. F HC vs Lula/Dilma, um quadro comparativo. *GGN*, 10/08/2014. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/noticia/fhc-vs-lula-dilma-um-quadro-comparativo/>>. Arquivo capturado em: 22 abr. 2019.

PACHECO, José Augusto; MARQUES, Micaela. Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). *Professor: formação, saberes, problemas*. Porto (Portugal): Editora Porto, 2014.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia. 10. ed. *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTAL DA REDE FEDERAL. *Expansão da Rede Federal*. 02/03/2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Arquivo capturado em: 22 abr. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. O todo é igual a cada uma das partes. *Revista Crítica de Ciências Sociais.*, v. 10, n. 52/53, p. 5-11, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006

WALDOW, Vera Regina. Cuidado: uma revisão teórica. *Rev. Gaúcha Enf.*, v. 13, n. 2, p. 29-35, 1992.

**Data de recebimento: 11.11.2018**

**Data de aceite: 17.06.2019**



## **O PNAIC NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS E SUA IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE MANAUS**

Wania Ribeiro Fernandes<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0001-5040-6293>

Maria Norma Magalhães Stelli<sup>2</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-8641-8816>

**RESUMO:** Neste artigo refletimos sobre o processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, política pública que prevê a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, nas escolas ribeirinhas do Município de Manaus considerando o contexto da inclusão. Baseado em pesquisa descritiva qualitativa, os dados foram obtidos em levantamento documental e bibliográfico a luz das políticas educacionais para a inclusão. Foram identificadas 61 escolas na área ribeirinha de Manaus. As noções foucaultianas da biopolítica e outras advindas das políticas educacionais inclusivas nos auxiliaram a entender o alinhamento do PNAIC com as políticas públicas de inclusão como uma nova prática de governamentalidade das populações ribeirinhas. As barreiras para a garantia do direito ao acesso e permanência nas escolas e ao Atendimento Educacional Especializado aos estudantes; as dificuldades no deslocamento e o desconhecimento dos alunos e familiares dos seus direitos são importantes questões que necessitam ganhar visibilidade.

**PALAVRAS CHAVE:** PNAIC, escolas ribeirinhas, políticas educacionais inclusivas

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação; Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus-Amazonas – Brasil.waniafer@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial-NEPPD/FACED/UFAM. Manaus-Amazonas – Brasil nmstelli@gmail.com.

## **PNAIC IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE PUBLIC POLICIES AND ITS IMPLEMENTATION IN RIBEIRINHA SCHOOLS OF THE MUNICIPALITY OF MANAUS**

**ABSTRACT:** In this article we reflect on the process of implementation of the National Pact for Literacy in the Right Age - PNAIC, a public policy that provides for the literacy of children up to eight years of age, in the riverside schools of the Municipality of Manaus considering the context of inclusion. Based on qualitative descriptive research, the data were obtained in a documentary and bibliographic survey in light of the educational policies for inclusion. A total of 61 schools were identified in the riverside area of Manaus. The Foucauldian notions of biopolitics and others from inclusive educational policies have helped us to understand the alignment of the PNAIC with public inclusion policies as a new governmentality practice of riverine populations. The barriers to guarantee the right to access and stay in schools and the Specialized Educational Assistance to students; the difficulties in the displacement and the lack of knowledge of the students and family members of their rights are important issues that need to gain visibility.

**KEYWORDS:** PNAIC, riverside schools, inclusive educational policies.

## **EL PNAIC EN LA PERSPECTIVA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS Y SU IMPLEMENTACIÓN EN ESCUELAS RIBEIRINAS DEL MUNICIPIO DE MANAUS**

**RESUMEN:** En este artículo reflexionamos sobre el proceso de implementación del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cuna - PNAIC, política pública que prevé la alfabetización de los niños hasta los ocho años de edad, en las escuelas ribereñas del Municipio de Manaus considerando el contexto de la inclusión. Basado en la investigación descriptiva cualitativa, los datos se obtuvieron en un análisis documental y bibliográfico a la luz de las políticas educativas para la inclusión. Se identificaron 61 escuelas en el área ribereña de Manaus. Las nociones foucaultianas de la biopolítica y otras derivadas de las políticas educativas inclusivas nos ayudaron a entender la alineación del PNAIC con las políticas públicas de inclusión como una

nueva práctica de gubernamentalidad de las poblaciones ribereñas. Las barreras para la garantía del derecho al acceso y permanencia en las escuelas y al Servicio Educativo Especializado a los estudiantes; las dificultades en el desplazamiento y el desconocimiento de los alumnos y familiares de sus derechos son importantes cuestiones que necesitan ganar visibilidad.

PALABRAS CLAVE: PNAIC, escuelas ribereña, políticas educativas inclusivas

## Introdução

Vivemos em uma sociedade capitalista, pautada em princípios de competitividade, de competência e de luta por espaços no mercado de trabalho, onde a habilidade de ler e escrever, enquanto prática social adquire relevância extremamente significativa, na medida em que o indivíduo que não domina essas habilidades encontra-se em desvantagem com relação aos demais, considerados alfabetizados.

Portanto, se o trabalho é um direito do indivíduo, que lhe concede dignidade e cidadania, e saber ler e escrever é condicionante para o ingresso no mercado de trabalho, logo, a alfabetização também é uma questão de cidadania. Ademais, em suas atividades diárias, a pessoa analfabeta está sujeita a constrangimentos, ao se deparar com informações que dependem da leitura para o entendimento, como documentos, rótulos de produtos, pequenos cálculos, entre outros.

Considerando o contexto da inclusão, quando a alfabetização está relacionada à pessoa com deficiência, o tema adquire maior complexidade, tendo em vista a necessidade de um atendimento educacional específico para esse público, além do equivocado pensamento na relação deficiência com incapacidade.

Assim, o debate acerca do tema vem se aprofundando, alimentado por novas políticas educacionais e uma legislação que assegura direitos, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB 9394/96), entre outras. No contexto inclusivo, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 20008) e, mais recentemente, a Lei Brasileira da Inclusão Nº 13.146, promulgada em 06 de julho de 2015. Todos esses documentos visam garantir o acesso e a permanência na escola de todos os educandos, independente de

suas limitações ou comprometimento.

No contexto das políticas públicas voltadas para a alfabetização, o Brasil instituiu através da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, configurando-se como política educacional decorrente do compromisso formal, assumido pelos governos federal, distrital, estadual e municipal, a fim de assegurar que todas as crianças entre seis e oito anos de idade, estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental. O PNAIC é entendido como uma política que se inseriu no cenário educacional brasileiro para possibilitar um diálogo frutífero entre os entes federados, a fim de que estes dialoguem em consonância com os pressupostos constitucionais de uma educação pública de qualidade e direito de todo o cidadão.

A reflexão aqui proposta decorre de pesquisa em nível de mestrado, que teve por objetivo analisar o processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC nas escolas ribeirinhas do Município de Manaus, considerando o contexto da inclusão que foi fundamentada teoricamente no pensamento de Michel Foucault, posto que este autor possibilita trabalhar a questão das contingências que formam o presente, num questionar constante sobre a proveniência e emergência dos acontecimentos históricos. A pesquisa foi descritiva de abordagem qualitativa, considerando que a temática envolve com fenômenos sociais, “[...] trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21).

A abordagem qualitativa permite também, descrever características, estabelecer relações entre circunstâncias [...] assumindo em geral a forma de levantamento e, acima de tudo, considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números (SOUZA, 2009, p. 31).

Como procedimentos técnicos, utilizou-se como fonte de informação a pesquisa bibliográfica e documental, visando obter dados descritivos sobre o processo de implementação do PNAIC, priorizando-se a legislação e os documentos orientadores no âmbito federal, estadual e municipal que legitimaram o processo de implementação do Pacto, bem como aqueles que tratam sobre a Educação Especial, na medida em que os documentos são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos [...], sem contar que em muitos casos só se torna possível à investigação social a partir de documentos” (GIL, 1994, p. 158).

Os dados foram analisados considerando o preconizado nas políticas educacionais para a inclusão, utilizando-se, para esse procedimento, a análise



de discurso, a partir do pensamento de Michel Foucault, sobretudo, da noção de que “o sujeito não tem uma essência, uma vez que sua subjetividade é constituída no e pelo discurso”. (FOUCAULT, 1970, p. 561).

Com base nas contribuições de Foucault, partimos dos seguintes pressupostos: a linguagem e o discurso são lugares de lutas permanentes; os enunciados são raros e, nem sempre, óbvios e exclusivos; é preciso, de acordo com Fischer (2003), atentar para as práticas discursivas e não discursivas, mantendo uma atitude de dúvida diante dos aspectos investigados.

No contexto desta pesquisa, faz-se necessário atentar para o discurso produzido sobre o PNAIC, identificando, nas subjetividades produzidas, os mecanismos de biopoder que excluem outras possibilidades discursivas, seja interditando, rejeitando ou separando o verdadeiro do falso, ou fazendo tudo isso de uma só vez. (FOUCAULT, 2002, p. 110).

## **Políticas Públicas e a Alfabetização**

A alfabetização de crianças no Brasil, embora seja a fase das mais importantes no processo de escolarização, só nas últimas décadas vem recebendo a atenção devida, com a intensificação das discussões acerca do tema e a expansão das políticas educacionais, como apontam os estudos de Arroyo, (2000); Mortatti (2010); Soares (2010).

Entendemos que as crianças possuem e constroem saberes, têm visão de mundo que se explicitadas e mediadas, podem se tornar elementos importantes no seu processo de aprendizagem, contudo, os resultados positivos, nesse sentido, dependem do empenho de todos os envolvidos no processo, além de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias e a mobilização vigilante de toda a sociedade.

É direito de cada uma delas e dever de todos nós, conforme postula a Constituição Federal de 1988, em seu artigo quinto (BRASIL, 1988), e nesse sentido, Soares assinala: “Se o Brasil quiser mudar a qualidade da educação, precisa começar mudando suas políticas e práticas de alfabetização de crianças” (2010, p. 74).

Contudo, os índices negativos referentes à alfabetização é questão que se apresenta a bastante tempo de acordo com o mapa do analfabetismo no Brasil (2000). O referido documento acentua que: “tão antigas quanto o analfabetismo no País, são as tentativas de erradicá-lo” (p.6). Dados do referido

mapa apontam que, em 2000 havia um número maior de analfabetos do que aquele existente em 1960 e quase duas vezes e meia, o que havia no início do século XX (2000, p.6).

Na década de 1990, Anísio Teixeira já apontava para o grande desafio que se formatava no sentido de erradicar o analfabetismo no Brasil, quando colocava: [...], percebe-se a grande tarefa que temos pela frente, tarefa essa, é claro, facilitada pelo fato de que a riqueza social produzida hoje pelo Brasil é muito maior do que aquela de 1960, ou do início do século (1991, p.8).

Com isso, percebe-se, não obstante os inúmeros programas criados com o objetivo de superar os índices negativos, como Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC (1990) do governo Fernando Collor de Mello; o Plano Decenal de Educação para Todos – PDE (1993) do governo de Itamar Franco; o Programa de Alfabetização Solidária (1997) do governo Fernando Henrique Cardoso que os mesmos não foram suficientes para produzir as mudanças esperadas. (BRASIL, 2002)

Não obstante, o país continuou criando políticas educacionais objetivando a garantia de uma educação de qualidade para todos, bem como as entidades federadas continuam investindo na criação de programas e planos visando possibilitar avanços mais eficazes na educação. Nesse sentido, podemos destacar o PNE (Plano Nacional de Educação) instituído através da Lei nº 10172, que prevê em suas diretrizes, a erradicação do analfabetismo, tendo ainda em sua Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. (BRASIL, 2001).

Nesse mesmo contexto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, lançado em parceria com Secretarias de Educação e Universidades Públicas e assinado pelo então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante Oliva (2012), no governo de Dilma Roussef (2011-2016), o PNAIC traz como objetivo alfabetizar todas as crianças dos seis a oito anos de idade, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Ao aderir ao Pacto, os entes federados comprometem-se a atingir três metas básicas: I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em Matemática; II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental; e, III. No caso dos Estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012).

Estruturado em um ciclo de alfabetização, composto por três anos,

o programa orienta que o professor deve iniciar o processo de alfabetização no 1º ano, aprofundar as aprendizagens no 2º ano e consolidá-las no 3º e último ano do ciclo. Para tanto, o foco do programa concentra-se na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, com conteúdos definidos, que, de acordo com o caderno de apresentação, devem contribuir, entre outras coisas, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2014, p.1).

### **Alfabetização na Perspectiva do Letramento**

O conceito de alfabetização que norteia as ações do PNAIC considera a perspectiva do letramento – definido como o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a escrita em práticas sociais – e sendo indissociável do processo de alfabetização, entendida como sendo “o domínio do sistema alfabético-ortográfico e a relação entre pauta sonora e as letras” (BRASIL, 2012, p.17).

Na perspectiva do letramento, mais especificamente, a proposta do PNAIC considera que:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações; significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares a ela; como é capaz de compreender igualmente princípios básicos de outras linguagens como a matemática, as artes e outras ciências (BRASIL, 2012, p. 17).

Para Soares (2010), os conceitos de alfabetização e letramento são duas ações distintas, mas não inseparáveis e que o ideal seria “alfabetizar letando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (p.47).

Com esse propósito, o PNAIC traz, em seu caderno de apresentação,

a intencionalidade que expressa seu compromisso em alfabetizar todas as crianças:

É com a intenção de assegurar uma reflexão minuciosa sobre os processos de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade, no final do 3º ano do ensino fundamental, foi para fazer isso valer que surgiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (BRASIL, 2012a, p. 27).

O material destinado às formações dos professores alfabetizadores, nomeados como cadernos, sustentam-se nos estudos de teóricos e educadores como Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Arthur Morais quando tratam do processo de alfabetização e os níveis de escrita alfabética; se apóiam nos textos de Magda Soares sobre as práticas sociais da leitura e da escrita na perspectiva do letramento; traz as contribuições de Bakhtin sobre o uso da linguagem e seu contexto e sobre os gêneros textuais orais e escritos no processo de alfabetização.

### **Alfabetização nos Contextos da Inclusão e Ribeirinha**

No que se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais, a proposta do PNAIC referenda-se em documentos norteadores da Educação Especial, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), conforme expresso em seus dois cadernos específicos para a educação especial, denominados: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva, de 2012 (BRASIL, 2012d) e caderno de Educação Inclusiva, de 2014 (BRASIL, 2014a). Neles há orientações para a formação dos professores alfabetizadores sobre como desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas que viabilizem uma aprendizagem significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando alfabetizar esse público-alvo da Educação Especial juntamente com demais alunos da classe regular de ensino. Nessa direção, o PNAIC visa a articulação entre formação de professor, material de apoio na sala de aula e avaliação da aprendizagem dos alunos.

Para que os objetivos propostos pelo PNAIC fossem alcançados, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu para o ano de 2013 um orçamento de R\$ 3,3 bilhões para custear as atividades iniciais do programa. Informações

do portal do MEC dão conta que aproximadamente 5.500 municípios e todos os estados brasileiros aderiram ao Pacto, atendendo a um universo de sete milhões de alunos matriculados nos três anos do ciclo de alfabetização da educação básica. Um total de 304.736 professores foram cadastrados para os cursos de formação realizados pelo PNAIC, atendendo inicialmente 108 mil escolas por todo o Brasil (BRASIL, 2013).

A participação de profissionais da educação como professor alfabetizador no PNAIC estava condicionada a alguns critérios, conforme apontado por Bastos (2017): ter lecionado em qualquer turma do Ensino Fundamental no ano anterior (2012); ser professor de alguma turma do ciclo de alfabetização naquele ano (2013) (turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos e/ou também em classes multisseriadas); constar no censo de 2012. Cada professor participante que obedecesse aos critérios preestabelecidos pelo programa receberia uma bolsa de ajuda de custo, no valor de R\$ 200,00 mensal, e, ao final do curso, seria certificado pela universidade responsável pela formação, Conforme estabelecia a Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013, que estabelecia orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do PNAIC, BRASIL, 2013).

O curso de formação para os Professores Alfabetizadores deveria ser ministrado pelos Orientadores de Estudos, obedecendo à seguinte ordem: encontros mensais, estando o número de encontros a critério da universidade parceira – no caso do Estado do Amazonas, a Universidade Federal do Amazonas – UFAM – bem como seminários e atividades extraclasse (BASTOS, 2017).

Sobre as parcerias entre Estados e Municípios, o Estado do Amazonas foi um dos estados que estabeleceu parceria com a União assinando, para isso, um Termo de Compromisso com o Ministério da Educação para a implementação do PNAIC no ano de 2013, ficando a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, responsável pela formação dos orientadores de estudo, que seriam formadores dos professores alfabetizadores, tendo esta formação a carga horária de 120 horas/ano e duração de dois anos (BASTOS, 2017, p. 32). Importante ressaltar a carência de base ou subsídio teórico que trate sobre o processo de implementação do PNAIC.

Considerando a sua relevância como política educacional nacional voltada exclusivamente para a alfabetização, realizamos levantamento nas principais bases de dados, objetivando identificar as produções acadêmicas relacionadas com o tema PNAIC no período de 2013 a 2017. As bases de dados consultadas foram da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Biblioteca Científica Eletrônica do SciELO (Scientific Electronic Library Online), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), bem como os trabalhos publicados no Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Os descritores utilizados foram “PNAIC” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. O critério de inclusão foi sua configuração como política pública educacional e sua implementação em área ribeirinha. A leitura dos títulos e dos resumos permitiu aplicar os critérios de inclusão. Assim, dos 75 trabalhos encontrados, seis foram selecionados por terem alguma relação com a temática no que tange à sua configuração como política pública. Contudo, quando sobre o seu processo de implementação, objetivo desta pesquisa, somente um trabalho foi encontrado.

No âmbito desta pesquisa, o contexto inclusivo era fundamental quando nosso olhar se dirigia a questão do fracasso escolar na medida em que nos grandes centros urbanos da região norte esse fenômeno é evidenciado pelos resultados das avaliações. Mais especificamente no município de Manaus e nas escolas ribeirinhas, inseridas num contexto plural sócio-cultural, as peculiaridades locais, como os costumes, valores e tradições que nascem do cotidiano das pessoas que residem às margens dos rios, lagos, igarapés e no interior das florestas.

Quando associadas às especificidades como a grande extensão territorial, transporte predominantemente fluvial, além dos fenômenos naturais como subida e descida dos rios, o ensino ribeirinho, especificamente no município de Manaus adquire maior complexidade do que as existentes nas demais regiões do país. Dados do IBGE apontam que é na região Amazônica que se encontra a maior parte dos ribeirinhos brasileiros sendo 350 comunidades compostas por 37 mil pessoas (IBGE, 2018).

Nesse cenário há de se pensar que a educação, ainda que traga todo um arcabouço legal, torna-se algo bem mais desafiador como postula Barros:

A educação ribeirinha está colocada em questão porque a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes nos espaços ribeirinhos denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos operacionais anunciados nas Diretrizes Operacionais (2007, p. 8).

Dentre esses desafios importa também destacar que a educação escolar ribeirinha acontece diante de um modelo educacional precário marcado

pela presença de uma escola multisseriada sem infraestrutura e espaços adequados, currículos deslocados da realidade, materiais educacionais escassos, merenda escolar diminuta e professores sobrecarregados ao assumirem outras funções. (BARROS, 2007).

Dados constantes no Plano Municipal de Educação da Secretaria Municipal de Educação SEMED/Manaus, dão conta que a faixa etária mais expressiva da comunidade estudantil da área ribeirinha é composta por crianças e adolescentes com idade entre 6 e 14 anos, correspondendo a 23% da população rural (SEMED, 2015). Contudo, nem todos os habitantes da zona rural se assumem na condição de ribeirinhos. Por fatores identitários se assumem como agricultores, pescadores, seringueiros ou extrativistas (SEMED, 2015, p. 27).

As comunidades ribeirinhas encontram-se distribuídas nas áreas que abrangem os rios: Amazonas, Negro, Cuieiras e os Igarapés Tarumã-Mirim e Tarumã-Açu. Algumas dessas comunidades estão em Áreas de Preservação Ambiental (APA), Área de Preservação Permanente (APP), Reservas de Desenvolvimento Sustentável (RDS) e outras modalidades de Unidades de Conservação que não permitem legalmente a residência de populações humanas, entretanto, em algumas destas comunidades há presença de escolas de educação infantil e de ensino fundamental, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Diante do exposto, é pertinente pensarmos sobre o impacto que uma política educacional, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC produziu, em seu processo de implementação nessas escolas, sobretudo se pensarmos no contexto inclusivo, sustentado por uma legislação que produz mudanças, considerando ainda que, toda mudança é cercada de muita incerteza, insegurança, mas também de muita liberdade e ousadia para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizá-la, como coloca Mantoan:

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos (2003, p. 12).

Assim, defendemos a importância de os implementadores das po-

líticas educacionais entenderem os acontecimentos ao seu redor, no sentido de não anular e/ou marginalizar as diferenças nos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos, alvo de tais políticas, tanto quanto de valorizar, no processo de aprendizagem, os múltiplos modos de expressão e representação do mundo, independentemente das condições físicas, cognitivas e sociais, como é o caso dos saberes das comunidades ribeirinhas do município de Manaus.

## **A Política Pública do PNAIC e o Pensamento de Foucault**

As políticas educacionais dos países emergentes, como é o caso do Brasil são, em grande parte, influenciadas pelos diversos organismos e agências internacionais, que impõem ajustes decorrentes do modelo neoliberal e exigidos pelo Fundo Monetário Internacional – FMI. As mudanças na legislação, programas, investimentos e financiamento que têm interferido nas políticas educacionais de algumas nações, como é o caso do Brasil, decorrem dessas exigências.

Os discursos apresentados pelos programas e planos, apresentam-se sempre no sentido de garantir a melhoria da educação, bem com a superação das desigualdades educacionais, mas que, “[...] tendem fortemente a travar ações inovadoras no sentido da construção de outro patamar do exercício do direito à educação e, portanto, do exercício dos direitos sociais” (AZEVEDO; SANTOS, 2012, p. 571).

No caso do PNAIC, oficialmente lançado em oito de novembro de 2012, pela Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), sua proposta trouxe como pressuposto básico o discurso de “a viabilização do percurso de construção de uma política pública coerente com o compromisso da busca pela garantia do direito de aprender” (ALMEIDA, 2016, p. 77).

Recorremos ao pensamento de Michel Foucault (2002) para refletirmos sobre o que está posto na proposta do Pacto, considerando as políticas públicas de inclusão. Estariam às ações de fato se concretizando para os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/ Superdotação, considerados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)? Seria o PNAIC apenas mais uma política para legitimar o discurso de combate ao analfabetismo, como tantas outras já colocadas em prática e que não apresentaram nenhuma mudança significativa nos índices nacionais?

Nesse sentido, Moura, (2010) destaca que o pensamento de Michel



Foucault no campo político reforça a tese de que os saberes modernos se articulam às estratégias do poder para disciplinar, possibilitando assim compreender melhor por que a educação escolar tornou-se, ao mesmo tempo, objeto e objetivos centrais para o Estado moderno, na medida em que a escola não apenas está inteiramente afinada com a racionalidade moderna, mas também se coloca a serviço dessa racionalidade política.

Foucault (2002) utilizou-se da questão do poder como instrumento de análise histórica, não como uma teoria, mas para explicar a produção dos saberes. Suas análises não consideraram o poder como uma realidade, coisa ou objeto natural com características a serem definidas. O poder é analisado como prática social, como uma relação constituída historicamente e exercido em variados níveis e pontos da rede social. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce e que funciona de forma disseminada, sem lugar privilegiado, por toda estrutura social.

Nesse mesmo sentido, Fernandes (2010), destaca que a partir do século XX um novo modelo de exercício de poder, nomeado como biopoder, instaura novos saberes voltados para a governabilidade das populações. É a biopolítica que institui mecanismos de acompanhamento e controle instituídos por meio de tecnologias como os Censos ou Enem, cujo intuito é tornar os sujeitos “mensuráveis”. As taxas de analfabetismo ou de “capacitação docente” ou os índices de “adesão” a uma determinada Política dizem sobre formas de regular ou dão visibilidade a processos e políticas públicas que possibilitam implantar um gerenciamento da vida dos sujeitos. Assim, é possível identificar o poder que o Estado quer manter sobre a população nas intervenções políticas que visam estimular, garantir direitos, proteger e incluir por meio dos discursos tidos como “politicamente corretos”.

O PNAIC apresenta-se como a mais recente política implantada, voltada, especificamente para a alfabetização, estendendo-se para a formação continuada do profissional da educação enquanto “professor alfabetizador”. Entretanto, o enunciado pela proposta desta política, assemelha-se muito com as políticas já implementadas anteriormente, com foco na qualidade da educação, criação de mecanismos de acompanhamento, estabelecimento e obrigatoriedade no cumprimento de metas, mobilização das famílias e setores da sociedade civil, bem como o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores. É um discurso condizente com as propostas contidas nas políticas públicas de educação no Brasil, alicerçada em planos e compromissos que tem como objetivo garantir a qualidade da educação.

Todavia, o que se percebe, é que esta parece ser a estratégia utiliza-

da para o estabelecimento de um único discurso afinado com o que postula Foucault (2013), qual seja, uma estratégia política para construir verdades, discursos e práticas, uma manifestação de poder que deseja, tão somente o governo dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, Fimyar (2009), assinala que os elaboradores de políticas podem restringir o modo como pensamos a educação em geral e sobre as políticas educacionais específicas, particularmente através da linguagem em que tais políticas são moldadas. Segundo a autora,

O uso de repertórios discursivos como: resultados de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e competências e coisas desse tipo, podem se tornar partes do discurso cotidiano e começam a articular a forma de as pessoas pensarem sobre educação. Talvez mais importante: trabalham para excluir outras maneiras possíveis de conceituar a natureza da educação (FIMYAR,2009, p.43).

Assim, pensar as políticas públicas educacionais sob a perspectiva de Foucault significa pensar no tensionamento que tais discursos promovem, na medida em que a alfabetização e a própria inclusão em si passam a ser entendido de forma instrumental em função de “capacitação docente” ou de uma idade “certa”. Para que se promova efetivamente alfabetização e letramento é preciso que se avance para além da perspectiva técnica, calcada em formação e capacitação e que deposita no docente ou no próprio estudante a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo educacional, para uma estratégia de mediação entre pessoas, cultura e ambiente que possibilite considerar especificidades locais. Assim, as possibilidades de se constituir uma escola e uma educação que capacite seus alunos, seja da área urbana ou da área ribeirinha, com ou sem deficiência, a fortalecerem-se como pessoas e assim, constituírem-se sujeitos capazes de romper com as estratégias do poder disciplinar e construir uma nova realidade educacional.

## Resultados

Analisando a implementação do PNAIC nos contextos ribeirinho e inclusivo, entendemos que o maior desafio na atualidade não diz respeito à perspectiva de inclusão em si no contexto do PNAIC, mas naqueles que constituem o sistema escolar – planejadores, dirigentes, supervisores, coor-

denadores, docentes – que em decorrência do desconhecimento a respeito das reais condições das pessoas com deficiência e com outras necessidades educacionais especiais, assim como da falta de preparo apresentam barreiras atitudinais e, conseqüentemente, incapacidade para planejar um sistema escolar não homogêneo, no qual cada pessoa possa progredir em seu ritmo próprio e de maneira conjunta com a turma onde está inserida e considerando suas especificidades locais.

Reforçamos nosso entendimento que o PNAIC traz na sua superfície indicadores de condutas a serem assumidas por todos nas práticas de inclusão escolar em uma racionalidade neoliberal. No contexto desta pesquisa, nas 61 escolas distribuídas na área ribeirinha do município de Manaus, localizadas entre os rios Negro, Solimões e seus afluentes observa-se a necessidade de divulgação de experiências inclusivas, a fim de se estabelecer parâmetros para futuras práticas consistentes com a realidade local.

No contexto das políticas públicas inclusivas, constatamos que a proposta do PNAIC contempla o público alvo da educação especial, contudo, sua implementação é desafiadora em aspectos como a dificuldade no deslocamento considerando as vias de locomoção, pois não há estrutura que garanta a acessibilidade dos alunos com deficiência; as longas distâncias entre as comunidades ribeirinhas e a escola; o desconhecimento, tanto por parte dos alunos como de seus familiares, do direito de acesso e permanência na escola, bem como o direito ao Atendimento Educacional Especializado-AEE.

Considerando que o PNAIC é, antes de tudo, um programa de formação, entendemos que devem ser considerados outros fatores para sua implementação e continuidade que foge ao controle do PNAIC em si, como a falta de processo seletivo efetivo para professores nas regiões ribeirinhas pelo município o que promove uma alta rotatividade de professores alfabetizadores nessas escolas, que em sua maioria são contratados em regime temporário, através de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Ao encerrar o contrato temporário, a renovação ocorre de forma lenta e burocrática, pela Secretaria Municipal de Educação, levando esses profissionais a buscarem trabalho em outras instituições de ensino, com isso, o conhecimento adquirido, bem como as práticas pedagógicas trabalhadas durante as formações, se perdem ou deixam de contemplar aqueles alunos que deveriam ser os beneficiados.

## **Considerações finais**

Muito embora o foco de nossa pesquisa tenha sido o processo de

implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, diante das leituras realizadas foi impossível não estender o olhar para a abrangência das ações do pacto. Considerando que a alfabetização passa obrigatoriamente pelo professor, e conseqüentemente, por sua formação, pensamos ser importante registrar nossa percepção quanto à formação do docente que atua como professor alfabetizador do Pacto, considerando ainda a vivência da pesquisadora como professora alfabetizadora do PNAIC enquanto professora da rede municipal de ensino do Município de Manaus.

Tendo em vista o contexto das políticas públicas educacionais e os discursos que permeiam o PNAIC é possível observar que, nas políticas de formação docente sob o viés neoliberal, existe certa predominância da perspectiva com foco na formação técnica, e uma análise de desempenho visando resultados que atendam as exigências dos organismos nacionais e internacionais para a alfabetização.

O PNAIC como um programa de formação docente, deveria ser uma possibilidade para a formação continuada do Pedagogo, todavia, detém-se na exigência de uma determinada “performance”, a qual garantiria bons resultados nas avaliações aplicadas às crianças que se encontram em processo de alfabetização.

A análise feita nos dispositivos legais referentes à Educação, ao longo deste estudo, nos permitiu concluir que o PNAIC se vincula à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva explicitando o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos.

A cada ano o PNAIC vem sendo ajustado e, embora esses ajustes não se apliquem apenas no sentido de aprimoramento, acreditamos que ainda há muito a dizer e a pesquisar sobre essa política, haja vista a modesta produção científica existente, evidenciando o quanto a mesma ainda necessita ser estudada. Por fim, percebemos a perspectiva para continuidade de tal política e, junto com ela, estudos de acompanhamento e avaliação a fim de verificar, por exemplo, acertos e equívocos em seu processo de implementação, sobretudo no sentido micro, em especial nas escolas ribeirinhas do município de Manaus.

## Referências

ALMEIDA, M. E. *As vozes que emergem do pacto federativo: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação).

ARROYO, M. G. *Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. (et. al.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2012.

BARROS. O. F. *Políticas públicas em educação ribeirinha na Amazônia: a contribuição das Diretrizes Operacionais para a Educação Rural do campo*. XVIII EPENN- Natal/RN, 2007.

BASTOS, P. I. T. *As ações gestoras para a efetivação das metodologias do PNAIC na prática docente* / Paulo Itaciomar Teles Bastos . -- 2016. 121 f.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008.

\_\_\_\_\_, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) > . Acesso em : 04 ago. 2017. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001*. Regulamenta o Plano Nacional de Educação 2001-2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso dia 05 de out. 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012a. *Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais*. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em: 06 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Manual do PNAIC. 2012*. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 01 de nov. de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade*

Certa. Ano 01: Unidade 01. *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*: Brasília: DF, 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*. Ano 01: Unidade 02. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. *Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: DF, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, SEB, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC). *Manual do Pacto* – Distrito Federal: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013. *Altera dispositivo da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013*. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000012&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2017&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000012&seq_ato=000&vlr_ano=2017&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC).

\_\_\_\_\_. IBGE. *Censo demográfico*, 2018.

FERNANDES, W. R. *Educação em Saúde na Terceira Idade: discursos e ações no município de Lages, SC, a partir da noção de vulnerabilidade*/Wania Ribeiro Fernandes - 2008.

FISCHER, R. M. B. *Foucault revoluciona a pesquisa em educação?* Perspectiva. Florianópolis, v. 21, n. 2, 2003, p. 371-389.

FIMYAR, O. *Governamentabilidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educaionais*. In: Educação & Realidade - Porto Alegre v. 34 n. 2 p. 1-294 mai/ago. 2009.

FOUCAUL, M. *As Palavras e as Coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo:

Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT. M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 2012.

FOUCAULT. M. *Microfísica do poder*. (Org.) Tradução Roberto Machado. 26 ed. São Paulo: Graal, 2013.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Altas, 1994.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação. *Mapa do Analfabetismo no Brasil/2000*. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acessado em setembro de 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2012.

MANTOAN. M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MINAYO, M. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, 2010.

MORTATTI. M do R. L. *Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados*. Revista Brasileira de Educação, v.15, n. 44, maio/ago., 2010, p. 329- 410.

Moura, T. M. de. *Foucault e a escola [manuscrito]: disciplinar, examinar, fabricar* / Thelma Maria de Moura. - 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SEMED. *Documento Base para o Plano Municipal de Educação – 2015/2025*. Disponível em: <http://www2.manaus.am.gov.br/docs/portal/secretarias/fme/Documento%20Base%20PME%20junho%202015.pdf> – Acesso em 28 de março de 2018.

SOARES, Magda. *O que é letramento e alfabetização*. In \_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, A. B. *Investigação em educação*. Livros Horizonte, Lisboa, 2009.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1991.

**Data de recebimento: 16.12.2018**

**Data de aceite: 03.05.2019**



## A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO DA ESCOLA: ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA WALDORF

Rosely A. Romanelli<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-1024-9833>

Krys Ellem Honório Cardoso<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-7482-9335>

**RESUMO:** A pesquisa da qual originou este artigo teve como objetivo conhecer como ocorre a participação da comunidade escolar na gestão de duas unidades de ensino da Educação Básica, situadas em Mato Grosso. A *Escola Feliz* é pública, orientada pela Lei nº 7.040/98/MT. A *Escola Alegre* é privada, orientada pela Pedagogia Social de Base Antroposófica de Rudolf Steiner. Foram realizadas pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Utilizou-se questionário e entrevista semiestruturada para a coleta dos dados que estão descritos e explicados qualitativamente na perspectiva da fenomenologia hermenêutica. Principais resultados: na *Escola Feliz* as falas dos sujeitos indicam o não entendimento do que é participação. Na *Escola Alegre* em determinados momentos a participação da comunidade é solicitada com maior ênfase. Os sujeitos das duas instituições aprovam a gestão de suas escolas, contudo, reconhecem que seria melhor um maior envolvimento da comunidade nos assuntos da instituição.

**PALAVRAS-CHAVE:** gestão participativa, escola pública, pedagogia social de base antroposófica

---

<sup>1</sup> Professora doutora do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – PPGEduc - Campus de Cáceres. Curso de Jornalismo - Campus de Alto Araguaia. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Cáceres – Mato Grosso – Brasil. [roselyromanelli@gmail.com](mailto:roselyromanelli@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre, egressa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – PPGEduc - Campus de Cáceres. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Técnica Administrativo Educacional da Educação Básica – SEDUC/MT. Tangará da Serra – Mato Grosso – Brasil. [krysellemtga@hotmail.com](mailto:krysellemtga@hotmail.com)

## **COMMUNITY PARTICIPATION IN SCHOOL MANAGEMENT: PUBLIC SCHOOL AND WALDORF SCHOOL**

*ABSTRACT:* The research from which this article originated had the objective of knowing how the participation of the school community occurs in the management of two units of basic education, located in Mato Grosso. The Feliz School is public, guided by Law nº 7.040 / 98 / MT. The Alegre School is private, guided by Rudolf Steiner's Anthroposophical Social Pedagogy. Bibliographical, documentary and field research were carried out. A questionnaire and semi-structured interview was used to collect data that are described and explained qualitatively from the perspective of hermeneutic phenomenology. Main results: in Feliz School the subjects' speeches indicate the non-understanding of what is participation. In Alegre School at certain times the participation of the community is requested with greater emphasis. The subjects of the two institutions approve the management of their schools, however, they recognize that it would be better to involve the community more in the affairs of the institution.

*KEY-WORDS:* participative management, public school, social pedagogy of anthroposophical basis

## **LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA: ESCUELA PÚBLICA Y ESCUELA WALDORF**

*RESUMEN:* La investigación de la que originó este artículo tuvo como objetivo conocer cómo ocurre la participación de la comunidad escolar en la gestión de dos unidades de enseñanza de la Educación Básica, situadas en Mato Grosso. La Escuela Feliz es pública, orientada por la Ley nº 7.040/98/MT. La Escuela Alegre es privada, orientada por la Pedagogía Social de Base Antroposófica de Rudolf Steiner. Se realizaron investigaciones bibliográfica, documental y de campo. Se utilizó cuestionario y entrevista semiestructurada para la recolección de los datos que se describen y explican cualitativamente en la perspectiva de la fenomenología hermenéutica. Principales resultados: en la Escuela Feliz, las palabras de los sujetos indican el no entendimiento de lo que es participación. En la Escuela Alegre, en determinados momentos, la participación de la comunidad es solicitada

con mayor énfasis. Los sujetos de las dos instituciones aprueban la gestión de sus escuelas, sin embargo, reconocen que sería mejor una mayor participación de la comunidad en los asuntos de la institución.

**PALABRAS CLAVE:** gestión participativa. escuela pública, pedagogía social de base antropológica

## Introdução

A gestão escolar seja ela de instituições públicas ou privadas é feita, dentre outras possibilidades, pela interação das pessoas que promovem e recebem os serviços educacionais. Desse modo, a participação e o envolvimento de cada um dos agentes do contexto educacional naquilo que lhe é cabido, com responsabilidade, comprometimento e respeito às individualidades, ajudam a construir a configuração de cada ambiente. As escolas de modo geral, ainda que habitualmente possuam objetivos afins e tenham o estudante como foco das ações de cada um dos profissionais daquele meio, são únicas em sua essência e identidade enquanto tal.

Por isso, a pesquisa ora apresentada, inicialmente se deu a partir de estudos bibliográficos e documentais no campo da Gestão Participativa e Democrática, assim como da Pedagogia Social de Base Antropológica<sup>3</sup>. Em seguida, realizou-se pesquisa de campo com recorrente retomada da literatura especializada. Foram estudadas duas escolas de Educação Básica do Estado de Mato Grosso (MT). A pretensão era buscar instituições que atendessem desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, uma sendo escola pública e outra que trabalhasse com a Pedagogia Social de Base Antropológica. Aplicado esse critério, localizou-se em Mato Grosso, apenas uma unidade escolar que utiliza a referida pedagogia para todos os anos de ensino desejados. E a escola pública foi selecionada na cidade onde reside e trabalha a pesquisadora, com devido respeito aos critérios de seleção já estabelecidos, acrescidos de um último para eleger uma entre duas escolas que se adequaram ao perfil: minimizar, na medida do possível, diferenças sócio-financeiras-cultu-

<sup>3</sup> A Antroposofia, do grego “conhecimento do ser humano”, introduzida no início do século XX pelo austríaco Rudolf Steiner, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana SETZER, Valdemar W. A Antroposofia. 1998. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/antrop/>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

rais entre os espaços de estudo. Isso em virtude de que entre as duas escolas que mais se aproximaram dos critérios de seleção, uma é situada na região central e a outra em zona periférica da cidade. Como a primeira escola selecionada é localizada em região de fácil acesso, considerou-se que a segunda unidade de ensino a ser escolhida, sendo a escola centralizada, teria público menos distinto, em relação a primeira escola.

Esclarece-se que as unidades de ensino receberam nomes fictícios a fim de que suas identidades e sujeitos fossem preservados. Os nomes escolhidos visaram transparecer a atmosfera que foi percebida pela pesquisadora nos ambientes, porém, sem causar maiores diferenças entre as instituições. Por isso, chamou-se de *Escola Feliz*, a escola que é pública, e de *Escola Alegre*, a escola privada. Do mesmo modo, cada sujeito foi chamado pelo nome do segmento que representou, seguido pelo nome da escola, por exemplo: *Aluno Feliz; Aluno Alegre*.

As escolas investigadas possuíam características distintas, sendo as mais notáveis: uma pública e outra privada. A primeira orientada pela Lei Estadual nº 7.040/98/MT<sup>4</sup> e situada no interior do estado, município de Tangará da Serra. A segunda, norteadada pela Pedagogia Social de Base Antroposófica, e pela Pedagogia Waldorf<sup>5</sup>, localizada na capital, Cuiabá. Ambas as instituições, atendiam nos anos de 2016 e 2017, período de realização do estudo, todos os anos de ensino da Educação Básica. Mesmo com evidentes diferenças, as particularidades destas escolas foram cuidadosamente preservadas. Por ser assim, os percursos das discussões levantadas contornaram-se de acordo com as contribuições dos sujeitos.

Em cada unidade de ensino seis sujeitos contribuíram com a pesquisa: o gestor escolar, o coordenador pedagógico do ensino médio, um professor do ensino médio, um funcionário técnico ou de apoio, um pai/mãe/responsável,

---

<sup>4</sup> Refere-se a Lei de Gestão Democrática para as escolas de ensino público estadual em Mato Grosso. Tal lei estabelece a corresponsabilidade entre Estado e Sociedade Civil na gestão da escola. Arbitrariamente, neste ano de 2018, o Governo do Estado, de modo unilateral, propôs alterações importantes na referida lei. Conferências locais e regionais estão acontecendo no presente momento (julho de 2018). O futuro da gestão escolar democrática em Mato Grosso tem futuro em risco.

<sup>5</sup> Criada por Rudolf Steiner, em 1919, em Stuttgart, na Alemanha, especialmente para atender a demanda escolar dos filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, essa pedagogia diferenciada, incorporou o nome do local de origem, e assim é conhecida até os dias atuais. Nesta pedagogia, o processo de ensino aprendizagem é realizado tendo como base a trimemoração, ou seja, a evolução física, anímica e espiritual do ser humano. A meta das escolas Waldorf é potencializar o desenvolvimento de alunos livres, capazes de definir por si próprios o sentido e a direção de suas vidas (SETZER, 1998).

e um aluno do ensino médio. Vale dizer que o mesmo questionário<sup>6</sup> e roteiro de entrevista semiestruturada foi utilizado em ambas as escolas. A coleta de dados desenvolveu-se entre abril e maio de 2017 e a conclusão das análises ocorreu em meados do ano seguinte.

O objetivo geral da pesquisa foi conhecer como acontece a participação da comunidade escolar na gestão de duas unidades de ensino da Educação Básica, situadas em Mato Grosso. Vale ressaltar que embora este estudo possa servir de referência para pesquisas futuras, a análise dos resultados não teve caráter generalizador em relação a escolas com características similares às unidades investigadas, nem ao menos, caráter comparativo entre os locais e sujeitos pesquisados. Isso em razão de que se buscou pesquisar escolas com características distintas entre si, mas com interesse comum de promover a participação. E ainda, permite que a comunidade local a construa de acordo com seu perfil e necessidades.

Para fins de análise dos dados obtidos durante a pesquisa, tomou-se como referência que a participação significa a atuação tanto da equipe de trabalho da escola, quanto dos pais e alunos que são seus usuários, em dois sentidos, articulados entre si. Primeiro, a participação pode corresponder a uma forma de conquistar a autonomia da escola e daqueles que a compõem, constituindo uma prática formativa, composta de elemento pedagógico, metodológico e curricular. Depois, a participação pode ser compreendida como um processo organizacional, no qual, professores, funcionários de apoio e administrativo, pais e alunos, compartilham, de modo institucional, os processos de tomada de decisão (LIBÂNEO, 2015).

Os resultados foram descritos e explicados qualitativamente na perspectiva da fenomenologia hermenêutica. Para o presente artigo optou-se por apresentar a discussão apenas dos resultados que possibilitaram de forma direta responder à questão da qual partiu toda a pesquisa: Como acontece a participação da comunidade escolar na gestão de duas unidades de ensino da Educação Básica, situadas em Mato Grosso?

---

6 O questionário foi composto de 31 questões fechadas e abertas. Três modelos diferentes dos questionários foram aplicados. O conteúdo das questões foi o mesmo, apenas adaptou-se a linguagem das perguntas para melhor entendimento dos sujeitos. Os seis sujeitos de cada escola responderam a este instrumento de pesquisa. Já a entrevista foi realizada apenas com o gestor, o coordenador pedagógico e o aluno de cada instituição de ensino. O roteiro semiestruturado contou com 11 questões. As questões das entrevistas também foram as mesmas, apenas adaptou-se a linguagem destas, com intuito de melhor compreensão dos sujeitos.

## Como ocorre a participação da comunidade na gestão da *Escola Feliz*?

No ano de 2016 a *Escola Feliz* retornou a funcionar em prédio próprio, depois de dois anos atendendo em estrutura locada e compartilhada com uma instituição de Educação Superior. Tal situação decorreu da necessidade de reformar parte da estrutura física anterior que tinha aproximadamente 30 anos de construção, e construir uma outra parte para comportar a demanda de estudantes. No referido ano, 840 alunos foram atendidos nesta instituição. Já em 2017, a *Escola Feliz* contava com aproximadamente 700 alunos e 72 funcionários. O Ensino Fundamental estava organizado de acordo com o Ciclo de Formação Humana, enquanto o Ensino Médio deixou a modalidade Regular para desenvolver suas atividades baseado no Projeto Ensino Médio Inovador, proposto pelo governo Federal, por meio da Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009 (*ESCOLA FELIZ*, 2017).

Desse modo, as atividades administrativas, financeiras e pedagógicas desenvolvidas na *Escola Feliz* buscavam atender aquilo que a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) orienta. No âmbito da gestão escolar isso também aconteceu. A Lei nº 7.040/98/MT institucionalizou a conquista da Gestão Democrática para as escolas de ensino público estadual. Tendo em vistas que a democracia implica a participação social, perguntou-se: *Que atividades a escola tem desenvolvido para aproximar a comunidade escolar?* Sobre isso, chamaram atenção duas respostas. O Aluno Feliz comentou: *todos os anos faz o Festival da Canção, Noite Cultural, para comunidade participar. Já o Coordenador Feliz disse:*

*A gente praticamente não faz, porque assim, o nosso contato maior são as reuniões, houveram (sic) momentos em que nós tentamos essa aproximação maior com projetos, mas quando a gente voltou agora para o prédio a gente tá tentando se reestabelecer, se reestruturar, então enquanto a gente tá se reestruturando a gente tá (...) tentando organizar o trabalho interno antes de abrir o espaço pra comunidade externa. E a comunidade externa também acaba se tornando um pouco tímida em vir aqui na escola, porque eles não sabem como, acredito eu, né, fazer essa, também essa ligação, né, o que eles poderiam auxiliar aqui a escola. Apesar de alguns pais já terem vindo em momentos, falarem assim, não, a gente podia ajudar a escola de alguma forma, mas alguma coisa concreta a gente ainda não tem.*

Percebe-se que em eventos pedagógicos como o Festival da Canção e o Projeto de Leitura acontece um pouco mais a participação da comunidade. É forte a percepção do Coordenador Feliz no que diz respeito à necessidade de um envolvimento mais efetivo da comunidade escolar nas atividades e deliberações da escola. Ao que pareceu, os sujeitos pesquisados consideram a participação da comunidade em momentos pontuais como sendo gestão participativa.

Nesse aspecto, cabe conceituar que a gestão participativa implica em:

Democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica [...] (LUCK, 1997, p. 5).

A referência de gestão demonstrada na fala do Coordenador Feliz indica ser contrária a dinamicidade que o conceito supracitado apresenta. Ser necessário organizar internamente um processo, demonstra que uma visão sistêmica de gestão participativa não é vivenciada. Fosse de outro modo, a organização citada pelo sujeito deveria envolver a todos, visto que toda a comunidade escolar poderia organizar em conjunto suas atividades. Participar com vistas a contribuir para a construção de um projeto de educação, conforme almejado por Baldinotti (2010), representa a democracia participativa como modo de vida, não como projeto isolado. Momentos de participação não correspondem a uma gestão participativa.

A participação da comunidade escolar em uma gestão democrática requer o envolvimento da comunidade nas mais diversas atividades, inclusive aquelas que direcionam todo o trabalho dos profissionais da escola, por isso perguntou-se: *Os objetivos, metas, estratégias, planejamento como o PPP, por exemplo, são definidos coletivamente? E mais, tudo isso é conhecido por toda a comunidade escolar?* Curta, porém provocadora de reflexões foi a resposta do Funcionário Feliz. *Sim*, para a primeira pergunta e *não* para a segunda. Ele justificou: *Porque nem todos se interessam em saber*. Sabe-se que a comunicação é uma via de mão dupla, isto é, tanto a escola tem responsabilidade de envolver e informar a comunidade nas tomadas de decisão, quanto a própria comunidade tem o dever de buscar informações e contribuir naquilo que tem condições. O trabalho pedagógico resulta do diálogo e da autonomia que a escola constrói; por sua vez, estes aspectos refletem a realidade da escola

(GADOTTI, 2012).

As perguntas acima ofereceram suporte importante para a percepção de que a comunidade da *Escola Feliz* se encontra com entendimento enviesado sobre a construção coletiva de suas atividades, inclusive de gestão. Quando algo é definido em conjunto, pressupõe-se que os participantes automaticamente já ficam informados sobre aquilo que resultou do esforço coletivo. Entende-se, contudo, que mesmo em uma gestão participativa, haverá aqueles que em alguns momentos estarão mais distantes, porém, quando a maioria se omite, a gestão participativa fica comprometida ou inexistente.

É possível perceber, que nesta instituição, assim como em outros espaços ocupados por elevado número de pessoas, os mais interessados conseguem participar e ajudar na construção e execução das deliberações, enquanto aqueles que se mantém distantes têm maior dificuldade nesse aspecto. Gerir situações assim pode ser difícil. Contudo, é compreensível que nem todos tenham a mesma vontade ou disponibilidade em participar dos assuntos da escola. Assim, também a própria escola pode não conseguir realizar seu trabalho de modo que contemple a participação de todos os pais, alunos e funcionários.

Ainda que se dinamize o modo como os trabalhos são realizados e horários das atividades, provavelmente, sempre haverá alguém que não consiga adequar-se ao que precisa ser feito, a tempo e a hora. E mesmo assim, o trabalho não pode parar, a escola precisa continuar cumprindo com suas funções internas, pedagógicas e principalmente sociais. Na *Escola Feliz* pode ser percebido que a gestão não consegue ser integral, uma vez que o cotidiano conta apenas com momentos de participação de sua comunidade. No lugar de uma construção coletiva do que se pretende realizar na instituição no presente e no futuro, pautados nas relações estabelecidas e almejadas que caracterizam as especificadas de coletivo, parece haver, a busca por apoio naquilo que uma pessoa ou grupo de pessoas definiu.

O recomendado é que as atividades nas escolas, sejam desenvolvidas de modo coletivo, entendendo por coletivo, “uma concepção integral, e não simples total referido a suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade” (PISTRAK, 2002, p. 177). Se uma gestão escolar é participativa de modo geral, o número de profissionais, pais e alunos em momentos de assembleia, repasse de informes ou deliberações cotidianas não teria tanto peso na caracterização da forma de gestão praticada.

Nesse sentido, buscou-se saber sobre como é a participação dos



diferentes segmentos da comunidade na gestão da escola. Quanto a participação dos alunos, destacou-se a seguinte fala: *Poderia ser melhor. No CDCE<sup>7</sup> os alunos têm representantes, porém seja por inibição ou comodismo poucos participam dando ideias nas pautas apresentadas (PROFESSOR FELIZ)*. Acerca da participação dos funcionários de apoio ou técnico administrativo: *O apoio administrativo, eles fazem muito bem o trabalho deles, mas também muitas vezes acabam se sentindo excluídos porque eles veem que a escola se volta para os professores (COORDENADOR FELIZ)*. Sobre a participação dos pais: *Falta participação do segmento pais na escola (FUNCIONÁRIO FELIZ)*. Já quanto a participação dos professores: *Os professores em si, apesar de eles terem boa atuação dentro de sala de aula, eles não têm noção total do funcionamento da escola (COORDENADOR FELIZ)*. Com exceção a participação dos pais, houve quem expressou uma percepção contrária às já descritas, a saber: *os professores, funcionários e alunos até participam bastante dos assuntos, das atividades, dos eventos que nós realizamos. Os pais que precisam participar mais ainda das atividades (GESTOR FELIZ)*.

O desalinhamento entre as respostas sugere, uma vez mais, que a concepção de gestão participativa dessa comunidade escolar é restrita, e ainda, inexistente consenso entre o que consideram participação. Os membros dessa comunidade indicam prestar atenção mais na participação de seus membros naquilo que envolve diretamente suas ações do que no contexto da escola como um todo. A gestão participativa não é excludente, pelo contrário, envolve a todos. Mesmo que contribuindo de modos diferentes, cada segmento de uma escola é importante e necessário para a existência e manutenção da instituição. Ainda nesse sentido, a gestão participativa implica justamente que os envolvidos construam juntos todo o funcionamento da escola, pois cada um em suas diferentes funções é igualmente responsável pela unidade de ensino.

Uma vez que a participação de todos os componentes da instituição é um direito, e não mera obrigação, o envolvimento com os assuntos da escola é premissa fundamental para o desempenho de cada um, dentro de suas funções (PARO, 1998). E mais, por ser um fenômeno social, o processo educativo tem vínculo direto com o que pais, alunos, professores e demais funcionários deliberam e fazem conjuntamente. Estar de corpo presente, ou simplesmente votar em um representante, de acordo com Luck (2013) são sim formas de participação. No entanto, insuficientes para de fato promover ações efetivas de gestão participativa na escola.

---

<sup>7</sup> CDCE é a sigla que representa o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, neste conselho, cada segmento da escola tem seus representantes.

Por isso, em busca de informações mais precisas, perguntou-se: *O que você acha da forma como ocorre a gestão aqui na escola?* A fala do Gestor Feliz resume a percepção dos demais sujeitos: *Acredito que fazemos o possível para que a gestão seja participativa, discutimos os problemas e soluções e partilhamos a melhor decisão.* Embora em vários momentos da pesquisa a resposta dos sujeitos tenha se contradito, quando perguntados diretamente<sup>8</sup> sobre a gestão da escola houve o alinhamento das respostas. Todos os sujeitos disseram considerar que a *Escola Feliz* tem uma gestão escolar democrática e participativa. Mais uma vez, evidencia-se que nessa escola, a gestão democrática que legalmente deveria acontecer, necessita de um conceito comum, e, para além disso, que este conceito supere a concepção enviesada do que é uma gestão democrática e participativa.

A realidade vivenciada no cotidiano da *Escola Feliz* revela que sua comunidade precisa avançar para além do que superficialmente parece ser praticado. E este talvez seja um desafio para as escolas públicas de modo geral. As falas dos sujeitos indicam satisfação quanto à gestão, mas seus argumentos apontam que isso se dá mais porque sentem que seus membros se esforçam rotineiramente para fazer o melhor que conseguem. É notável que os sujeitos da pesquisa sabem a complexidade que envolve gerir uma instituição de ensino, e talvez por isso, se considerem satisfeitos com a gestão da escola. Mesmo apontando a necessidade de melhorar a participação dos segmentos, a conjuntura local talvez os faça perceber que o possível está sendo realizado, ainda que esse possível esteja distante do ideal estabelecido e desejado para uma organização desse tipo.

Os desafios do cotidiano e a necessidade de uma maior participação da comunidade e de uma gestão de fato participativa, como direito conquistado e adquirido legalmente, não desqualificam o trabalho desenvolvido na instituição. Como diz Freitas (2010), tecer relações baseadas na interação entre escola e comunidade vai fazendo com que ambos se sintam responsáveis pelo produto daquilo que é construído em conjunto. A comunidade escolar investigada demonstrou notar a necessidade de melhorar a participação nos assuntos da instituição. Apesar disso, transpareceu também que entende que a gestão dessa escola da forma como está é resultado do esforço de cada um e de todos juntos.

Tudo isso indica que tecer uma gestão participativa no âmbito da

---

<sup>8</sup> Cabe destacar que todos as questões direcionadas aos sujeitos pesquisados abordaram ações ou características da gestão escolar, entretanto, de forma específica e claramente anunciada, está foi a pergunta que de modo direto indagou a temática anunciada pela pesquisadora.

escola pública requer um pouco mais de formação e envolvimento social e profissional. Ainda que prevista em lei, faltam alicerces sólidos para subsidiar a construção daquilo que se vislumbra como ideal para conceituar e praticar a democracia, cidadania, participação e gestão democrática e participativa. E principalmente, faltam interesse e ações coordenadas para realizar cada um desses aspectos. Além do mais, faz-se necessário um planejamento com devido acompanhamento e suporte, tanto material quanto humano, para criar ambientes e contextos em que seja possível colocar em prática esses conceitos.

### **Como ocorre a participação da comunidade na gestão da *Escola Alegre*?**

A *Escola Alegre* oferece serviços educacionais desde 1989. Nos anos de 2016 e 2017 atendeu Educação Infantil e Educação Básica em regime de externato e semi-internato. A *Escola Alegre* fundamenta-se na “Arte de Educar” – Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner. Dessa forma, é comprometida com os objetivos da Antroposofia. Além disso, tem a pretensão de “despertar e cultivar no ser humano, além da ciência, da inteligência e da autoconsciência, o Amor como fundamento de um maior respeito, de um interesse no outro e de uma ajuda social ativa” (ESCOLA ALEGRE, 2017b, p. 4).

Tal qual todas as demais instituições de ensino do país, a *Escola Alegre* precisa de autorização do Ministério da Educação para exercer suas atividades. Porém, como sua mantenedora é uma microempresa, que transfere para a própria escola a responsabilidade da gestão da instituição de ensino, pode-se considerar existir uma maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica desta escola em relação aquelas que são públicas. Ainda que não precise aguardar a orientação da Secretaria de Estado de Educação para as atividades cotidianas, e que a Lei nº 7.040/98/MT não se aplique a escolas privadas, a participação da comunidade escolar é imprescindível em qualquer ambiente educativo. A Antroposofia, por intermédio da sua Lei Social Principal, explica que quando uma pessoa consegue observar, no trabalho do outro, tanto valor e importância quando no próprio feito, um tem condição de contribuir com aquilo que o outro necessita, e vice-versa (STEINER, 2015).

Dessa forma, questionou-se a respeito das atividades desenvolvidas pela escola para aproximar a comunidade. *Há reuniões periódicas que acontecem ao longo do ano* (COORDENADOR ALEGRE). Nesse sentido também responderam os demais sujeitos. Isso leva à compreensão de que em momentos pontuais a presença da comunidade é solicitada pela escola de forma mais

intensa. Nesses momentos, de acordo com o Gestor Alegre, a escola realiza os informes devidos e compartilha com os envolvidos como está o desenvolvimento dos estudantes, o trabalho de cada segmento e planejamentos futuros.

É válido enfatizar que a participação da comunidade na escola é indispensável sempre, isto é, deve/tem o direito de acontecer independente de convocação. Contudo, cabe também lembrar que momentos pontuais de participação não caracterizam uma gestão participativa, mesmo a comunidade atendendo em sua maioria aos chamados da escola. Sobre isso, vale dizer, a *Escola Alegre* não se intitula como praticante da gestão participativa, todavia, a natureza de uma escola desse tipo requer um maior envolvimento da comunidade escolar, porque para ser criada precisa do anseio social e assim ser um modelo mais completo de educação.

Cabe destacar que a Pedagogia Waldorf criada por Rudolf Steiner apresenta que as escolas adotantes dessa pedagogia fazem uso da autogestão por meio do tripé: associação mantenedora, colegiado de professores e conselho de pais. Para Steiner o desenvolvimento da sociedade decorre da educação. Isto é, a trimembração do organismo social<sup>9</sup> é interdependente. Nesse sentido, a gestão praticada numa instituição de ensino Waldorf tem condições de conduzir suas atividades de forma autônoma praticando a trimembração do organismo social na própria instituição (SALDEADO, 2017). Sobre isso, pontua-se que no Brasil a primeira Escola Waldorf iniciou suas atividades em 1956, o que significa ser recente a implementação dessa pedagogia diferenciada no país. E o conhecimento dessa noção ainda não é amplamente difundido. Sugere-se ser essa uma das principais razões da dificuldade em manter no tempo atual a mesma estrutura de gestão proposta por Steiner quanto da criação de sua pedagogia.

Seguindo com a pesquisa, perguntou-se aos sujeitos da *Escola Alegre: Os objetivos, metas, estratégias, planejamentos que compõem o PPP, são definidos coletivamente? A resposta da mãe de um aluno da Escola Alegre* distanciou-se de todas as demais, que foram *sim*. Ela disse *não*, e justificou detalhadamente que trabalha em outra área, por isso, enquanto mãe, confia aos especialistas da instituição a responsabilidade pelos aspectos supracitados, uma vez que a organização escolar interfere no pedagógico. Como na parte pedagógica os pais não são chamados a deliberar, pois no formato de gestão adotado na escola, a instituição tem autonomia para isso, essa não participação nesse aspecto é entendida como comum. Supõe-se que quando essa mãe

---

<sup>9</sup> A trimembração do organismo social [...] concebe a liberdade como princípio para a vida cultural-espiritual. A igualdade como alicerce para questões jurídico-legais. A fraternidade como sustentação da vida econômica.

optou por matricular o filho numa instituição desse tipo, concordou com a modo de organização pedagógica utilizado.

Esse argumento da Mãe Alegre é coerente com o pensamento de Rudolf Steiner e demais pesquisadores da Pedagogia Social de Base Antroposófica. “Pais e professores têm diferentes tipos de relacionamento com a criança [...] isso ocorre porque o âmbito escolar e o familiar são distintos” (ROMANELLI, 2017, p. 175-176). De tal modo, os pais fornecem estrutura para que a criança se desenvolva no âmbito familiar, enquanto os professores trabalham para desenvolver o potencial interno do aluno por meio da Pedagogia Waldorf. A disparidade entre a resposta da mãe e a dos demais sujeitos, sendo eles, aluno, professor, coordenador, gestor e funcionário de apoio, possivelmente seja em razão de que esses participam diretamente do trabalho e conseqüentemente do projeto de educação realizado na escola. Ao passo que a mãe cumpre com seus deveres e orientações da instituição, porém, em um âmbito de educação familiar, e não escolar.

Nesse sentido, vale mencionar que os professores Waldorf recebem uma formação específica para o exercício de suas funções. Nessa formação, além da pedagogia em si, o pensamento steineriano que abrange várias outras áreas, é apresentado aos docentes. Isso acontece porque é preciso que os professores conheçam quais são as demandas e características dos estudantes em cada fase específica da vida. Diferentemente dos pais, os docentes por meio da formação de professores Waldorf conseguem ter uma compreensão ampliada das relações currículo e desenvolvimento humano e social.

Ainda sobre esse assunto, todos os sujeitos pesquisados na *Escola Alegre* disseram que a instituição planeja e comunica aos envolvidos sobre as deliberações tomadas. E ainda, que a comunidade tem liberdade para buscar as informações pertinentes a qualquer tempo. Mesmo sabendo que simplesmente perguntar uma dúvida ou informação não configure uma forma de participação efetiva, é válido dizer que existe abertura para um relacionamento próximo entre escola e família. Todavia, nesse aspecto, uma resposta destoou de todas as outras. *Existem ocasiões em que pais e alunos não estão sempre cientes dos assuntos tratados* (ALUNO ALEGRE). Em conversa informal, o Gestor Alegre disse que os assuntos pedagógicos são debatidos com todo o grupo escolar, já questões administrativas são resolvidas pela equipe gestora. O Projeto Político Pedagógico da instituição ofereceu suporte para tal explicação, pois traz em detalhes as atribuições dos setores pedagógico e administrativo. Mais uma vez ficou claro que a escola não tem a pretensão de realizar uma gestão democrática de modo geral, porém, se auto organiza de modo que a participação de

todos os envolvidos se torne indispensável para realização de suas atividades.

Pelo exposto até aqui já é possível notar que a *Escola Alegre* trata alguns assuntos de modo mais centralizado do que outros. A natureza privada dessa escola pode contribuir com essas características. Mesmo adotando uma pedagogia diferenciada, os assuntos meios, isto é, aqueles que tratam da parte burocrática de procedimentos, aspectos legais para funcionamento, e problemas corriqueiros comuns no dia a dia escolar, provavelmente são semelhantes aos das demais instituições educacionais. Contudo, pelo financiamento de suas atividades não advir de fontes estatais, a equipe gestora tem autonomia para deliberar os assuntos administrativos da forma como entende ser a melhor. Com o apoio dos pais e demais membros da comunidade escolar, tem sustentabilidade para agir assim, logicamente que sem deixar de lado as relações interpessoais necessárias em qualquer ambiente de ensino, seja ele público ou privado. Em virtude disso, é que alcançar aquilo que se pretende com a educação escolar depende tanto de quem presta os serviços quanto de quem busca esses serviços. Além disso, parece existir entre os sujeitos, o entendimento de que uma escola é constituída antes de mais nada, de pessoas, por pessoas e para pessoas (PARO, 2016), cada uma das quais com suas responsabilidades que afetam o coletivo. Os sujeitos transpareceram a todo momento que esta é uma das razões pela qual escolheram a *Escola Alegre*.

Adiante, a pesquisa passou a buscar respostas mais específicas sobre o objeto de estudo. Perguntou-se abertamente como os sujeitos percebem a participação de cada segmento da comunidade nos assuntos da instituição. A própria Lei Social Principal de Steiner explica que as ações sociais são interdependentes, por esse motivo considerou-se importante tal detalhamento da investigação. Cada segmento respondeu sobre como percebe a participação dos demais segmentos e também sobre sua própria participação. As respostas foram as seguintes: Segmento aluno na percepção da coordenação escolar: *Os alunos também participam, os alunos têm a sua voz, a gente sempre diz que aqui o aluno pode falar* (COORDENADOR ALEGRE). Já quando a resposta veio do próprio aluno: *Nem tudo podemos dar nossa opinião* (ALUNO ALEGRE).

Tais percepções diferenciadas talvez possam ter relação com o nível de maturidade em que se encontram os sujeitos cujas falas foram transcritas acima. A Pedagogia Waldorf divide em fases o desenvolvimento do indivíduo, cada fase dura em média sete anos - setênios (SETZER, 1998, s/p). Considera-se que para o coordenador, uma pessoa adulta, entendedora que nos primeiros setênios a criança/adolescente precisa aprender com os demais, a participação do aluno está adequada ao seu setênio. Já para o aluno, que se encontra nos

primeiros anos do terceiro setênio, pode ser que ele já se perceba com maturidade suficiente para exercer sua participação de forma consciente e crítica. Por isso que, mesmo contrárias as respostas, cabe considerar que as falas dos sujeitos, não necessariamente se contradigam de modo geral, apenas partem de pessoas que ocupam espaços/funções diferentes, sendo também assim, o nível de maturidade. Isso de acordo com literatura especializada justifica-se porque a liberdade precisa ser vivenciada aos poucos (ROMANELLI, 2000). Assim, o Coordenador provavelmente esteja moderando a participação do aluno em determinados assuntos, enquanto o Aluno já se sinta preparado para participar de mais coisas. Também nesse aspecto vale lembrar que equipe de trabalho de uma escola Waldorf recebe formação para trabalhar com a especificidade da formação humana apresentada por Steiner, ao passo que os estudantes estão em processo de desenvolvimento e conquistas enquanto sujeitos autônomos que hão de se tornar.

No segmento funcionários técnicos e de apoio: *Somos bem ouvidos na escola* (FUNCIONÁRIO ALEGRE). Segmento pai/mãe/responsável: *A gestão da escola enquanto ensino é responsabilidade da escola, porém, por meio de reunião, os pais tomam conhecimento e dão sua contribuição* (MÃE ALEGRE). *Existem pais que são muito atuantes na vida escolar dos filhos [...] outros têm pouquíssima participação* (COORDENADOR ALEGRE). Sobre a participação dos professores: é espontânea ou a partir de solicitação, com abertura ou de forma reservada (GESTOR ALEGRE).

Em relação a alguns pais serem mais atuantes do que outros, pode-se compreender que isso acontece nos mais variados lugares da área da educação ou não. Nesse caso específico, a escola demonstra que considera de suma importância a participação da família na escola, uma vez que se esta não acontece de modo espontâneo, a instituição convoca estes sujeitos para assumirem o compromisso que precisam ter com a educação escolar dos estudantes. Quanto à participação dos funcionários e professores, ao que as respostas indicam, a *Escola Alegre* busca cumprir com sua missão: “Auxiliar na formação de seres humanos, promovendo o desenvolvimento saudável e harmonioso do pensar, sentir e querer, fundamentado na Arte de Educar de Rudolf Steiner” (ESCOLA ALEGRE, 2017a, p. 03). Essa trimemoração apresentada na missão da escola pode ser interpretada como o pensar ligado a razão, o sentir ligado ao emocional e o querer aos órgãos dos sentidos. Quando a escola inspira por meio de formação específica, rodas de conversa e até mesmo no cotidiano que a atividade de cada funcionário seja realizada de modo consciente, com o devido reconhecimento de sua importância como pessoa e na execução daquilo que



Ihe é cabido, pode-se dizer que o desenvolvimento integral de cada membro da equipe de trabalho também é favorecido.

A *Escola Alegre* com base na Pedagogia Social de Base Antroposófica, como dito em outros momentos, não é adepta da gestão democrática. Todavia, vale o esforço para compreender que a missão da escola, de acordo com A Arte de Educar, permite que isso aconteça. Steiner (2000) explica sobre a Liberdade que faz parte de cada ser e consequente de cada espaço. Isso significa que não é contraditório a comunidade desta escola dizer e comprometer que auxiliará na formação humana de seus estudantes e não envolver os próprios alunos, pais, professores e demais membros da equipe de trabalho da mesma forma. A gestão administrativa mais centralizada e a gestão pedagógica com bases antroposóficas cabem num mesmo espaço. E ao que indicam os sujeitos, funcionam bem na escola deles. A base da autogestão por intermédio da interação sócio comunitária, fundamental para o modelo de educação e escola fundado por Steiner, ao que a pesquisa indica, foi remodelada e atualizada para o contexto da escola do século XXI.

De acordo com o que pode ser observado no conteúdo das respostas dos sujeitos e dos documentos da *Escola Alegre*, percebe-se que diferentemente da maioria das Escolas Waldorf espalhadas pelo mundo que são organizações sem fins lucrativos e autogestionárias, a *Escola Alegre* tem algumas características diferentes desse padrão. Contudo, em diversas obras de Steiner, pode-se notar que se assemelha em todas as instituições que trabalham com a Pedagogia Social de Base Antroposófica, a utilização dos princípios da Antroposofia no processo de ensino aprendizagem. Como a organização e forma de aplicação pode adequar-se às características locais de onde a escola está inserida, pondera-se necessário frisar que mesmo um ou outro aspecto diferindo do que a literatura fala sobre Pedagogia Waldorf, existe abertura para que a instituição de ensino adeque suas atividades a realidade local. Compreende-se ser isso o que acontece na *Escola Alegre*. Tal abertura refere-se ao crucial fato de que o a proposta Steineriana para a educação e também para a vida social como um todo, carece de mais espaço nos ambientes de estudo e debate sobre Educação. A Pedagogia Waldorf vem crescendo ao longo do tempo, mas existe muito para conquistar.

Sendo assim, perguntou-se diretamente a cada um dos sujeitos: *O que você acha da forma como ocorre a gestão aqui na escola? - A administração? [...] a gente tem que passar tudo pelo tutor, depois do tutor para o coordenador, depois do coordenador para a Administração, que vê se pode ou se não pode, porque tem coisas que não tem como* (ALUNO ALEGRE). A resposta do gestor



tem coerência com a fala do aluno:

O que a gente ensina é que eles devem sempre nos procurar para qualquer problema, qualquer coisa, qualquer dificuldade, sugestão, seja o que for. Eles têm o professor da sala mesmo, se tiver alguma coisa né. Ah não tem coragem de conversar ainda, não conseguiu ainda né, esse desbloqueio de... fala com seu tutor, tutor da turma. Aí, ah não adiantou falar com o tutor, fala com coordenador. Não adiantou vem com o Gestor Alegre. E a gente tenta respeitar isso que é para ensiná-los a participar né. [...] (GESTOR ALEGRE).

Noutro aspecto foi a percepção do Coordenador Alegre a respeito dessa mesma questão: *A gestão é bem organizada. Nós temos a coordenação que envolve coordenador de jardim, fundamental e médio. Tem os auxiliares da coordenação, tem o corpo docente de cada grau, e todos têm participação ativa no processo escolar.*

Neste aspecto, cabe analisar o começo da fala do aluno, que questiona se a gestão da pergunta supracitada é o mesmo que administração. Luck (1997) chama a atenção para as diferenças entre o termo Administração e Gestão. Como o próprio Aluno Alegre mencionou, sua escola demonstra fazer a Administração, empregando pessoas e recursos de forma racional para que os objetivos da instituição sejam realizados. A hierarquia estabelecida entre as funções para que os alunos procurem quando necessitarem, indica isso. Por outro lado, se fosse presente a gestão democrática em vez da administração, as relações sociais na instituição tenderiam a ser horizontais, corrobora a autora mencionada acima.

Tudo isso leva-nos a refletir que a participação da comunidade nos assuntos desta escola ocorre de modo peculiar. A instituição não adotou o modelo de gestão democrática e participativa. E ainda, a participação dos vários segmentos acontece de modos diferentes. Cabe lembrar, acerca desses aspectos, que na *Escola Alegre* o estudante é impulsionado a desenvolver-se aos poucos para desenvolver-se bem em todos os âmbitos do plano físico, emocional e intelectual. E possivelmente este seja o diferencial da instituição, isto é, desigual do que habitualmente é estabelecido e realizado em instituições semelhantes, mas igualmente fundado em promover o desenvolvimento humano e social das pessoas que trabalham e estudam naquele espaço, assim como da comunidade que a cerca.

Todas as falas dos sujeitos, tanto em resposta ao questionário quanto

na entrevista demonstraram aprovação quanto à forma de gestão praticada na escola. Nessa escola, os documentos institucionais e fala dos sujeitos estão alinhadas na maioria das situações. Sendo que existe distinção entre quem realiza gestão pedagógica e quem realiza gestão administrativa. A primeira é realizada de forma a abranger todo o corpo docente, enquanto a segunda pode ser centralizada nas mãos dos responsáveis por tal área. A participação de todos os segmentos da comunidade escolar nos assuntos da escola é evidente, ainda que em momentos pontuais.

## Considerações finais

Várias questões acerca da *A Participação da Comunidade na Gestão da Escola: Escola Pública e Escola Waldorf* ainda estão por ser respondidas, isso em virtude de que respostas, geralmente, suscitam novas dúvidas fazendo com que o estudo nunca esgote todas as possibilidades de interpretações. Todavia, diante da análise e discussão exposta no tópico anterior, apresentam-se algumas das considerações acerca de como ocorre a gestão participativa em duas unidades de ensino da Educação Básica de Mato Grosso.

A conquista da gestão participativa nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso se concretizou por meio da Lei Estadual nº 7.040/98/MT que estabelece a gestão democrática como meio de garantir a participação social nos assuntos da escola. A escola pública tornou-se autônoma para gerir os assuntos administrativos, financeiros e pedagógicos. Desse modo, a gestão administrativa ficou ao encargo da diretoria e dos órgãos consultivos e deliberativos, sendo esses, o Conselho Fiscal, e o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), constituído paritariamente por profissionais da Educação Básica, pais e alunos (MATO GROSSO, 1998).

A referida lei estadual aborda a gestão participativa na escola como efetivando o direito ao exercício da cidadania. Todavia, a conquista da lei não significou que na prática a escola realiza a gestão dessa forma. E isso é facilmente percebido na *Escola Feliz*. Pelas falas dos sujeitos pesquisados entende-se que como em qualquer espaço constituído por pessoas, uns participam e se envolvem mais do que os outros. Sugere-se que isso decorra de diversos fatores, dentre esses, a falta de um consenso sobre o que é participação e, portanto, gestão participativa, indisponibilidade para participar, ou até mesmo desinteresse estatal de propiciar as condições adequadas para que as escolas exerçam sua autonomia.

Desse modo, cada segmento da escola precisaria ter garantido igual condições de participação naquilo que é relativo à instituição de ensino. Precisa ser e estar claro para cada integrante da escola pública que não deve haver distinção entre os membros da comunidade escolar seja pelo motivo que for. Na gestão democrática pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade do projeto da escola (GADOTTI, 2012, p. 39).

E na Escola Waldorf não é tão diferente assim. A comunidade da *Escola Alegre* demonstra estar envolvida nos assuntos da instituição, contudo, no que tange a gestão administrativa, embora todos possam contribuir, a equipe gestora preza por manter suas atividades baseadas naquilo que a instituição considera como mais adequado. Diferente das demais escolas que trabalham com a pedagogia steineriana, essa instituição de ensino não é autogestionária. Entretanto, esse quesito não influencia no trabalho pedagógico diferenciado que a instituição desenvolve. Tampouco desfavorece o impulso que a Pedagogia Social de Base Antroposófica fornece ao desenvolvimento trimembrado dos educandos para a vida em sociedade.

Por fim, todas as análises demonstram que a participação da comunidade na gestão da escola é percebida como importante para os sujeitos que compõem aquele meio. E mesmo não sendo finalidade da pesquisa comparar os ambientes pesquisados, há de se levar em conta que a participação e o envolvimento das pessoas na prática são diferentes daquilo que a teoria ou a legislação apresentam. Tanto na escola pública quanto na escola privada foi notável que existe uma dificuldade de promover a integração entre todos os segmentos da comunidade escolar. Indiferente de um ambiente ter como direito adquirido exercer a participação, e noutro já ser posto como mais necessário em momentos e assuntos específicos, é visível que a escola enquanto instituição social carece de se reconhecer como ferramenta de transformação. E sendo assim, trabalhar com insistência, além de conteúdos pedagógicos, conteúdos sociais, como por exemplo, o coletivo, o consenso, a importância e a força da participação conjunta nos rumos da instituição de ensino, da localidade e o seu redor. A partir disso, uma gestão de fato participativa poderá se exercitada tal como é proposto para espaços de formação, como as escolas.

## Referências

BALDINOTTI, Sérgio. *Participação da comunidade e gestão democrática: um estudo em escolas estaduais de Mato Grosso*. 2002. 92f. Dissertação (Mestra-

do em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27053>. Acesso em 13 jun. 2016.

ESCOLA ALEGRE. *Projeto Político Pedagógico 2017*. Cuiabá/MT, 2017.

ESCOLA ALEGRE. *Regimento Escolar*. Cuiabá/MT, 2017b.

ESCOLA FELIZ. *Projeto Político Pedagógico 2015*. Tangará da Serra/MT, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. Avaliação para além da “forma escola”. *Educação: Teoria e Prática*. v. 20, nº. 35, jul.-dez. 2010, p. 89-99.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político Pedagógico da escola: Fundamentos para a sua realização. In: *Autonomia da escola: princípios e propostas*. Moacir Gadotti, José E. Romão (orgs.). 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LUCK, Heloísa. *A evolução da gestão educacional, a partir da mudança paradigmática*. Disponível em: [http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge\\_GestaoEscolar\\_02.pdf?iframe=yes&iframe=true](http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf?iframe=yes&iframe=true). Acesso em: 10 out.17.

LUCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MATO GROSSO. *Lei Estadual nº 7.040/98 de 1º de outubro de 1998. Estabelece a Gestão Democrática do Ensino Público Estadual*. 1998. Disponível em: [http://site.seduc.mt.gov.br/cdce/Lei\\_7048-98.pdf](http://site.seduc.mt.gov.br/cdce/Lei_7048-98.pdf). Acesso em: 13 Mar. 2017.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Proposta de Redesenho Curricular*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf&category\\_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 14 Jun. 2017.

PARO, Vitor Henrique. *A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública*. 1998. Disponível em: [http://www.gestao-escolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/a\\_gestao\\_da\\_educacao\\_vitor\\_Paro.pdf](http://www.gestao-escolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf). Acesso em: 24 Out.2017.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da educação pública*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PISTRAK, Moisey. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. *A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. *A Pedagogia Waldorf: Contribuição para o Paradigma Educacional Atual sob o ponto de vista do Imaginário, da Cultura e da Educação*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. *A Pedagogia Waldorf: cultura, organização e dinâmica social – volume 1*. 1ª. Ed. Curitiba: Appris, 2017.

SALDEADO, Patrícia. *Escola sem padrão: ampliando o olhar sobre a autogestão enquanto ponto para o autodesenvolvimento*. Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2017.

SETZER, Valdemar W. *A Pedagogia Waldorf*. 1998. Disponível em: <http://www.antroposofy.com.br/forum/a-pedagogia-waldorf/>. Acesso em: 16 fev. 2017.

STEINER, Rudolf. *Economia e sociedade à luz da ciência espiritual: ensaio em três artigos de 1905-1906*. 4. Ed. São Paulo: Antroposófica, 2015.

**Data de recebimento: 11.04.2019**

**Data de aceite: 09.05.2019**



## NEGAÇÃO E ESVAZIAMENTO DO CAMPO: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?

Odimar J. Peripolli<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-0596-6213>

Flávia Lorena Brito<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-3431-8650>

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo trazer para o debate questões que envolvem o campo, mais especificamente, o esvaziamento e envelhecimento da população (camponesa) e a escola. Sobretudo, nas últimas décadas, há um campo que se esvazia e envelhece. Por que isso vem ocorrendo? E a educação/escola nesse processo? O texto traz um debate teórico com autores que discutem o tema na atualidade. A organização estrutural do texto procura demonstrar que o fenômeno estudado está diretamente relacionado a seu contexto, o que permite uma reflexão para além das imposições do capital para a educação do campo. As discussões, análises e conclusões mostram que a condição da reprodução da agricultura camponesa (mais afetada pelo fenômeno) é fato central no estabelecimento de uma relação específica entre a manutenção e estagnação dos espaços rurais.

**PALAVRAS-CHAVE:** campo, esvaziamento do campo, educação escolar.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação da Faculdade de Educação e Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Membro do Grupo de Pesquisa “Educação e Diversidade no Contexto da Amazônia Legal Matogorssense” (Unemat/CNPQ). Sinop/Mato Grosso/Brasil. ojperipolli@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (2019) pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). Membro do GEPE (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação) – UFMT. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/2015). Técnica em Assuntos Educacionais no IFMT – Campus Barra do Garças/Mato Grosso/Brasil. flaviaauiuri@yahoo.com.br

## **DENIAL AND EMPTYING THE FIELD: WHAT DOES THE SCHOOL HAVE TO DO WITH IT?**

**ABSTRACT:** The present work aims to bring to the debate issues that involve the field, more specifically, the emptying and aging of the population (peasant) and the school. Above all, in the last decades, there is a field that empties and ages. Why has this been happening? What about education / school in this process? The text brings a theoretical debate with authors who discuss the subject nowadays. The structural organization of the text tries to demonstrate that the studied phenomenon is directly related to its context, which allows a reflection beyond the impositions of the capital for the education of the field. Discussions, analyzes and conclusions show that the condition of the reproduction of family agriculture (more affected by the phenomenon) is central to the establishment of a specific relationship between the maintenance and stagnation of rural spaces.

**KEY WORDS:** field, field emptying, school education

## **NEGACIÓN Y DESPOBLACIÓN DEL CAMPO: ¿QUE LA ESCUELA TIENE QUE VER CON ESO?**

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene por objetivo traer para el debate cuestiones que involucran el campo, más específicamente, el vaciamiento y envejecimiento de la población (campesina) y la escuela. Sobre todo, en las últimas décadas, hay un campo que se vacía y envejece. ¿Por qué viene ocurriendo? ¿Y la educación/ escuela en ese proceso? El texto trae un debate teórico con autores que discuten el tema en la actualidad. La organización estructural del texto busca demostrar que el fenómeno estudiado está directamente relacionado a su contexto, lo que permite una reflexión más allá de las imposiciones del capital para la educación del campo. Las discusiones, análisis y conclusiones muestran que la condición de la reproducción de la agricultura campesina (más afectada por el fenómeno) es un hecho central en el establecimiento de una relación específica entre el mantenimiento y el estancamiento de los espacios rurales.

**PALABRAS CLAVE:** campo, vaciado del campo, educación escolar.



## Introdução

O projeto de modernização da nação brasileira trouxe uma necessidade de se “explicar” o campo, em contraposição à cidade. O mundo urbano passa a ser relacionado à própria modernidade, pois, é o centro das grandes inovações tecnológicas, e, ao campo, cabe o papel “secundário” de servir às grandes transformações, fornecendo matéria-prima e alimentando o grande contingente populacional urbano. A busca de explicações para os contrastes entre o mundo urbano e o mundo rural leva a uma identificação da cidade como o local do “progresso” e do campo como o local do “atraso”. Essas criações estereotipadas levam à “invizibilização” da diversidade, ao mesmo tempo em que naturalizam as diferenças sociais, já que a visão de mundo da burguesia passa a se impor sobre a sociedade como a única legítima. E mais, a mesma passa a ser parte do processo de construção da nação, sendo que, de maneira geral, os indivíduos não entendem a filosofia burguesa como algo historicamente construído, mas, como pré-existente a eles – portanto, inatingível e indiscutível.

Admitamos que, na maneira de conceber a marcha da história, se destacam as ideias da classe dominante dessa mesma classe dominante e que se consideram aquelas como uma entidade. Suponhamos que só nos interessa o fato de determinadas ideias dominarem numa certa época, sem nos preocuparmos com as condições de produção nem com os produtores dessas ideias, abstraindo, portanto, dos indivíduos e das circunstâncias mundiais que possam estar na base dessas ideias. Poder-se-á então dizer, por exemplo, que no tempo em que reinava a aristocracia, estava-se em pleno reinado dos conceitos de honra, de fidelidade, etc., e que no tempo em que reinava a burguesia existia o reinado dos conceitos de liberdade, de igualdade, etc. (MARX; ENGELS, 2002, p. 30).

Tal processo contribui para a neutralização das lutas e dos processos de conscientização dos sujeitos. O conceito mais adequado de consciência nesse caso seria aquele desenvolvido por Marx e Engels (2002) em *A Ideologia Alemã*, e discutido posteriormente por diversos estudiosos. Para o pensador não se trata de uma consciência pura, em si, mas, um processo de desenvolvimento da consciência que tem relação com o mundo material e prescinde deste. Por-

tanto, apercebendo-se do mundo material, têm capacidade de apropriarem-se deste mundo para modificar/alterar a realidade conforme sê-lhes apresenta. Nas notas de rodapé da referida obra afirma que

Os homens têm uma história pelo fato de serem obrigados a produzir a sua vida e de terem de o fazer de um determinado modo: esta necessidade é uma consequência da sua organização física; o mesmo acontece com a sua consciência: apercebemo-nos de que, entre outras coisas, o homem tem “espírito”, e que esse “espírito” se “manifesta” como consciência (MARX; ENGELS, 2002, p. 29).

Marx e Engels (2002) consideram a existência do objeto real fora da consciência, ou seja, opõe-se ao idealismo: para existir enquanto consciência, o objeto existe, tendo sido modificado ou não pelos sujeitos. O que vem antes da consciência caracteriza-se como “objeto em si”. A partir deste, o que é produzido ou apropriado pelo sujeito caracteriza-se como “objeto para si”, é algo que foi tomado “para si”. É, sem dúvidas, um elemento novo na realidade, criado conscientemente a partir de algo anterior, o objeto em si. Em sua clássica obra sobre *O 18 Brumário de Louis Bonaparte*, Marx (2011) afirma que os homens produzem história, mas que não o fazem nas condições que desejam. Tal frase nos dá a dimensão histórica dos seres, das relações sociais e de sua essência.

Essa condição histórica do ser, essa historicidade imanente do ser que Marx e Engels enfatizam, dá a noção de um sujeito, ao mesmo tempo, reproduzidor e produtor da realidade. A realidade concreta existe independentemente da consciência dos sujeitos particulares (a consciência “em si” da realidade) mas a ideia do “para si” representa, nesses termos, uma apropriação consciente a partir do que está posto (a consciência “para si” da realidade) (EUZÉBIOS FILHO, 2010, p. 36 e 37).

Portanto, segundo Duarte (1993), o indivíduo para si é o ser humano cuja individualidade está em permanente busca de relação consciente com o gênero humano. Ou seja, consciência para si seria o mesmo que a consciência de classe.

Marx e Engels (2002) assim sistematiza tal processo em *A Ideologia Alemã*

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentem a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; as suas ideias são, portanto, as ideias dominantes da sua época (MARX; ENGELS, 2002, p. 29).

Considerando a alienação<sup>3</sup> enquanto fundamental para a burguesia impor sua visão de mundo sobre as demais classes sociais, e considerando que à burguesia interessa o esvaziamento do campo para sua total transformação em capital, afirmamos aqui que a manutenção das relações não capitalistas

---

<sup>3</sup> No sistema sociometabólico do capital, o trabalho, categoria essencial que distingue os seres humanos dos demais animais, promove as mediações entre natureza-natureza, homem-natureza e homem-homem. As relações onde os seres humanos se reconhecem plenamente no fruto de seu trabalho, sem o intermédio do sociometabolismo do capital (mediações de primeira ordem) são interrompidas a apropriadas pelo capitalismo, dando origem às chamadas mediações de segunda ordem, privando os seres humanos da humanização que lhes seria natural. As mediações de segunda ordem do capital, os meios alienados de produção, afastam os seres humanos de sua condição humana e do fruto de seu trabalho, que se torna uma relação alienada e estranhada. Segundo Marx, alienação é o processo pelo qual os homens são separados do fruto de seu trabalho. Assim, torna-se possível que, por meio da exploração da força de trabalho do proletariado, a burguesia imponha seu modo de produção sobre as demais classes sociais. Como resultado disso, o próprio sujeito torna-se alienado, ou seja, desprovido de sentido para a vida. Cabe ressaltar que a alienação, assim posta, é histórica, apresentando, portanto, os pressupostos para sua superação e transformação dos seres humanos e da sociedade.

dentro do campo – conforme a definição de campesinato<sup>4</sup> utilizada aqui – depende de um processo de luta e de transformação social, processo no qual a transformação/libertação da escola é fundamental.

### **Educação do campo, no campo, para o campo.**

A relação entre a educação do campo e a sucessão familiar deve ser cada vez mais considerada ao se elaborar currículos para as escolas do campo, pois a expulsão dos jovens e o conseqüente “envelhecimento” de tais comunidades podem provocar um esvaziamento de diversas delas no curso de alguns anos. Discutimos sucessão familiar sob o prisma de uma educação libertadora, que permita aos alunos do campo o vislumbre de opções, de escolhas, que lhes possibilite, inclusive, deixar o campo, se for o caso, mas, não por expulsão.

A questão sucessória pode ser analisada levando-se em conta a relação entre as aspirações comunitárias e os anseios individuais (do pai, do filho, da mãe). No passado, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, a pressão para a continuidade da profissão de agricultor era muito forte, até porque, se pensarmos na dificuldade de acesso a profissões e projetos de vida alternativos de vida aos filhos de camponeses, compreenderemos que seus horizontes eram escassos e pouco acessíveis. Havia, assim, uma tendência natural que levava os filhos a continuarem os pais. Para Woormtan (*apud* ABRAMOVAY, 1998),

[...] a ligação ao mundo comunitário, a incorporação dos valores próprios à continuidade da profissão paterna está também na raiz desta fusão entre os objetivos da unidade econômica e as aspirações de seus membros. Quando esta fusão desaparece é que surge a questão sucessória na agricultura (WOORTMAN, *apud* ABRAMOVAY, 1998, p. 27).

O que o autor afirma é que, quando a vontade individual, os desejos

---

<sup>4</sup> Campesinato é o conjunto de famílias camponesas que vivem em um determinado território. O termo em si carrega uma complexidade, indo além do fato de que tais sujeitos vivem na e da terra, posto que os camponeses são uma contradição no sistema capitalista, devido à forma com a qual se relacionam com a terra, que em tudo se diferencia do modo de produção capitalista. Assim, “Camponesas são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação.” (CALDART; FRIGOTTO, 2012, p. 115)

particulares sobrepõem-se nas decisões familiares, em detrimento dos anseios do grupo, há o perigo iminente de caminharem para a “dissolução do modelo de organização social do grupo” (*apud* ABRAMOVAY, 1998, p. 27).

O que caracteriza a agricultura familiar neste sentido é que o pleno exercício profissional por parte das novas gerações envolve, mais que o aprendizado de um ofício, a gestão de um patrimônio imobilizado em terras e em capital. Desenvolvido a partir do trabalho de toda a família (ao qual o jovem se incorpora desde criança) este patrimônio possui um duplo conteúdo social: por um lado ele é base material de um negócio mercantil e por outro é sobre ele que repousa não só a manutenção, mas a própria organização da vida familiar. É neste sentido que a agricultura familiar, mesmo nos países capitalistas centrais onde ela perdeu inteiramente seus traços camponeses, pode ser definida pela unidade ente o negócio e a família. (ABRAMOVAY, 1998 p. 18)<sup>5</sup>.

O debate sobre a sucessão familiar é bastante relevante aqui, visto que a sobrevivência da comunidade em si depende da permanência dos jovens no local, possibilitando a preservação da terra de vida e de trabalho. Mas, neste ponto, cabe nos perguntarmos: a educação formal contribui para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos do campo? Sem dúvidas, a educação pode ser uma das bases para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e do desenvolvimento social do campo. Porém, cabe ressaltar que o campesinato brasileiro ainda se constitui enquanto grupo que desenvolve relativa autonomia (ou busca desenvolvê-la) com relação ao sistema capitalista. Tal especificidade reside, essencialmente, na consciência de classe e na auto identificação enquanto pertencente a um grupo. Ainda assim, para seu pleno desenvolvimento (e aí reside sua inserção no sistema capitalista), os grupos pressionam os governos e a sociedade como um todo para a preservação e o desenvolvimento justo de seu modo de vida. A educação do campo, pen-

<sup>5</sup> A oficialização da expressão agricultura familiar teve como objetivo estabelecer critérios para o enquadramento legal dos produtores rurais com certas características que os classificavam como agricultores familiares. Isso para obtenção, por parte desses agricultores familiares, de benefícios governamentais, sendo indiferente o fato de esses agricultores estarem em situação de subordinação perante as empresas capitalistas ou se eram reprodutores da matriz de produção e tecnológica dominante. Já a expressão agricultura camponesa comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais. Incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa. (CALDART; FRIGOTTO, 2012, p. 31)

sada por seus sujeitos, torna-se e é importante instrumento de libertação e desenvolvimento social do campo.

A educação do campo vem sendo discutida por seus sujeitos, essencialmente camponeses e movimentos sociais populares ligados ao campo, e torna-se uma categoria conceitual, embora em constante reconstrução. Para além do espaço escolar formal, a educação do campo engloba seus sujeitos, suas práticas, suas vivências em comunidade. Assim, para Caldart; Frigotto (2012)

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (p. 259)

Consideramos que é importante e indispensável a continuidade da formação profissional dos membros da comunidade para o desenvolvimento da mesma. Cabe aqui o texto de Harbinson (*apud* SPAGNOLO, 1972), com o qual concordamos plenamente, quando falamos de desenvolvimento social e autonomia dos sujeitos do campo:

Em nossa época, em que todos aspiram a posições mais elevadas e na qual as comunicações coletivas se estendem, os filhos dos agricultores não se condenarão certamente, se eles puderem evitá-lo, a passar suas vidas na agricultura tradicional. A única solução verdadeira é a modernização da vida rural. Dever-se-á, portanto, adotar medidas radicais como a reforma agrária, a pesquisa agrícola e a assistência técnica, vastos programas de desenvolvimento das comunidades rurais, utilização eficaz da mão-de-obra rural para a construção de estradas, de canais de irrigação, de casas e de escolas, e outros programas visando tornar a vida, ao mesmo tempo, mais produtiva e mais atraente. Se os habitantes das regiões rurais encontrassem razões de permanecer no campo, e se eles tiverem a promessa de uma vida melhor, o problema da revisão dos programas escolares será relativamente fácil de resolver (HARBINSON *apud* SPAGNOLO, 1972. p. 19).

Por outro lado, há uma confusão entre a formação dos camponeses e sua profissionalização. Isso porque em muitos currículos elaborados para as escolas do campo, “trabalho” confunde-se com subordinação ao capital. Assim, cada vez mais são criados cursos, voltados para a formação profissional do homem do campo, visando ensinar a este o trabalho no campo, com a justificativa de que os tempos são outros, e que o campo deve modernizar-se. Modernizar-se, neste caso, significa aproximar-se do urbano, significa produzir de maneira a satisfazer as demandas impostas pela cidade. Mais uma vez perde-se a possibilidade de emancipação dos sujeitos do campo pela via da educação. Os cursos de extensão rural, em geral, não visam a autonomia dos sujeitos do campo pela via da educação. Visam, antes, reproduzir as estruturas capitalistas de mercantilização e burocratização do trabalho no campo.

A busca pela autonomia dos sujeitos do campo é uma discussão cada vez mais urgente, visto que, apesar de todas as lutas travadas pelas organizações camponesas, ainda não são oferecidas condições para que os habitantes do campo possam realizar-se plenamente no campo. Afirmamos isso tentando não idealizar a vida no campo, nem tampouco a permanência dos camponeses no mundo rural. O processo de expulsão ocorre, em larga medida, quando o campo não oferece tais condições de vida e de desenvolvimento social. Além disso, o crescente processo de concentração e reorganização do capital leva à concentração de terras, pressionando e expulsando o pequeno trabalhador do campo.

O aspecto central que discutimos aqui é que a fetichização da educação pode levar o camponês a uma busca constante pela realização pessoal e do grupo através da conclusão dos estudos via educação. Mas, concomitante, a tal desejo, nasce o temor de que, ao terem contato com a vida na cidade, os filhos não retornem. E é, em grande parte, em torno dos debates relacionados à sucessão familiar no campo que podemos vislumbrar se tal espaço de luta poderá ser vitalizado, com um grupo de jovens envolvidos com sua valorização, ou se a tendência se confirmará, rumando para seu esvaziamento. Afinal, quem serão os responsáveis pelo meio rural daqui em diante? Apenas os grandes grupos financeiros, conforme nos apontam as tendências do mercado global?

Ao investigar o processo de sucessão no campo através da busca pela educação de qualidade nas cidades, evidenciamos o debate dentro da própria comunidade, buscando ali soluções para o problema podendo, sobre esta base, lutar por políticas públicas que reforcem a autonomia de tais sujeitos, ampliando as possibilidades de realização do jovem em sua comunidade. Entendendo educação como um direito inalienável de todo cidadão, compreende-se que

esta constitui-se como ferramenta importante que possibilita ao jovem maior poder de escolha. Permite que possam ler melhor a realidade que os cerca, tomando decisões mais acertadas e conscientes. Que se tornem cidadãos mais participativos, cooperativos, enfim, que se tornem cidadãos. (PERIPOLLI, 2011).

A relevância do desenvolvimento da educação do campo é um debate que está na pauta dos governos há bem menos tempo que os debates sobre educação de maneira geral. Suas especificidades foram ignoradas até bem recentemente. O importante aqui não é apenas a garantia das discussões, mas a contextualização das diferenças e o protagonismo daqueles que lutam há anos pelo reconhecimento da necessidade de uma educação pensada para as populações do campo. Mesmo que os documentos dos organismos internacionais tratem o campo de maneira muito genérica, o tratamento diferenciado dado a tais populações significa já um grande avanço nas discussões das políticas públicas em tal área. Assim, unidos aos debates realizados pelos grupos de militantes dos países periféricos, acreditamos ser possível o vislumbre de mudanças no modelo de educação pensada para o campo, ainda hoje muito pautada nos modelos das escolas urbanas.

Em artigo recente sobre a educação do campo, Peripolli (2011) coloca assim a situação:

Há que se chamar a atenção também para o fato de que o cultivo dessa imagem negativa, estigmatizada do campo, tem resultado na prática, na oferta de políticas compensatórias, materializadas em uma educação de baixa qualidade, em decorrência da contratação de professores sem qualificação adequada (“leigos”), veiculada em estruturas físicas precárias (barracões), transporte (sucateado), métodos e conteúdos adaptados do meio urbano, distante das preocupações e necessidades dos alunos e da comunidade camponesa (PERIPOLLI, 2011. pp. 60 e 61).

Essa visão arcaica da educação para o campo está diretamente relacionada com a visão criada sobre o campo e o camponês. Contraditória essa visão, se pensarmos que o campo é das áreas que atualmente mais vem passando por progressos tecnológicos e científicos. Uma educação que respeite a autonomia de seus sujeitos e que possibilite sua sobrevivência enquanto grupo é urgente. Afinal, não é só a escola do campo que se esvazia, mas o campo como um todo. Quando o aluno deixa a escola do campo, a família, em geral, deixa o campo (ou, no mínimo, deixa de acreditar na revitalização da terra de



vida e de trabalho).

Como, então, garantir uma educação de qualidade e comprometida com os anseios das populações do campo se as condições infraestruturais de tais escolas ainda são precárias? Pensar uma educação de qualidade para os jovens e adultos do campo é ir além da já tão conhecida promessa de se levar a qualidade da cidade para o campo. O que ocorre é que, de maneira geral, quando se pensa a estrutura física das escolas do campo, além de se copiar o modelo da cidade, leva-se “o resto” das escolas urbanas para o campo: ônibus inutilizados, livros didáticos que sobraram do ano letivo anterior e que foram substituídos, professores que não conseguiram aulas nas cidades e que vão para o campo por falta de opção, quadros negros antigos e que estavam há tempos encostados. Esta falta de recursos voltados e pensados para as escolas do campo, faz com que o campo seja sempre a sobra da cidade. E isso não só nas escolas, mas nas relações com o campo de maneira geral (BRITO,2015).

Concordamos com Machado (2009) quando esta afirma que o campo deve ser pensado para além do local físico em si, mas, enquanto categoria de organização social e política de trabalhadores que lutam pela terra e vivem dela. Afinal, os sujeitos da educação do campo são os sujeitos da resistência no e do campo.

## **As escolas do campo e a legislação brasileira**

Pensar a organização escolar (no campo ou na cidade), na perspectiva de uma educação libertadora, “para além do Capital”, passa pela construção de currículos coerentes com os anseios dos sujeitos e grupos em construção, em relação com os outros grupos. Passa pela reflexão sobre qual o papel do campo na sociedade atual, entendido aqui como, muito mais que um espaço físico, de fronteira, um espaço de sujeitos ativos, coerentes, um espaço familiar, onde vivem pessoas que optaram por ali viverem e se desenvolverem plenamente. Mas, então, porque os currículos escolares do campo, em geral (mesmo com todos os debates feitos pelos diversos atores da educação do campo) ainda não passam de meras cópias mal acabadas dos currículos das escolas urbanas? Uma conclusão bastante evidente, aqui, é a de que ao capital não interessa o desenvolvimento autônomo dos sujeitos do campo a não ser para que estes sirvam ao capital. Os currículos escolares cuidam para que seja inculcada no imaginário dos camponeses, desde a infância, a ideia de que a felicidade se encontra nos centros urbanos. Que os que vivem no campo estão ali apenas

por falta de opção, ou seja, os que ficaram no campo são aqueles derrotados profissionalmente. A valorização dos saberes camponeses e da vida no campo quase nunca está presente, na prática, nos currículos escolares do campo ou da cidade.

A garantia legal da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, sem discriminação, está presente na Constituição Brasileira, quando nos coloca a todos como iguais perante a lei. Além disso, está no projeto da nação a presença do Estado enquanto tutelador e garantidor dos direitos dos cidadãos, inclusive, e principalmente, aos direitos aos estudos, sejam estes nos centros urbanos ou no campo, sejam estes cidadãos brancos, negros, homens, mulheres, crianças, enfim, sem distinção de qualquer natureza.

Está claro que o texto da Constituição Brasileira trata apenas de maneira geral o acesso aos direitos essenciais dos cidadãos brasileiros. Os anos 90 foram decisivos para a mudança nas concepções sobre educação e, no caso que nos interessa aqui, em educação do campo. Juntamente com a guinada de governos neoliberais, cria-se a ideia de educação enquanto fetiche, enquanto a única e mais nobre maneira de se libertar os cidadãos brasileiros da ignorância e adentrar o admirável mundo novo, onde a modernidade não mais está relacionada ao chão da fábrica, mas, a cidadãos autônomos, que não dependem mais da tutela total do Estado. O novo Brasil, mascarado pelo capuz do neoliberalismo, escondia não só a real cara do governo, mas também as desigualdades sociais cada vez mais gritantes e a total submissão do país ao capital internacional. Nessa perspectiva de transnacionalização do capital, o BVM (Banco Mundial) e o FMI (Fundo Monetário Mundial) adentram na ideologia dos currículos escolares brasileiros, num claro anseio pela velha e boa fórmula que soma formação rápida e superficial, mão de obra barata e privatização da educação. É nessa lógica que é escrita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi somente a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96), que a Educação do Campo foi tratada de maneira específica, não apenas enquanto extensão do direito de todo e qualquer cidadão, mas enquanto conceito e direito de populações específicas. O Artigo 28 da LDB diz que

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II

- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL,1996).

No referido documento, a Educação do Campo é tratada ainda enquanto *adaptação* da educação urbana. Não se esperaria algo diferente na conjuntura brasileira do período onde, somada à internacionalização da educação e a privatização do ensino público, houve um significativo fenômeno de enfraquecimento dos movimentos sociais, característica marcante dos governos neoliberais que mascaram os problemas estruturais. Note-se que a Educação do Campo está ligada diretamente à autonomia dos sujeitos do campo. A construção de uma escola de qualidade depende diretamente da luta dos camponeses pela educação de qualidade. Por outro lado, considera as diferenças e peculiaridades das populações do campo, quando estabelece que as metodologias e os conteúdos curriculares devam ser adaptados às reais necessidades de cada localidade, considerando ainda suas peculiaridades, como condições climáticas regionais e calendários festivos locais.

Mas, tal processo pode resultar em uma fragmentação do conjunto das populações rurais, já que as mesmas adquirem relativa autonomia de existência com relação às demais. É o que nos aponta Peripolli (2009):

Diante de universos regionais tão ricos em diversidades sócio-culturais, climáticas, econômicas, etc., porém, fazendo parte de um todo comprometido com as leis que regem a sociedade capitalista, há que se perguntar se é possível pensarmos em realidades regionais ou mesmo locais? Ou seja, seria/é possível separá-las do todo e vivenciar suas singularidades? Nesta tentativa, não estaríamos falando de algo artificial, uma vez que nada escapa à totalidade do processo que o capitalismo engloba? (p.103).

O autor prossegue a discussão:

Paulo Freire (2005, p. 162) nos chama a atenção a este respeito ao dizer que 'estas formas focalizadas de ação, intensificando o modo focalista de existência das massas oprimidas, sobretudo rurais, dificultam sua percepção crítica da realidade e as mantêm ilhadas da problemática dos homens oprimidos de outras áreas em relação dialética com a sua. (PERIPOLLI, 2009, p. 104).

Não é necessário dizer que não pretendemos desconsiderar as políticas públicas que agem no sentido de considerarem as populações do campo e suas especificidades. Apenas achamos conveniente lembrarmos que, em se tratando de um legislativo que, em geral, privilegia as classes dominantes, não devemos apreciá-la de forma passiva, nem acreditar que a mesma vem como um presente às populações do campo. A legislação, via de regra, não visa favorecer os oprimidos em detrimento dos opressores, senão por meio de luta por parte do povo.

A luta de classes está sempre presente nas mudanças sociais que ocorrem em todos os períodos da história do Brasil, diferente do que apregoam os intelectuais da pós-modernidade, que afirmam veementemente o fim da história e da luta de classes. Graças à articulação dos movimentos sociais e de sujeitos do campo cada vez mais conscientes de sua condição enquanto grupo, novos documentos são publicados, com o intuito de definir-se a identidade das escolas do campo. Assim, a articulação dos movimentos sociais, dos trabalhadores do campo, especialmente do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) vão discutindo novos rumos para a educação do campo.

Mas, para Saviani (1998), a LDB foi constituída de maneira a privilegiar o mundo urbano sobre o rural, sendo a educação uma espécie de passaporte para a vida urbana, onde tais populações teriam acesso ao trabalho e à liberdade (no sentido capitalista do termo). Sendo assim, a escola do campo foi projetada para ter como modelo as escolas urbanas. E o que é pior: a LDB, nas palavras de Saviani, seria uma lei “autoritária”, que acaba por silenciar vozes discordantes, já que se propõe como matriz da organização legal da educação do país.

Significativa é a publicação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nestas Diretrizes a identidade da Escola do Campo é definida, no Art. 2º, Parágrafo único

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL,2002).

A publicação das Diretrizes representa, assim, grande avanço com

relação aos direitos dos povos do campo. Os sujeitos do campo passam a ser tratados enquanto seres autônomos, com especificidades. Principia-se, no tratamento dado à educação do campo, uma visão, proposta pelos movimentos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, de revitalização do espaço do campo enquanto terra de vivências e reflexões. Aqui, como nos lembra Peripolli (2009), fala-se em um processo de ruptura, pois, à classe que detém o grande poder econômico interessa transformar o campo em espaço para o agronegócio.

A Educação do Campo buscada pelos sujeitos do campo por meio dos movimentos populares passa a vincular-se à própria definição/sedimentação da identidade do homem do campo, numa visão cada vez mais distante do “Jeca Tatu”, daquele que fica na “roça” por falta de opção, mas, de homens e mulheres que se enxergam enquanto parte do projeto de nação, com projeto próprio de educação, de sujeitos em construção, de uma escola e de um campo ativos, dinâmicos, e, por que não, modernos, tecnológicos, em consonância com as facilidades e vantagens do mundo moderno. Mas, se a educação do campo presente nos documentos oficiais aproxima-se cada vez mais do projeto definido pelos movimentos populares do campo, a prática da Educação do Campo afasta-se mais e mais dele. É no chão da escola que encontramos as maiores dificuldades e problemas a serem enfrentados pelo campo brasileiro. Há uma enorme e muito conhecida distância entre a lei e a realidade. Talvez isso se deva ao fato de que, apesar dos esforços dos movimentos de luta pela revitalização do campo, a educação (no campo e na cidade) ainda constitui-se num mero reprodutório de mão de obra barata e mal qualificada para o mercado de trabalho. O projeto de campo para o Brasil não prevê outro lugar para o camponês senão as periferias das grandes, médias e até mesmo das pequenas cidades. “A aprovação das Diretrizes, ao mesmo tempo em que representa um ponto de chegada, quer significar também um ponto de partida, pois as mudanças se fazem no movimento e as conquistas só se consolidam com muita persistência” (PERIPOLLI, 2009, p. 117).

Como, então, revitalizar o espaço do campo por meio da educação, se o projeto de nação brasileira relega ao campo a ingrata missão de fornecedora de matéria-prima para alimentar o capital internacional? Qual o espaço reservado ao camponês e à agricultura camponesa no admirável mundo novo?

A terra, com todos os seus significados – solos, águas, florestas, campos, desertos, savanas, fauna, flora e cultura dos povos que dela e nela vivem é o núcleo da discussão sobre educação rural/

do campo. Ela é meio essencial de sobrevivência do humano agricultor ou camponês, na sua tridimensionalidade, porque natureza, indivíduo e sociedade (...) Se, ao contrário, a terra é propriedade privada e reserva de capital, que não pertence a uma comunidade, mas a um indivíduo, sendo transmitida por herança, como garantir que os trabalhadores que não a possuem possam realizar-se como trabalhadores da/na terra? Como propor uma educação rural/do campo para jovens cujos pais não têm terra ou mesmo dispõem apenas de uma pequena parcela? (RIBEIRO, 2013, p.197).

Parece-nos que, a cada dia que passa, pais e mães de filhos do campo formarão seus filhos para, apropriando-se precariamente dos saberes técnicos, empregarem-se em grandes fazendas que vão engolindo as pequenas propriedades mais e mais. Exemplo claro disso são as escolas técnicas presentes no Mato Grosso: a oferta de cursos agro técnicos atraem os filhos de pequenos produtores, que, futuramente, serão empregados pelos latifúndios da região. Os currículos de tais escolas nos demonstram, mesmo em uma leitura superficial, a predominância da técnica para a agroexportação e monocultura.

### **A “Crise dos paradigmas da História” e a negação do mundo rural**

O que define o rural e o urbano no Brasil de hoje? Que fronteiras se apresentam diante de uma sociedade sem fronteiras? Que divisões podemos expressar para definirmos o mundo urbano e o mundo rural? Definições bastante simplificadas foram aceitas há até bem pouco tempo atrás, e a legislação brasileira vigente demonstra essa problemática. O Decreto-lei 311 de 1938, ainda vigente, define como rurais as áreas que se encontram fora dos espaços delimitados pelas fronteiras urbanas, ou as áreas fora dos perímetros urbanos. O Decreto-Lei criado ainda pelo então presidente Getúlio Vargas, define como urbanas todas as sedes de municípios (cidade) e de distrito (vila), sendo estas áreas definidas por seus respectivos perímetros urbanos, que são justamente as linhas que separam o urbano do rural. Ocorre que a definição do perímetro urbano sempre esteve (e ainda está) cercada por interesses diversos (políticos, econômicos ou tributários). Não estamos a propor aqui uma nova definição do que seja o urbano e o rural no Brasil, mas, propomos que os dados oficiais sejam vistos com bastante cautela, pois, podem não refletir exatamente a realidade brasileira.

As dinâmicas populacionais, econômicas, políticas e culturais, não nos permitem uma definição tão simplificada com relação aos espaços e fronteiras brasileiros. Acredito que uma análise cuidadosa leva em conta que há outros fatores relevantes nesse sentido. Ideologicamente e historicamente, há uma negação do espaço rural. Em princípio, com o advento da sociedade industrial nos séculos XVIII e XIX na Europa, a nobreza feudal, que perdera seu poder político-econômico para ascendente burguesia, agarrara-se ao mundo rural como se este fora seu único e último refúgio. Há aqui uma clara dicotomia entre o rural e o urbano: nas cidades, a revolução das máquinas e todos os benefícios que estas traziam consigo. No campo, a decadente nobreza com seu ranço feudal, buscando um retorno ao domínio do rural sobre o urbano, que representa seu próprio domínio sobre a sociedade. De um período em que a posse da terra representava poder e status, a Europa passa a uma revolução urbana, relacionada com o comércio e a industrialização. Muito além do plano econômico, tal dicotomia apresenta-se no plano ideológico, onde o rural passa a associar-se ao atraso e o urbano à modernidade. Ocorre, ainda, neste processo, uma dicotomia urbano-rural, onde os dois são as pontas opostas de uma reta.

Mas definir as dinâmicas de uma sociedade em uma reta não expressa toda a sua complexidade. Campo e cidade se mesclam, não se opõem. Nessa perspectiva, novas abordagens do espaço geopolítico brasileiro vão surgindo, onde o rural e o urbano apresentam-se num *continuum*. O problema, é que, ao quebrar a dicotomia urbano-rural, há uma invisibilização do mundo rural. Uma negação, a sobreposição do urbano sobre o rural. Ao afirmarmos que o campo e a cidade se complementam, reafirmamos aqui o campo enquanto local autônomo, não assumindo o papel de fornecedor de matérias-primas para a industrialização urbana. O campo também se industrializa, e é espaço fundamental de vivências e de sobrevivência de diferentes povos autônomos, e acreditamos que apenas a afirmação do espaço rural e a sua caracterização pelas lutas dos povos que com ele se relacionam e que dele retiram seu sustento dará a ele seu real sentido. Assim,

A separação entre o que é rural e urbano no Brasil, a exemplo do que já aconteceu com os países desenvolvidos, também passa a se tornar cada vez mais desnecessária diante de uma realidade cada vez mais complexa, que demonstra que estes conceitos se interpenetram mais a cada dia. De fato, é impossível realizar um recorte espacial perfeito diante de toda a complexidade de uma realidade composta por diferentes níveis de integração e

distanciamento entre os espaços rurais e urbanos. Mas para fins de planejamento e formulação de políticas de desenvolvimento rural e urbano, torna-se coerente a realização de algumas subdivisões que não buscarão, necessariamente, a total superação entre as insuficiências teóricas e empíricas do que seja rural e urbano no Brasil, constituindo-se em uma alternativa que possui sua viabilidade justificada por razões de ordem prática. O que parece claro é que, nesse sentido, um recorte espacial em apenas duas categorias não responde de forma adequada os objetivos propostos, sendo necessária a criação de mais categorias para a realização de uma melhor captação das singularidades sócio espaciais” (BISPO; MENDES, 2010, p.12).

Atualmente, diferentes dinâmicas espaciais apresentam-se dentro dos referidos espaços, pois, “o campo não é mais um espaço predominantemente rural. De forma semelhante, a cidade não é um espaço exclusivamente urbano, ou seja, nem tudo o que existe no campo é rural e nem tudo o que há na cidade é urbano” (BISPO; MENDES, 2010 p. 1).

O problema encontrado aqui é que, concomitantemente a essa relação do continuum rural-urbano, surge uma negação do mundo rural. Sua descaracterização, ou a vulgarização, que, acreditamos, relaciona-se com a crise dos paradigmas nas ciências sociais, chamada por alguns de paradigma pós-moderno ou sociedade do conhecimento. A negação da luta de classes enfraquece a classe trabalhadora, e é parte do projeto de desarticulação de classes imposta pelo capitalismo.

A quem pode interessar essa dissolução do mundo rural na sociedade atual? Essa descrença na revitalização do campo para os camponeses, e a aclamada modernização do espaço rural que exclui dela seus sujeitos, a quem beneficia? A modernização do campo para os camponeses afasta-se cada vez mais da realidade brasileira, onde o agronegócio adentra o espaço rural, munido do discurso de que campo e cidade modernizam-se para todos os brasileiros. Marlene Ribeiro faz uma bela reflexão a esse respeito, nos levando a pensar sobre aquele que, para muitos, seria o “destino” dos jovens do meio rural:

Algumas pessoas argumentam que a maioria dos jovens que vivem nas áreas rurais não está interessada em retornar ao duro trabalho com a terra. Mas seria destino ou imposição do capital, enquanto uma relação social apropriadora do trabalho, da terra e da ciência, que os inventos, no caso, os destinados a dinamizar a produção agrícola, a reduzir e a facilitar o trabalho do agricultor



estejam associados às grandes propriedades? Seria o destino dos trabalhadores ou imposição do capital que não sejam criadas condições econômicas, sociais e culturais, junto com a posse da terra, que estimule os jovens a dar continuidade ao trabalho de seus pais? Seria destino dos jovens e adultos trabalhadores ou imposição do capital, enquanto uma relação social, que haja um contingente cada vez maior de jovens e adultos trabalhadores, nas periferias urbanas, que não encontram empregos amparados pela legislação trabalhista? (RIBEIRO, 2013, p. 197-8).

A entrada maciça de maquinário de alta tecnologia atinge os camponeses, mas ainda de modo bastante negativo. Falamos de modo geral. Assim como nos centros urbanos, a população pobre não tem acesso à industrialização tecnológica, acaba tornando-se escrava da tecnologia, adentrando na modernidade “pela porta dos fundos”. Em grande medida, é o excedente de mão de obra. Com sorte, se tornará o operador das máquinas, e não seu dono.

Este é um discurso presente em documentos oficiais das políticas públicas educacionais para o campo. O Guia PNLD Campo (Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo) – 2013 carrega tal discurso, quando afirma a necessidade do reconhecimento da identidade dos sujeitos do campo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para o campo. Contraditória tal visão, se pensarmos que é o próprio governo burguês quem privilegia o agronegócio em detrimento às populações camponesas. Vejamos um trecho do referido documento:

Destaca-se como um dos aspectos relevantes para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada “do campo” o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de serem sem terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco, enfim, filhos de sujeitos camponeses cuja reprodução social se dá prioritariamente a partir dos trabalhos no território campesino (BRASIL, 2013, p. 11-2)

Apropriando-se do discurso popular, o que o governo faz é apresentar uma reforma curricular para as escolas do campo, buscando retirar dos textos oficiais algo que relacione a educação proposta pelo MEC (Ministério da Edu-

cação e Cultura) a já superada fase do ensino tradicional. Com foco essencial no aluno e no respeito à diversidade, tal movimento reformista é bastante prejudicial à educação como um todo, já que, para usar a expressão de Mészáros (2008), o Capital é irreformável. ‘Irreformável’ porque, em hipótese alguma, a estrutura fundamental do capitalismo será alterada se reformada de dentro dele mesmo, especialmente se proposta pela burguesia, representada pela mão do Estado. Por isso,

Os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como **a nossa própria vida**, a educação formal não pode realizar as necessárias aspirações emancipadoras. (MÉSZAROS, 2008, p. 58-59, grifo do autor).

Acreditamos que apenas pela via revolucionária, pela emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras, serão efetivadas as mudanças fundamentais na sociedade atual, e esta não será realizada pela burguesia, a quem menos interessa tal processo.

## Considerações finais

Em geral, a população do campo no Brasil foi e é levada, ainda, a acreditar (pelas várias violências impostas ao longo de sua existência, desde a expulsão da terra natal até a atualidade, com a negação de direitos fundamentais) que seu modo de vida e organização no campo não valem a pena, e que sua existência no campo é apenas ocasionada pela falta de oportunidades de viverem nos centros urbanos. Podemos, assim, relacionar a negação do campo à opressão que tais populações trazem em si.

Parte do processo de mudança poderia estar presente na construção de currículos e na própria organização escolar das escolas do campo. Daí a relevância da construção de uma escola que não esteja meramente vinculada à formação voltada para o mercado de trabalho, mas, que auxilie na tomada de consciência e no reconhecimento de pertencimento a um grupo. Alguns princípios pedagógicos são fundamentais nesse processo: o trabalho coletivo e a gestão democrática, por exemplo. “A escola do campo tem uma função social

que não pode ser desempenhada apenas pelo diretor ou pelos educadores, exigindo completa intersecção entre escola e assentamento ou comunidade” (MACHADO,2008, p.194). Apoderar-se da escola pode ser um longo processo, mas, que deve ser visto enquanto fundamental à construção da escola do campo que seja autônoma e permita à comunidade o vislumbre de novas possibilidades que não o abandono – por expulsão – do campo. Outros dois conceitos são fundamentais: Autonomia escolar e auto-organização do coletivo docente e infantojuvenil:

Na defesa de sua autonomia, cabe o entendimento de que a escola pode discutir e definir sua forma de funcionamento a partir do que sua realidade e seus princípios determinam, mesmo observando-se as diretrizes nacionais da educação. A compreensão de que o exercício da autonomia é essencial para a preservação de identidades e valores, estende-se aos educadores, às crianças e jovens, que procurarão se organizar em torno de interesses comuns, dimensionados pelos objetivos gerais da escola (MACHADO,2008, p. 194).

Assim, trabalho coletivo/gestão democrática, autonomia escolar/ auto-organização do coletivo escolar, podem se traduzir, na prática escolar, no espaço curricular, efetivando os princípios da construção de uma escola que pertença à comunidade. Currículo não é apenas uma relação de conteúdos a serem trabalhados de acordo com a série ou idade dos alunos (como muitas vezes ocorre na prática); tampouco é um documento que deve ficar arquivado na escola, para cumprir formalidades.

Currículo é expressão da cultura escolar e as práticas de ensino são usos nos quais essa cultura adquire sentido. É o currículo como práxis, em que as proposições teóricas e finalidades educativas se desdobram em um conjunto de atividades e de tarefas acadêmicas, executadas por educandos e educadores (MACHADO,2008, p. 195).

Tal conceito se apresenta para nós como fundamental para a construção da consciência sobre o ser camponês, imposta por diferentes formas. Nos documentos orientativos que baseiam a construção da educação do campo no Brasil, temos uma definição que pode nos dar pistas sobre o projeto de escola e o projeto de campo e camponês que se deseja construir para tal população específica. Tratando os moradores do campo de maneira uniforme,

as especificidades acabam sendo deixadas de lado, criando-se um camponês “genérico”, sem individualidades. As discussões feitas pelos movimentos em prol da educação do campo são essenciais, mas o envolvimento da comunidade para a produção de uma educação que atenda às reais necessidades da comunidade é fundamental.

Seria essa a reflexão feita por Ribeiro (2013), referenciando Arroyo, que traz uma discussão bastante profunda, fruto de anos de diálogos com movimentos populares. Para a autora, podemos sintetizar em três as questões sobre a educação do campo:

Como vemos os sujeitos de direitos à educação do campo: como indivíduos ou como coletivos ou, ainda, como pessoas e, ao mesmo tempo, coletividades? E, a partir desta: Como vemos a educação do campo: como uma abstração generalizante, aplicada a todos, sem contemplar a ninguém em particular, ou como formação humana dentro de um contexto histórico-social concreto? A quem cabe fazer/oferecer essa educação que não está pronta nem definida pelos manuais? (RIBEIRO, 2013, p. 184-5).

Estamos ainda distantes de uma educação do campo que contemple os anseios das populações a que se destinam, embora esteja nas pautas dos movimentos populares a construção dessa educação. Os anos de história de uma educação pensada de fora (muitas vezes pelo capital internacional, que busca se apropriar cada vez mais do campo brasileiro, expulsando dele o camponês), não deixam de fazer parte da constituição dessa escola, estando ainda muito presentes. A desestruturação do modo de vida dos camponeses passa, sem dúvidas, pela desestruturação das escolas.

A visão “moderna” da cidade em contraposição ao “arcaico” do campo tem justificado a adoção de políticas seja para “superar” o atraso do camponês, como vários autores têm mostrado, mas também para diminuir os custos com a educação da população rural, cujo destino, nessa compreensão, é o deslocamento para os centros urbanos. Nesse sentido, as políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano (RIBEIRO, 2013, p. 184).

Neste momento, em que as forças antagônicas presentes na sociedade acirram mais e mais suas contradições, o campesinato apresenta-se enquanto força de oposição, de luta pela manutenção de seu modelo de organização e de resistência à absorção completa pelo modelo dominante de produção, de relação com a terra, de organização familiar, etc.

## Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. *Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios*. Brasília: Unesco, 1998.

BISPO, Cláudia Luiz de Souza; MENDES, Estevane de Paula Pontes. *O rural e o urbano brasileiro: definições em debate*. Anais do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. Porto Alegre/RS, 2010.

BRASIL, MEC. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_, MEC. *Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013: Guia de Livros*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

\_\_\_\_\_. *Decreto-lei 311, de 02/03/1938*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del0311.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del0311.htm) Acesso em 08/05/2019.

BRITO, Flávia Lorena. *O Esvaziamento do Campo e da Escola Entre os Jovens Camponeses: O Caso da Comunidade da Voadeira – Barra do Garças/MT*. Dissertação (Mestrado). PPGEDu/Unemat. 167 p. Cáceres-MT, 2015.

CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMARANO, Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 21, 1998, Caxambu, MG Anais... Caxambu: ANPOCS, 1998.

DUARTE, Newton. *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões*

*da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação. Set./Out./ Nov./Dez 2001, nº 18. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 22/04/2014.

EUZÉBIOS FILHO, Antônio. *Sujeito e Consciência: entre a alienação e a emancipação*. Tese (Doutorado) PUC-Campinas, 2010.

FREITAS, Luis Carlos. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

MACHADO, Ilma Ferreira. *Qual a Organização Curricular Necessária à Escola do Campo?* In: CARVALHO, Diana Carvalho de et al. (org). *Currículo, diversidade e formação*. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2008.

\_\_\_\_\_. ; VENDRAMINI, Célia Regina. *Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites*. Disponível em: [seer.fclar.unesp.br/iberomericana/article/viewFile/6470/4779](http://seer.fclar.unesp.br/iberomericana/article/viewFile/6470/4779) (Acesso em 13/01/2015, às 18h00min)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã, 1º Capítulo: seguido das teses sobre Feuerbach* (trad.: Silvio Donizete Chagas) São Paulo: Centauro, 2002.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2ª ed. São Paulo, Boitempo: 2008.

PERIPOLLI, Odimar João. *Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola*. Tese (Doutorado). FAED/UFRGS.276p. Porto Alegre/RS, 2009.

\_\_\_\_\_. *O processo de esvaziamento do campo entre os jovens camponeses: os desafios colocados à escola*. Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: Multitemática. Ano IX, nº 16 (jul./dez. 2011) Cáceres: Unemat Editora.

REIS, Douglas Sathler dos, *O Rural e Urbano no Brasil*. Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Cambú- MG – Brasil, de 18 a 22 de setembro de 2006.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SPAGNOLO, Fernando. *Escola e educação para o trabalho no meio rural: O caso de Barra do Corda*. São Paulo, CENAFOR, 1972.

VIANA, Nildo. *A Dialética como Ideologia*. Fragmentos de Cultura, Ifiteg/UCG. Vol 12, Especial, Março/2011, pp. 95-116.

**Data de recebimento: 08.05.2019**

**Data de aceite: 07.06.2019**





## BAÚ DE MEMÓRIAS: HISTÓRIAS DE VIDA DE EGRESSAS DE UM ORFANATO

Vera Lucia Mendes Vieira Furtado<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-3970-5983>

Carmen Lucia Fornari Diez<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-5341-5213>

Marina Patrício de Arruda<sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-6648-0009>

**RESUMO:** Este artigo tem como foco as memórias de egressas de um orfanato de uma cidade de médio porte localizada no interior do estado de Santa Catarina. Trata-se de um olhar genealógico sobre a trajetória de 35 anos de assistência à infância feminina. A proposta deste estudo foi mostrar o olhar das mulheres que na infância eram internas, sobre o cenário institucional vivenciado. Utilizamos como fundamento a perspectiva genealógica de Michel Foucault por meio da qual procuramos desvelar as circunstâncias que as levaram a viver no Orfanato. Os dados levantados nas entrevistas apresentaram pistas que identificam uma educação que tornou as egressas pessoas dóceis e agradecidas. Abrir o baú dessas memórias tornou-se necessário para a escuta de histórias de vida sobre uma infância empobrecida e abandonada no período de 1955-1990, vivida numa pequena cidade do interior .

**PALAVRAS-CHAVES:** memórias de egressas, Olhar genealógico, Histórias de vida.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, professora da rede municipal de ensino, Prefeitura Municipal de Lages, Lages SC, Brasil [veralucia.furtado@hotmail.com](mailto:veralucia.furtado@hotmail.com)

<sup>2</sup> Pós-doutora em Filosofia em 2005 pela Universidad de Barcelona e em 2016 pela Universidad Carlos II de Madrid, pesquisadora e professora Associada da Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, PR, Brasil, [miuxe@hotmail.com](mailto:miuxe@hotmail.com); [carmen@ufpr.br](mailto:carmen@ufpr.br)

<sup>3</sup> Pós-doutora em Educação(PUCRS), pesquisadora e pos-doutoranda em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UCS) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil. E-mail: [profmarinh@gmail.com](mailto:profmarinh@gmail.com).

## **MEMORY BOOKS: LIFE STORIES OF EGRESSES OF AN ORPHANATE**

*ABSTRACT:* This article focuses on the memoirs of graduates of an orphanage of a medium-sized city located in the interior of the state of Santa Catarina. It is a genealogical look at the trajectory of 35 years of female childcare. The purpose of this study was to show the gaze of the women who were in their infancy in the institutional scene. We use as basis the genealogical perspective of Michel Foucault through which we try to uncover the circumstances that led them to live in the Orphanage. The data collected in the interviews presented clues that identify an education that made the former students docile and grateful. Opening the chest of these memories became necessary for listening to life stories about an impoverished and abandoned childhood in the period 1955-1990, lived in a little city.

*KEYWORDS:* memories of graduates, Genealogical approach, Life stories.

## **BAU DE MEMORIAS: HISTORIAS DE VIDA DE EGRESAS DE UN ORFANATO**

*RESUMEN:* Este artículo tiene como foco las memorias de egresados de un orfanato de una ciudad de mediano porte ubicada en el interior de la provincia de Santa Catarina en Brasil. Se trata de una mirada genealógica sobre la trayectoria de 35 años de asistencia a la infancia femenina. La propuesta de este estudio fue mostrar la mirada de las mujeres que en la infancia eran internas, sobre el escenario institucional vivenciado. Utilizamos como fundamento la perspectiva genealógica de Michel Foucault por medio de la que buscamos desvelar las circunstancias que las llevaron a vivir en el Orfanato. Los datos recogidos en las entrevistas presentaron pistas que identifican una educación que hizo a las egresadas personas dóciles y agradecidas. Abrir el baúl de esas memorias si es necesario para la escucha de historias de vida sobre una infancia empobrecida y abandonada en el período de 1955-1990, vivida en una pequena ciudad del interior.

*PALABRAS CLAVES:* memorias de egres, Mirada genealógica, Historias de vida.

## Introdução

Este artigo apresenta tessitura da memória de egressas de um orfanato de uma cidade de médio porte localizada no interior de Santa Catarina entre os anos de 1955 a 1990. Tratou-se de um olhar genealógico sobre a trajetória de 35 anos de assistência à infância promovido por esse orfanato. A discussão teve como fundamento a perspectiva de Michel Foucault e considerou o recorte temporal o período de existência do regime de internato que foi de 1955 até 1990. Desse período buscamos decodificar os relatos de egressas sobre o cenário institucional vivenciado.

Pelo fio da memória de egressas procuramos conhecer o contexto histórico sobre as práticas sociais de assistência à infância no Brasil, para que, por meio da genealogia de Foucault, nos instrumentalizássemos para análise das entrevistas, registro das práticas discursivas que se fizeram presentes em suas vidas.

Entendemos que os documentos e dados históricos, vêm enriquecidos de experiências que apresentam o contexto da família interiorana da década de 50 do século XX. Dessa forma, podemos compreender a situação que levou um grupo de meninas a viver num orfanato desde a sua fundação até os anos 90 do século XX. Entendemos que a junção de fragmentos da história da instituição, ainda não registrados e sistematizados, ficou na memória de egressas que narradas por elas, possibilitaram um processo dinâmico de construção que perpassou o estigma da orfandade e a forma como relatam o contexto social, econômico, familiar e cultural no qual estavam inseridas.

Toda vez que nos reportamos ao passado encontramos nas memórias situações tristes ou alegres, positivas ou negativas, contudo, “[...] O saudável exercício de ‘olhar para trás’ irá ajudar a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade” (DEL PRIORE, 2000, p. 8).

Investigar sobre a história de vida de egressas, deixando registradas informações sobre suas vivências na instituição, tornou-se relevante para o conhecimento e valorização do percurso histórico de assistência à infância, conforme os dados nos mostram. Neste trabalho destacamos resultados parciais de uma dissertação, ou seja, depoimentos de egressas, a partir de suas memórias que foram coletadas e registradas por meio de entrevistas.

A intenção para o desenvolvimento deste ensaio não consistiu em retratar especificamente o mencionado Orfanato, mas em desenvolver uma reflexão no que se refere à alma e ao sentimento da criança que viveu interna,

pois algumas, mesmo não sendo órfãs, eram chamadas de órfãs – designação que tem uma carga forte para a formação da subjetividade da criança. A inspiração para esta incursão está em Vigiar e Punir, onde Foucault propõe com sua pesquisa fazer “[...] uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico judiciário onde o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade” (p.23). No caso das meninas do Orfanato aqui em foco, o distanciamento da família desenvolveu sentimento de abandono, desamparo, solidão. Na pesquisa, registramos os dados dos depoimentos das egressas utilizando codinome como E1, E2 e assim sucessivamente até E12 a fim de garantir sigilo sobre os registros de informações de suas vivências na instituição. As entrevistas realizadas com pessoas que trabalharam na instituição foram identificadas como T1, T2 T3.

Para esse artigo priorizamos informações decorrentes de três questões que são: “Circunstâncias que levaram as meninas ao Orfanato”; “Dos saberes, o que prevaleceu em suas vidas”; “Escolhas a partir da educação recebida”.

### **Circunstâncias que levaram as meninas ao orfanato**

Após fornecerem os dados de identificação, as egressas relataram as circunstâncias que as levaram a viver no Orfanato de Lages. Ressaltamos que, ao iniciarmos esta pesquisa, imaginávamos que nos relatos as informações seriam de que todas seriam órfãs. No desenrolar das entrevistas, porém, descobrimos casos distintos, devido à situação socioeconômica da região, de empobrecimento que favoreceu a miséria e desemprego em muitos lares. Assim, famílias se formaram sem que houvesse uma estrutura para sua subsistência, ocasionando sua desestruturação e a institucionalização de crianças e adolescentes. Encontramos casos de meninas que foram internas devido à morte de algum de seus responsáveis ou pela falta de condições financeiras dos pais, de modo que seus familiares entendiam que sua infância deveria ser vivenciada no Orfanato. Tal situação não era fato isolado nesta cidade, pois as ações eram decorrência da concepção existente na sociedade da época.

E3 contou que, quando ficou órfã de mãe, tinha seis irmãos – sendo duas meninas e cinco meninos. Por não ter condições de permanecer junto com a família, devido alcoolismo de seu pai, sua avó fez a opção de colocá-la no Orfanato juntamente com sua irmã. A chegada de E4 também ocorreu devida à morte de sua mãe. A egressa relata o seguinte: “[...] meus pais faleceram

e fiquei com três irmãos, [...] eles precisariam trabalhar eu não tinha com quem ficar [...]”. Sendo ela a menor dos irmãos, e eles entendendo que não terem condição de mantê-la, pois precisavam trabalhar, decidiram deixá-la no Orfanato, e sua irmã mais velha, que trabalhava próximo à instituição, supria suas necessidades fornecendo roupas e materiais de higiene. Esta informante ingressou quando tinha nove anos de idade e permaneceu lá por nove anos, saindo de lá com dezessete anos. É um dos casos em que, na ausência dos pais, havia outros membros da família, mas sem disponibilidade de atendê-la.

Semelhantemente ao relato da E1 e de E2, a egressa E7 viveu na instituição no tempo de internato, no entanto não era interna. Havia exceções, os casos específicos de meninas que precisavam ficar para que a mãe pudesse trabalhar, não havendo outro lugar para ficar durante o dia, conforme podemos acompanhar no relato a seguir:

*[...] Eu e minha irmã não morávamos no Orfanato, mas éramos semi-internas. No final do dia nossa mãe passava para nos pegar. Ela era pai e mãe, e precisava trabalhar para poder nos criar, então como não tinha quem cuidasse de nós, ela falou com a irmã responsável pelo Orfanato e ela nos aceitou [...].*

Já no relato de E8 há outra situação, pois ela não foi destinada à instituição para ser adotada nem para lá viver até completar 18 anos, mas, conforme sua informação, isso ocorreu por determinação judicial, sendo que deveria ficar apenas por um período até que sua mãe se estabilizasse:

*[...] Minha mãe não tinha condições financeira nem psicológica, ela era mãe solteira, naquela época era muito complicado, meu avô a colocou para fora de casa, aí foi a solução que ela achou. [...] Eu não sei se foi um mandato do juiz alguma coisa na época me colocaram lá. Porque minha tia, a irmã da minha mãe queria que minha mãe me desse para adoção. A minha mãe trabalhava de empregada doméstica e daí essa mulher onde minha mãe trabalhava de empregada doméstica disse: - ‘não, nós vamos cuidar dela! Nós vamos ficar com ela’. Então foi aí que minha mãe me criou até os dois anos. Só que minha mãe era mãe solteira era uma menina desmiolada, era bem isso o termo e não deu conta daí ali depois minha madrinha que é essa senhora que ela trabalhava de empregada doméstica foi embora e foi aí que me colocaram no Orfanato. A minha tia queria me dar para uma família, mas ela não deixou. Então tem um período que a mãe me deixou lá para ver se conseguia se aprumar na vida,*

*vamos dizer assim. Nos trancos e barrancos dela, ela conseguiu. Então conseguiu uma ordem, eu até nunca perguntei se foi uma ordem do juiz alguma coisa que fez com que eu ficasse lá, mas era temporário não era para adoção isso eu sei [...].*

Na busca de informação sobre os motivos dos internamentos, ainda encontramos registrado na Ata de nº 173 da reunião realizada com a diretoria no Orfanato, no dia oito de novembro de 1976, que a irmã diretora na época, o seguinte:

[...] comunicou alguns casos de mães que pedem internamento de menores, analisando-se mais o caso de uma que parece estar realmente em necessidade, visto ter-lhe falecido o marido, deixando-a com três filhos menores de seis anos e esperando o quarto. Decidiu-se investigar o caso, mediante visita à família e, possivelmente encaminhar uma ou mais dessas crianças para o Orfanato, pedindo à mãe autorização de doá-las ocasionalmente alguma família interessada e em condições de adotá-las (ONSG, 1976, p.43).

No depoimento de E7, que viveu interna na década de 1980, acompanhamos como ela percebia a situação em que sua mãe vivia, justificando assim o motivo de ser semi-interna no Orfanato.

*Apesar de eu ser criança eu lembro que tudo naquele tempo era muito difícil [...]. Minha mãe pagava aluguel, pois não tínhamos casa própria. [...] Como minha mãe trabalhava em uma fábrica muitas vezes tinha que fazer horas extras, então ela vinha toda de branco nos buscar. Mas algumas vezes quando era inverno e que nós já estávamos dormindo e com o corpo quente a irmã dizia para minha mãe que podia nos deixar dormindo porque estávamos com o corpo quente e era perigoso nos tirar no frio.*

Uma das entrevistadas que trabalhou na instituição no tempo do internato, que denominamos de T3, complementa esse contexto relacionado à infância empobrecida, falando sobre o trabalho que desenvolveu no período de 1979 a 1984. Suas informações possibilitam maior compreensão sobre a realidade das crianças que eram atendidas na creche do Orfanato.

*Naquela época tínhamos 60 crianças atendidas pela creche do Orfanato, sendo que 20 vagas, aproximadamente eram preenchidas pelas internas e as restantes por crianças extremamente pobres do bairro e proximidades. Nossas atividades variavam desde o acolhimento não só assistencial como a alimentação diária (quatro refeições por dia), como o cuidado com a higiene, que era muito precária (verminose, piolhos, desnutrição, etc.), mas também com o acolhimento emocional, a carência afetiva era tão profunda quanto à carência material.*

Entendemos que, paralelamente à realidade das meninas que ficaram internas, muitas outras crianças enfrentavam situação de extrema pobreza, mas permaneciam com suas famílias, mesmo existindo casos que encontravam na creche o único porto seguro, conforme afirma T3.

Os dados das entrevistas nos mostram que a maioria das meninas, na ausência dos pais, tinha algum familiar próximo. Havia parentes que, após internar, realizavam contribuição financeira ou com alimentos, roupas e calçados, como podemos ver no depoimento de E9.

*[...] minha tia ajudou muito no Orfanato. Eu lembro que na época ela estava muito bem de vida, até foi ela que colocou a gente lá para nossa proteção na verdade, então ela ajudou muito na construção daquela parte nova do Orfanato que fica encostado na igreja, [...]. Porque para visitar a gente mais seguida as freiras acabavam cobrando dela, era assim, mas tem aquela outra forma de fazer as coisas, eu me lembro de que chegava caminhão de areia de tijolo, tudo isso, então para ela poder participar mais da nossa vida, ela acabava cedendo. Eu lembro que no início do ano, por exemplo, se ela queria levar um sapato para eu e minha irmã ir para escola, elas não deixavam levar dois pares de sapatos, um para mim e minha irmã, ela tinha que levar muitos sapatos, então para ela fazer por nós o que ela tinha vontade ela acabava fazendo também pelas outras. Ela sempre tinha que fazer além da capacidade dela.*

Tal relato nos leva a entender que, se tinha como enviar ajuda para manter a interna e suas colegas, o familiar também tinha condições financeiras para atendê-la em sua residência, estreitando o vínculo familiar. Que objetivo havia em deixar, nesse caso, a menina interna? Estaria pensando na educação que era oferecida às meninas internas? Talvez diante da visão de educação que tinham, com relação à instituição, almejava que a menina desamparada

ou empobrecida recebesse aquela forma de educação. No caso de E9, o internamento foi devido à morte de sua mãe:

*[...] quando perdi a mãe, nós éramos seis irmãos e a mãe faleceu bem nova até ela tinha quarenta e três anos e nosso pai bebia muito. Então as tias decidiram que as mais novas iriam para o Orfanato para evitar que ficássemos com o pai. Tinha uma irmã mais velha que já tinha dezoito anos e dois irmãos que tinham em média de quinze e dezesseis, aí tinha eu com oito anos, outra com quatro anos e a mais nova com um ano e meio. Essa mais nova ficou com avó, eu e de quatro anos fomos para o Orfanato [...].*

Observando as informações vemos que o destino de E9 poderia ter sido pensado de outra forma, pois havia condições financeiras e pessoas da família para atender ela e sua irmã de quatro anos. Diante dessa escolha, ficou em sua vida como marca, o sentimento de desprezo e de abandono. Na sua concepção, ficar interna não deveria ter sido a primeira solução, visto que havia outra possibilidade.

Essa situação, que fez parte da vida de outras egressas, originou sentimento de revolta. Para uma criança entender os motivos que levaram o adulto a tomar determinada atitude, requer-se diálogo. Esse não foi o caso das internas, pois suas dúvidas não eram sanadas, uma vez que sequer conversavam a respeito dos motivos de sua internação, ou seja, sentiam-se abandonadas e sem perspectivas para o futuro. Muitas nem visitas recebiam, conforme diz E9: “Tinha meninas que nunca recebiam visitas, tinha outras que os parentes vinham mais seguidos, às vezes vinha gente de fora também [...]”.

De acordo com Donzelot (2001, p.50), “A não pertinência a uma família, a ausência, portanto, de um responsável sócio-político coloca um problema de ordem pública. É o nível das pessoas sem fé, sem eira, nem beira [...]”. Na concepção de E10, ter entrado no Orfanato, impediu que fosse viver na rua. Esta era a situação de sua mãe e corria o risco de ser o seu destino também, conforme apresenta em seu relato:

*[...] Eu fui parar no Orfanato porque minha mãe era de rua na verdade. Encontraram minha mãe na rua, ela não tinha para onde ir, tinha um problema de esquecimento e sem lugar para morar. Ela foi morar numa casa e a família que ela foi trabalhar a levou no Orfanato e minha mãe me levou lá, ela não tinha condições. Nos três anos fui para lá e sai com 14[...].*



Outro fator que surgiu com relação aos internamentos refere-se ao problema de alcoolismo do pai de algumas, como se observa nas histórias de vida de E9, E10 e E11. Tal situação não foi diferente para E12.

*Fui para o Orfanato porque não tinha mãe, não tinha irmão, só tinha pai e o pai que me arrumou lá, pelo que eu sei, foi isso que aconteceu porque eu morava só com o pai e ele não tinha condições de me cuidar porque era alcoólatra, daí ele me colocou lá. Minha mãe faleceu eu tinha oito meses, não cheguei a conhecê-la, faleceu bem cedo. Eu tinha um irmão, mas também faleceu, não sei do que, mas faleceu. Pelo que eu sei foi meu pai que me pôs lá (E12).*

Os depoimentos das egressas deram vistas à característica social que desencadeava o internamento de meninas, evidenciando que, diante da situação emergencial de desamparo, a primeira atitude de seus responsáveis era buscar o orfanato.

### **Dos saberes que prevaleceram em suas vidas**

Ao ser perguntado para as egressas sobre os saberes desenvolvidos, o que prevalece na vida, E1 destaca os trabalhos manuais realizados. A importância de estar neste ambiente foi enfatizada por E3 como sendo um local que marcou sua vida na forma de educação que recebera, pois tudo o que aprendeu lá hoje utiliza em sua vida. Foucault (2004, p.130) analisa a prática das atividades desenvolvidas nas instituições dizendo que “No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil [...]”. Os dados das entrevistas ilustram suas observações. E4 responde “[...] aprendi a respeitar o próximo, ter solidariedade com as pessoas. O que prevalece na minha vida hoje é respeitar as pessoas, honestidade e valorizar o que eu tenho [...]”. A resposta desta egressa se assemelha ao relato de E12:

*Aprendi muito a respeitar as pessoas, não diferenciar, procuro tratar todo mundo igual sempre digo isso para o meu filho. Eu aprendi muito a dar valor para as coisas, a ir à luta. A gente acaba se tornando pessoa muito forte, pois leva tanto, mas tem que sobreviver e ficar de pé, então aprende a ser forte. Só que às vezes aprende e fica meio neutro. Torna-se uma pessoa difícil de demonstrar os sentimentos. Demonstra, mas está sempre com um pezinho atrás com relação às pessoas. Aprende a conhecer*

*muito as pessoas assim, com o tempo vai melhorando e vendo que nem todos são assim.*

Para E6 o que prevalece ainda hoje é o carinho que teve pelas irmãs e amigas que conquistou naquele tempo. Já E7 responde à questão, apontando serem os trabalhos manuais, os horários definidos e o convívio em grupo: “[...] Ter horários, aprendendo a conviver em grupo isso tudo é muito válido, serve de aprendizado para o crescimento da gente [...]”. A questão dos horários que aparecem nos relatos refere-se ao exercício do poder atuando no cotidiano da vida no internato, pois, “O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização” (FOUCAULT, 2004, p.136).

A época de infância vivida no orfanato tem forte influência na profissão de E9, pois como assistente social essa egressa desempenha sua função de modo a promover a inserção da criança e do adolescente no convívio familiar. Por ter passado em situação de distanciamento da família, seu trabalho consiste em buscar soluções para que a criança tenha a oportunidade da convivência familiar.

*Eu acho que os saberes, além daqueles básicos de que a gente tinha que ir para escola o que eu trouxe para vida toda na verdade é tudo que eu aprendi lá, é a formação do caráter, o valor de união, de preservação mesmo, a gente preservava umas às outras, a gente protegia as meninas, [...] às vezes quando uma apanhava as outras protegiam aquela então a gente bem ou mal a gente criava uma preservação uma das outras. O fato de precisar proteger uma menor é uma coisa que marca muito porque também precisávamos ser protegidas. Então com isso a gente aprende a lidar com os outros, a respeitar as diferenças. Na época eu não via isso como aprendizado, não entendia certas coisas, mas hoje tudo isso que eu passei lá, eu vejo como aprendizado que eu trouxe para minha vida e trago para minha profissão.*

O que ficou na vida de E10 daquele tempo foi a educação recebida. Segundo a egressa, ela só não se formou porque não quis, pois teve sua chance. Mas relata que sentia falta de esclarecimentos voltados para uma educação sexual, conversa que na fase da adolescência são compartilhadas em famílias.

Com relação à educação, T1 descreve como os ensinamentos se estabeleciam no cotidiano do orfanato.

*[...] eu digo o seguinte que também era muito visível, que o próprio grupo que era o responsável, os educadores eles não estavam preparados à altura, porque muitas vezes aquela irmã que já não dava para ficar lá em tal lugar, pois já não tinha muita força física, estava meio adoentada dizia-se: 'então vamos por lá no orfanato, porque é só ficar junto com as crianças fazendo crochezinho ou aquela irmã lá que não gosta da fazer uma pastoral, de estar muito com o público então vamos colocar lá junto com as meninas claro que as coitadinhas, não vão exigir'. Às vezes ficava em torno da questão da reza, que a freira tinha que rezar, mas nunca se perguntou será que era daquele estilo, aquela oração, aquele canto àquela hora ninguém se perguntou se aquela idade era bom para aquilo, ou se ela queria ter outra crença ...'(T1).*

Encontramos nos depoimentos, elementos que merecem destaque para nossa reflexão, como a educação, aprendizagem, escassez de alimento , fatores que fizeram com que as egressas destacassem a que aprenderam a dar valor e a cuidar das coisas, conforme explica E12, “[...] a gente teve uma educação, aprendeu ser honesta, todas essas coisas foi ótimo, a dar muito valor às coisas, a gente aprendeu [...]”. O ponto positivo em que E4 diz ter prevalecido em sua vida foi o aproveitamento dos alimentos e material de higiene. Tais vivências foram significativas, prevalecendo em suas vidas, a gratidão pelo que receberam ao viver no Orfanato.

De acordo com os relatos o controle e a escassez dos alimentos foram pontos que marcaram a infância das egressas. Nesta pesquisa observamos que várias situações vivenciadas ainda prevalecem em suas vidas por meio de práticas que ainda são exercidas, o que significa dizer que são as marcas de um indivíduo objetivado, fabricado. Nesse sentido, Araújo destaca

*[...] não faz a história das instituições ou dos aparelhos do Estado, nem uma história geral dos grandes eventos. Como genealogista, procurará quais transformações no passado nos levaram a ser este indivíduo objetivado que hoje somos por certos procedimentos menores e desprezados. Colégios, fábricas, prisões e casernas têm o poder de ajustar, em seu espaço, cada indivíduo, o que permite conhecê-lo, analisa-lo, organizar seu tempo e seu modo de circular. (2000, p.76)*

As transformações do passado, a educação que as egressas receberam, as condutas das internas que foram ajustadas, estão presentes em

suas vidas, algumas atitudes e ações realizadas na infância e adolescência são lembradas pela E12:

*Eu vivo guardando restinho de comida na geladeira. Tenho mania de estar guardando sempre, acho que coisa que veio junto porque a gente passava fome. Elas davam comida, mas assim: de manhã era um chá e pão com doce, davam aquilo já arrumado. Ao meio dia era almoço dificilmente tinha carne. Era chuchu, arroz e feijão. De tarde era um chazinho com umas quatro bolachinhas e a noite era sopa com o que sobrou do meio dia. Tinha os horários certinhos para comer. Das freiras era uma comida e das meninas era outra. As freiras tinham a sala delas que faziam as refeições e nós tínhamos nosso refeitório. Eu trabalhei bastante tempo na cozinha com a cozinheira, de vez em quando ela estava me dando uma comida escondida das freiras, eu gostava de ir para cozinha por causa disso, todas as meninas gostavam de trabalhar na cozinha, pois comiam um pouco mais, um pouco melhor. A gente assaltava a despensa no bom sentido. A gente encontrava a despensa aberta a gente entrava, eu lembro que tinha tipo de um baú cheio de hóstia cortada, mas nós comíamos hóstia valendo.*

Se havia momentos em que o alimento faltava ou era pouco, no natal por ser uma época em que se pratica a caridade, era diferente, conforme depoimento da T1;

*[...] eu não gostava era época de natal era aquele desfile de pessoas levando chocolate, levando bolo, como se as crianças tivessem que ser quase que intoxicadas de tanto comer tudo e depois e os outros 12 meses o que se levava? Ou aquela questão eu faço uma janta em casa, sobrou, o resto eu levo lá para o Orfanato, aquilo, eu sofri muito, eu me indignava. Se eu estava lá eu dava um jeito e ia tudo para o lixo e não servia nada. Sabe-se lá que hora chegou lá, de que hora até que hora ficou fora da geladeira aquilo. Será que não sobrou dos pratos na mesa que sobrou resto mesmo e colocaram tudo lá dentro deram uma arumadinha. Eu não tinha condições de comer nem de dar para as crianças, eu achava aquilo um absurdo, os restos que levavam lá.*

Assim, alguns aprendizados prevalecem na vida de egressas e apresentam-se como marcas que se estabeleceram fortemente. A maioria manifestou gratidão por todo o aprendizado. “É assim que se formam perfei-

tos corpos dóceis, por meio do controle, da disciplina, da produtividade e da padronização das atitudes” (SANTOS, 2010, p.26). Este parece ser o objetivo para a formação do indivíduo institucionalizado que ao ser devolvido à sociedade apresente docilidade e gratidão, conforme nosso entendimento acerca dos estudos realizados em Foucault.

### **Escolhas a partir da educação recebida**

Percebemos que algumas egressas buscaram superar suas vivências procurando decisões contrárias às que foram tomadas com relação às suas vidas quando internas, outras ainda lutam constantemente para garantir o melhor para sua família. Segundo T1, é característica de quem viveu o internato a necessidade de ser aceita e reconhecida. Outra característica é prezar pelo que é correto, pela disciplina, fruto da educação que receberam. Nesse sentido, somam-se os valores religiosos e a luta para garantir que os filhos não tenham o mesmo destino que tiveram no internato.

Os dados colhidos ao longo da pesquisa nos mostraram que algumas também lamentam não terem aproveitado melhor a educação e oportunidade de estudo oferecida naquela época, devido à falta que sentiam da família muitas ansiavam chegar aos 18 anos para se casar e constituir uma família. Na rapidez com que faziam suas escolhas, algumas abandonaram os estudos, dedicando-se somente à família. Naquela época era costume preparar-se para ser uma boa dona de casa, com isso, algumas não tiveram muita perspectiva com relação ao estudo e a busca por uma boa profissão. Mas o contrário também aconteceu.

E1, ao sair da instituição, e tendo em vista o incentivo ao estudo que recebeu, tornou-se pedagoga. Outra egressa contou;

*[...] é muito engraçado porque daí quando eu fui pegando uma idade de 10 e 12 anos então eu sabia o que minha mãe tinha feito de errado e tudo o que ela fazia de errado eu queria fazer o contrário, até nas coisas que ela gostava não que eu não gostasse dela, imagina, ela estava aqui agora a pouco. Se ela gostava do vermelho, eu gostava do amarelo, se ela gostava da noite, eu gostava do dia, sabe, era o medo que eu tinha assim, claro que depois que você cresce, você estuda, você lê, você sabe que tudo isso tem um significado, era um medo meu quando criança de fazer as coisas que ela fez de errado e daqui a pouco em ter um filho e fazer as mesmas coisas que ela fez (E8).*

Para E9 a escolha realizada logo que saiu da instituição foi o casamento, segundo ela, “[...] eu deveria ter feito diferente, mas a gente não volta no tempo, foi casar cedo [...]. Mas não posso reclamar, pois ficaram dois filhos que eu amo de paixão. O restante é escolha que a gente faz baseado na formação e educação que a gente teve”.

Nesse sentido, observa-se que elas não recebiam uma preparação para enfrentar a vida fora da instituição, na prática aprendiam a cuidar de uma casa. O registro desses depoimentos possibilitou reflexões a partir da concepção de Foucault sobre o olhar da egressa para o cenário institucional.

## **Considerações finais**

O olhar genealógico de Michel Foucault sobre o cenário institucional e o baú de memórias que buscamos abrir permitiu-nos analisar parte da trajetória dos 35 anos de assistência à infância, promovida por um orfanato do interior de Santa Catarina. Com Foucault aprendemos sobre a necessidade de ampliar nossa visão em relação às práticas e ao trabalho desenvolvido no orfanato. E conforme pudemos acompanhar do contexto histórico, o orfanato foi projetado para abrigar meninas em condições de vulnerabilidade. Vimos pelo histórico que no dia da fundação já receberam primeira interna e aos poucos outras foram chegando. Assim, a instituição foi criando a demanda, quando as crianças ficavam órfãs, as meninas eram encaminhadas ao orfanato enquanto os garotos permaneciam com os parentes. Fato que nos leva a questionar, se tais parentes podiam ficar com os meninos, por que não ficavam também com as meninas ao invés de abandoná-las? Situações assim marcaram a vida das egressas que foram enviadas ao orfanato porque a instituição as esperava.

Escavar a história do internato, partindo da coleta de depoimentos de um grupo de egressas teve um grande significado, pois não consistiu somente em conhecer a história presente em suas memórias mas permitir que muitas outras informações pudessem vir na composição dessas histórias de vida e da infância desta cidade do interior tendo em vista a compreensão das atitudes dos familiares das egressas e das ações desenvolvidas na instituição, naquele momento histórico. Informações inéditas sobre situações institucionais, familiares, sociais deram vistas também à cultura de um povo. À medida que as famílias e a sociedade em geral realizavam suas doações, arrecadando fundos para a instituição, também fortaleciam a vida institucionalizada, na qual centenas de meninas tiveram a experiência marcante de viver longe de suas famílias. Marcas de uma infância que poderia ter sido desfrutada junto dos

pais e seus familiares. Os dados levantados nas entrevistas mostram marcas de uma educação voltada à formação de egressas dóceis e agradecidas. Abrir o baú dessas memórias tornou-se necessário para a escuta de histórias de vida sobre uma infância empobrecida e abandonada no período de 1955-1990, vivida numa cidade do interior ainda sem registro.

## Referências

ARAÚJO, I. L. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

DEL PRIORE, M (Org). *História das Crianças no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DIEZ, C.L.F.; HORN Geraldo Balduino. *Orientações para elaboração de projetos e monografias*. 3. ed. Curitiba: Vozes, 2011.

DONZELOT, J. *A Polícia das Famílias*. 3.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29. ed. Trad. Raquel Ramalhte. Petrópolis: Vozes, 2004.

ORFANATO NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS. *Ata da reunião realizada no dia 08 de novembro de 1976*. nº173, Lages SC, 1976.

SANTOS, R.D. *A genealogia dos Regimentos Internos do Colégio da Polícia Militar de Goiânia - Goiânia*, Dissertação de mestrado Universidade Federal de Goiás Faculdade de Letras 2010.

**Data de recebimento: 11.11.2018**

**Data de aceite: 04.06.2019**





## **A MÚSICA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO E INSTRUMENTO DIDÁTICO: UM ESTUDO SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985)**

Fábio Alexandre da Silva<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0857-6728>

**RESUMO:** Este artigo buscou, num primeiro momento, entender os efeitos da censura instituída pela ditadura civil-militar no Brasil, sobretudo na música, e, na sequência, estudar a importância da produção musical para a compreensão desse período, tomando as canções de protesto como documento histórico e ferramenta didática. Concluímos, assim, que é possível levar aluno e professor a construir suas próprias reflexões sobre a ditadura por meio do estudo de composições produzidas durante o regime militar, refletindo sobre a censura imposta ao músico brasileiro. O texto apresenta análises sobre a ditadura a partir de autores que se debruçaram sobre o assunto, assim como os que refletem sobre o uso da música enquanto documento histórico e instrumento metodológico de ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** ditadura, censura, ensino-aprendizagem, história. música.

### **MUSIC AS A HISTORICAL DOCUMENT AND DIDACTIC INSTRUMENT: A STUDY ON CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP IN BRAZIL (1964-1985)**

**ABSTRACT:** This article first sought to understand the effects of the censorship instituted by the civil-military dictatorship in Brazil, especially in music, and then to study the importance of musical production for the understanding of this period, taking the protest songs as a document historical and didactic tool. We

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Unioeste/Cascavel (2018-2019). Pós-graduado em Gestão Social pela Universidade Norte do Paraná (2015) e licenciado em História pela mesma instituição (2017). Bacharel em Administração pela Faculdade Unissa (2010). Atua como docente desde 2014, tendo ministrado aula nas áreas de História, Ensino Religioso, Sociologia, Economia e Gestão. Reside no município de Cascavel-PR, Brasil. [fabioxandy@hotmail.com](mailto:fabioxandy@hotmail.com)

conclude, therefore, that it is possible to lead students and teachers to construct their own reflections on the dictatorship through the study of compositions produced during the military regime, reflecting on the censorship imposed on the Brazilian musician. The text presents analyzes about the dictatorship from authors who have studied the subject, as well as those that reflect on the use of music as historical document and methodological instrument of teaching-learning.

**KEYWORDS:** dictatorship, censorship, teaching-learning, history. music.

### **LA MÚSICA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO E INSTRUMENTO DIDÁCTICO: UN ESTUDIO SOBRE LA DICTADURA CIVIL-MILITAR EN BRASIL (1964-1985)**

*RESUMEN:* Este artículo buscó, en un primer momento, entender los efectos de la censura instituida por la dictadura civil-militar en Brasil, sobre todo en la música, y, a continuación, estudiar la importancia de la producción musical para la comprensión de ese período, tomando las canciones de protesta como documento histórico y herramienta didáctica. Concluimos, así, que es posible llevar al alumno y profesor a construir sus propias reflexiones sobre la dictadura por medio del estudio de composiciones producidas durante el régimen militar, reflexionando sobre la censura impuesta al músico brasileño. El texto presenta análisis sobre la dictadura a partir de autores que se inclinan sobre el tema, así como los que reflejan sobre el uso de la música como documento histórico e instrumento metodológico de enseñanza-aprendizaje.

*PALABRAS CLAVE:* ditadura,. Censura, enseñanza-aprendizaje, historia. música.

#### **Introdução**

Durante muito tempo historiadores e pesquisadores somente consideravam como fonte histórica os documentos escritos oficiais, tais como escrituras, contratos, decretos de lei etc. Somente a partir do início do século XX,

com o advento da Escola dos *Annales*<sup>2</sup>, essa concepção foi sendo desconstruída, a partir do que é chamado de ampliação do corpus documental, momento em que se passa a considerar como documento histórico todo e qualquer vestígio da ação humana no tempo e no espaço. Documentos como imagens, fotografias, vídeos, fragmentos materiais e músicas passam a transitar, portanto, pelo ofício do historiador. E essa ampliação do corpus documental na historiografia também tornou possível transformar a forma como se conduz a construção do conhecimento histórico na escola, em sala de aula, uma vez que permite a professores e alunos o contato com múltiplos documentos históricos.

Assim, este artigo teve como interesse maior realizar um estudo sobre a ditadura civil-militar no Brasil a partir da produção musical ocorrida nesse período, tendo como objetivo geral analisar e refletir sobre a censura instituída durante o regime militar e seus efeitos no cotidiano do artista que buscava se expressar em meio a um cenário de cerceamento da liberdade de expressão. Em matéria de sala de aula, discorrer acerca de outra perspectiva de construção do conhecimento histórico escolar é também uma proposta aqui, uma vez que levar professores e alunos a analisar o período selecionado e tecer narrativas e reflexões acerca do contexto proposto a partir da música como fonte histórica é um elemento bastante relevante para a produção do conhecimento.

Em termos de metodologia, há a segmentação do artigo em duas etapas: num primeiro momento há considerações importantes acerca do regime militar e do panorama de cerceamento da liberdade, censura e repressão a que a sociedade brasileira foi submetida, e, a posteriori, ocorre o estudo da música enquanto documento histórico e ferramenta didática importante para o processo de ensino e aprendizagem do período da ditadura civil-militar no Brasil.

Cabe lembrar que Boris Fausto (1995), Maika Lois Carocha (2006), David, Januário e Fagundes (2010), Santana et al. (2011), Maria Ribeiro Valle (2014) e Freitas e Petersen (2015) nos subsidiam teoricamente. Lembro que a escolha da fonte histórica se deu porque o conteúdo permite o uso da música em seu estudo, na medida em que o período selecionado está repleto de

---

<sup>2</sup> A Escola dos *Annales* foi um movimento historiográfico francês oriundo da revista acadêmica *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada pelos historiadores March Bloch e Lucien Febvre, em 1929, que se opunha ao positivismo então vigente e preconizava a incorporação de métodos das ciências sociais ao campo da história, assim como a transformação no conceito de documento histórico, permitindo o estudo de qualquer vestígio da ação humana no tempo e no espaço. Assim se constituía uma história mais vasta e totalizante, preocupada mais com a compreensão dos eventos históricos do que com a cronologia dos acontecimentos.

canções que retratam o momento vivido pelo artista, sem contar na possibilidade de ampliação do corpus documental para o ensino de história, conforme comentado. Neste último caso, conduzir o aluno para o estudo da história através de diferentes tipos de documentos históricos enobrece o processo de ensino-aprendizagem, além de aproximá-lo do fazer histórico.

Nesse sentido, é válido ressaltar que trabalhar a importância de contextualizar e problematizar o passado é parte integrante do ofício do professor/pesquisador de história, e conduzir o aluno até essa problematização é imprescindível para a formação de um indivíduo crítico e reflexivo. E levar para o aluno as fontes a serem analisadas por ele a partir da mediação do professor também faz parte do processo de ensino e aprendizagem, pois o coloca em contato direto com a atividade primária da história e, paralelamente, com a pesquisa em sua tríade escolar-acadêmica-científica. Além do mais, a ditadura militar no Brasil, ocorrida entre 1964 e 1985, é uma temática extremamente relevante e cabe ao professor trabalhá-la de modo a estimular a criticidade e o interesse do aluno pela política e pela democracia, sobretudo em um momento tão conturbado e delicado como são os dias atuais, especificamente no tocante ao campo político.

Cabe lembrar que durante esse período houve mecanismos de controle aplicados a todas as esferas da sociedade, tais como a Lei de Segurança Nacional, cujo objetivo era prender e/ou torturar os opositores do regime em nome da “segurança da nação”, a criação do Serviço Nacional de Informações (SNI), que tinha a função de investigar qualquer pessoa e prendê-la em caso de suspeita de envolvimento com organizações de esquerda, além da promulgação da Lei de Imprensa, a qual controlava os meios de comunicação e cerceava a liberdade de expressão das pessoas – a partir de então muitos artistas brasileiros passaram a ser censurados e perseguidos pelos militares, principalmente após a instituição do AI-5, em 1968.

Portanto, faz-se importante e mister o trabalho em sala de aula com a análise da musicografia do período militar, especialmente a da chamada música de protesto, uma vez que, de um lado, as canções normalmente “[...] trazem em suas composições os problemas sociais de um povo e de uma época, podendo caracterizar um período histórico [...]” (FREITAS; PETERSEN, 2015, p. 44) e, de outro, podem “[...] propiciar momentos de aprendizagem e descontração, o que possivelmente as tornará mais prazerosas, críticas e dinâmicas [...]” (FREITAS; PETERSEN, 2015, p. 42). Então, estudar canções compostas durante a ditadura e que são reflexo do cotidiano do artista permite ao aluno visualizar como era o país durante o regime militar, cuja sociedade se viu, ao longo de 21 anos,

permeada pelo cerceamento de sua liberdade de expressão e forte repressão individual, política, civil e cultural.

## **Censura, repressão e produção artístico-cultural: um breve panorama sobre a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985)**

A ditadura civil-militar vigeu no Brasil entre os anos de 1964 e 1985, tendo sido marcado pelo autoritarismo, centralização do poder e forte controle social. Os militares, logo após desferirem o golpe de Estado que destituiu o então presidente João Goulart e os conduziu ao poder, em 31 de março de 1964, governaram o país por uma série de decretos autoritários, além da promulgação dos chamados Atos Institucionais (AI). O primeiro deles, o Ato Institucional Nº1 (AI-1), baixado em 9 de abril de 1964, tinha por objetivo

[...] reforçar o Poder Executivo e reduzir o campo de ação do Congresso. O presidente da República ficava autorizado a enviar ao Congresso projetos de lei que deveriam ser apreciados no prazo de trinta dias na Câmara e em igual prazo no Senado; caso contrário, seriam considerados aprovados. [...] O AI-1 suspendeu as imunidades parlamentares e autorizou o comando supremo da revolução a cassar mandatos em qualquer nível – municipal, estadual e federal – e a suspender direitos políticos pelo prazo de dez anos. As garantias de vitaliciedade, assegurada aos magistrados, pela qual eles têm direito a permanecer em seu cargo, e de estabilidade, conferida aos demais servidores públicos, foram suspensas por seis meses para facilitar o expurgo no serviço público. O ato criou também as bases para a instalação dos Inquéritos Policial-Militares (IPMs) [...]. A partir desses poderes excepcionais, desencadearam-se perseguições aos adversários do regime, envolvendo prisões e torturas. (FAUSTO, 1995, p. 466-467).

Ademais, o AI-1 estabeleceu a eleição por votação indireta de um novo presidente da República: o General Humberto de Alencar Castelo Branco, que governou de 1964 a 1966. Além do AI-1, Castelo também promulgou o AI-2 (1965) e o AI-3 (1966). O AI-2 extinguiu os partidos políticos e implantava o bipartidarismo<sup>3</sup>, além de dar amplos poderes ao presidente como, por exem-

<sup>3</sup> Nesse momento estavam extintos os partidos políticos sob a alegação de serem estes os responsáveis pela crise política do país. Assim, a nova legislação partidária forjava a organização de apenas dois partidos: a Aliança Renovadora Nacional (Arena) – o partido da situação, e o Movimento Brasileiro Democrático (MDB) – o da oposição.

plo, o direito de fechar o Congresso Nacional, enquanto que o AI-3 tornava indiretas as eleições para prefeito e governador. Foi no governo de Artur da Costa e Silva (1967-1969) – segundo presidente do regime – a promulgação de uma nova Constituição, a de 1967, que dava respaldo para os decretos do Poder Executivo e legitimava o estado de exceção. É válido dizer que essa constituição foi aprovada após o Congresso ter sido fechado, em outubro de 1966 e após o AI-4 ter sido baixado (FAUSTO, 1995).

Em 1968 foi decretado o AI-5, o mais sanguinário e opressor de todos os atos institucionais, que dava poder absoluto para o presidente, o qual podia, inclusive, julgar e prender qualquer pessoa mesmo sem provas, além de ter sido fechado o Congresso Nacional. Para Fausto (1995, p. 480), o AI-5, “Ao contrário dos atos anteriores, não tinha prazo de vigência e não era, pois, uma medida excepcional transitória. Ele durou até o início de 1979”. A esse respeito, acrescenta que o presidente da República podia “intervir nos Estados e municípios, nomeando interventores [...] cassar mandatos e suspender direitos políticos [...] demitir ou aposentar servidores públicos” (FAUSTO, 1995, p. 480). Sem contar que o governo podia ainda suspender a garantia do *habeas corpus* para os acusados de crime de subversão. Na prática, estava formalizada a ditadura militar.

Houve ainda, no fim do governo Costa e Silva, a criação do AI-13, que previa a pena de banimento do território nacional a todo o brasileiro que “se tornar inconveniente, nocivo ou perigoso à segurança nacional”, nas palavras de Boris Fausto. Nesse mesmo período é decretada, pelo AI-14, a pena de morte para casos de guerra, revolução ou subversão. Entretanto a pena de morte “nunca foi aplicada formalmente, preferindo-se a ela as execuções sumárias ou no correr de torturas, apresentadas como resultantes de choques entre subversivos e as forças da ordem ou como desaparecimentos misteriosos” (FAUSTO, 1995, p. 481). Em 1969 foram criados os DOI-CODI (Destacamentos de Operações e Informações – Centros de Operações de Defesa Interna), cuja finalidade era a prisão de cidadãos considerados subversivos e inimigos da lei e da ordem, nos quais ocorriam torturas de todo o tipo pelos militares.

Contudo foi no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) que ocorreu o que pode ser chamado de “anos de chumbo”, quando houve forte repressão, censura e abusos de poder sem precedentes.

Médici dividiu seu governo em três áreas: a militar, a econômica e a política. O ministro do Exército Orlando Geisel ficou encarregado de administrar a área militar. Delfim Netto, que continuou no Ministério da Fazenda, assumiu o comando da economia. A política ficou nas mãos do chefe da Casa Civil, o professor de direito Leitão de Abreu. Daí resultou o paradoxo de um comando presidencial dividido, em um dos períodos mais repressivos, se

---

*não o mais repressivo da história brasileira.* (FAUSTO, 1995, p. 483, grifo nosso).

Neste mesmo interesse, Maria Ribeiro do Valle ressalta que o governo militar instituiu forte censura e cerceou as liberdades individuais e de expressão de modo bastante opressivo, na medida em que setores ligados a organizações de esquerda

tiveram seus arquivos apreendidos e amplamente investigados pela ditadura militar: a saber, os militares nacionalistas e democráticos [...]; os quadros civis [...]; o conjunto das organizações de esquerda (legais e extra-legais); as entidades nacional-reformistas (entre elas, Comando Geral dos Trabalhadores, Ligas Camponesas, União Nacional dos Estudantes, Frente Parlamentar Nacionalista, Instituto Superior de Estudos Brasileiros etc.). Igualmente, deve ser enfatizado que frequentes e sistemáticos Inquéritos Políticos Militares (IPM's), durante a ditadura militar, vasculharam as vidas privadas e as atividades de lideranças políticas nacionalistas e de esquerda (VALLE, 2014, p. 32).

Para a autora, “O ano de 1969 e os seguintes foram marcados pelo aprofundamento da repressão e da censura em todos os níveis” (VALLE, 2014, p. 133). Nesta mesma direção, Maika Lois Carocha comenta que:

A censura prévia era uma atividade legal do Estado desde a Constituição de 1934 – que introduziu no sistema jurídico a censura prévia aos espetáculos de diversões públicas. A Constituição de 1937 aumentou a área de atuação da censura, incluindo a radiodifusão. A Constituição de 1946 ratificou os ditames acerca da censura que já existiam na Constituição de 1937. A partir de 1965, uma nova legislação censória foi sendo construída pelo regime militar, aproveitando muitos artigos já existentes e criando novos mecanismos que melhor atendessem às suas necessidades coercitivas. A ação censória, institucionalizada em códigos e leis, foi orientada no sentido de preservar a moral vigente e o poder constituído. (CAROCHA, 2006, p. 195).

A censura se fez presente na imprensa, na educação e na arte. No tocante à arte, se por um lado havia a instituição do banimento de artistas e intelectuais considerados inimigos da pátria, por outro houve um incremento

na produção artístico-cultural, especificamente como forma de protesto contra o regime. Muitos artistas sofreram, foram presos, torturados e obrigados a sair do Brasil. Nesse sentido:

A música, o teatro e o cinema foram atividades constantemente vigiadas e, na maioria das vezes, esse processo era tratado como simples rotina policial. Instrumentos reguladores, como “leis de imprensa” e “classificações etárias”, sempre estiveram presentes no cotidiano do brasileiro e largas parcelas da sociedade lhes conferiam legitimidade, pois acreditavam serem estes “normais”. Os censores de diversões públicas consideravam sua atividade legítima e garantida por lei. (CAROCHA, 2006, p. 203, grifo da autora).

Com relação à música, apesar da forte repressão e da censura, durante o regime a chamada Música Popular Brasileira (MPB) passou por um período de intensa produção voltada, sobretudo, para o combate à ditadura.

Vigiados com atenção pelo regime militar, a MPB, o samba e o *rock* acabaram formando uma espécie de frente ampla contra a ditadura, cada qual desenvolvendo um tipo de crítica, atitude e crônica social que forneceram referências diversas para a ideia de resistência cultural. A MPB com suas letras engajadas e elaboradas, o samba com a sua capacidade de expressar uma vertente da cultura popular urbana ameaçada pela modernização conservadora capitalista, e o *rock* com seu apelo a novos comportamentos e liberdades para o jovem das grandes cidades. (CAROCHA, 2006, p. 191).

Dentre os artistas que sofreram com a censura e o banimento, podemos mencionar os músicos Caetano Veloso, Chico Buarque, Gilberto Gil, Geraldo Vandré e outros que buscaram na música uma forma de protesto contra a ditadura vigente. Muitos deles, para conseguir êxito na gravação de suas composições, desenvolveram mecanismos para driblar a censura, tais como:

O uso de figuras de linguagem, metáforas, invenção de palavras, inserção de barulhos como buzinas, batidas de carros, dentre outros, ou a supressão total da melodia no momento em que deveria aparecer a frase ou palavra censurada eram largamente utilizados por aqueles que estavam preocupados em transmitir sua mensagem para o público, mesmo de forma sutil. (CAROCHA, 2006, p. 193-194).



Ainda assim, mesmo fazendo o uso de todos esses recursos linguísticos e artifícios musicais, houve prejuízos aos artistas. Entre os anos 1970 e 1980, sobretudo nos governos de Ernesto Geisel (1974-1979) e de João Baptista Figueiredo (1979-1985), “Diversos artistas estavam morando fora do país, em exílios voluntários ou forçados. Os compositores viram-se pressionados pelo aparelho repressivo do regime autoritário, e a grande maioria, mais diretamente, pela censura” (CAROCHA, 2006, p. 194).

Classificada como censura de diversões públicas, esta se apresentava como apenas um dos elementos de repressão do Estado militar. Cabe lembrar que os censores travestiam seus discursos de valores morais e éticos, caros, à época, para a sociedade civil, o que fez com que houvesse uma expansão da atividade repressiva também para o campo político. Sobre o formato da censura e a maneira pela qual ela foi conduzida pelo governo militar, a autora também aponta que “As turmas de censores responsáveis pela análise das letras musicais não hesitavam em solicitar dossiês de artistas aos Dops e, por outro lado, o Dops mantinha-se usualmente em contato com a DCDP e as SCDPs regionais para a troca de toda sorte de informações” (CAROCHA, 2006, p. 201). Assim, artistas como Chico Buarque de Holanda eram monitorados pelos Dops<sup>4</sup>. A título de ilustração, cabe mencionar que Chico “recebeu diversas intimações para prestar esclarecimentos no DOPS da Rua da Relação no Rio de Janeiro” (CAROCHA, 2006, p. 202).

Ainda de acordo com a autora, é preciso levar em consideração que nem sempre os motivos para o pedido de elaboração de dossiês sobre os artistas eram de natureza política. Em alguns casos, havia a justificativa de ferimento à moral e aos bons costumes, o que fez a atuação dos censores, sobretudo da DCDP<sup>5</sup>, ser bastante conhecida pelo povo, principalmente por conta da obrigatoriedade da exibição do certificado de censura em filmes, novelas e peças de teatro.

Essa notoriedade, aliada ao fato de que a censura de diversões públicas era considerada ‘normal’ por grande parte da população, levou um número considerável de pessoas a escrever cartas endereçadas à Divisão. Mesmo que haja cartas escritas individualmente ou por pequenos grupos, o conjunto da correspondência apresenta uma certa homogeneidade nos enunciados, sugerindo

---

<sup>4</sup> DOPS, sigla para Departamento de Ordem Política e Social, órgão utilizado pelos militares para a instituição da repressão e da censura durante a ditadura.

<sup>5</sup> A partir da centralização da censura em Brasília, em 1966, a Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) se torna o órgão responsável pela censura de diversões no país, incorporada pelo então Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP).

a presença de um mesmo padrão cultural. Além disso, a leitura dessa correspondência nos revela uma mesma temática, já que o tom das cartas, salvo algumas poucas exceções, era sempre o mesmo: uma pessoa que solicitava providências acerca de um material que a ofendeu. Terezinha Rodrigues, dona de casa, escreveu à Divisão no ano de 1983 para solicitar a ‘urgente proibição da devassa música Rock da cachorra’<sup>6</sup>. (CAROCHA, 2006, p. 203-204, grifo da autora).

Há que se dizer que os censores, aproveitando a insatisfação advinda de alguns setores da sociedade civil, utilizaram essa situação para legitimar seus atos. Nessa perspectiva, convém destacar que:

A grande maioria dos vetos foi justificada em nome da preservação dos valores tradicionais da família brasileira. Sob esta tópica circularam os mais variados tópicos, desde a defesa da religião católica até a proibição de assuntos em pauta na época, que foram considerados pela censura como atentatórios à tradição da família brasileira, como, por exemplo, referências ao uso de drogas, ao homossexualismo e à questão do divórcio, muito discutida na década de 1970 (CAROCHA, 2006, p. 206).

Por outro lado, havia também a justificativa de que o veto dado a algumas canções era tido como um mecanismo para elevar os padrões cultural e moral da sociedade brasileira. Assim, “Composições eram vetadas por serem inadequadas, ofensivas e até mesmo por conterem erros gramaticais e serem consideradas de péssima qualidade musical”. (CAROCHA, 2006, p. 207). Outra justificativa apresentada girava em torno do campo político e ideológico. Ocorria, portanto, o veto a canções que se vinculavam a aspirações comunistas ou à luta armada. Foi nessa direção que músicos como Geraldo Vandré e Chico Buarque se tornaram familiares, justamente por conta de seus entraves com a censura. A autora lembra que Chico Buarque teve cerca de 40 produções vetadas, das quais metade eram ligadas a questões políticas (CAROCHA, 2006).

Em termos de atuação da censura, é válido mencionar que houve grande concentração de vetos a músicas entre o fim da década de 1970 e

---

<sup>6</sup> Essa canção, composta por Léo Jaime e interpretada pelo cantor Eduardo Dusek, segundo Carocha (2006), sofreu sanções de outras duas cartas, as quais pediam sua censura. A letra da música Rock da cachorra e seu videoclipe podem ser visualizados no seguinte endereço eletrônico: <<https://www.letras.mus.br/eduardo-dusek/117822/>>.

início dos anos 1980, sendo que “Em 1973 foram censuradas 159 letras musicais; em 1976, 198 e, em sua fase final, já no ano de 1980, houve um registro de 458 músicas censuradas” (CAROCHA, 2006, p. 210-211). A mesma autora ainda acrescenta que o processo de abertura política não significou o abrandamento da censura musical, ao contrário do que ocorreu com aquela feita à imprensa: a DCDP atuou até 1988, sendo extinta somente com a promulgação da nova Constituição. Nesse sentido, a música produzida durante a ditadura civil-militar<sup>7</sup> nos é bastante cara, não somente como documento histórico e, portanto, um retrato nítido dos dias de terror vividos pela sociedade brasileira nesse período, mormente por músicos, artistas e intelectuais, como também nos serve, enquanto professores(as) de história, como ferramenta didática bastante útil no cotidiano escolar, conforme dissertamos na sequência do artigo.

### **A música como instrumento didático para ensinar e aprender sobre a ditadura**

Inicialmente é importante destacar que quando estudamos uma composição musical, temos que levar em consideração seu contexto de produção, o lugar de fala do compositor e as implicações do contexto histórico, político, social e cultural exercidas sobre o artista. Nesse aspecto, ao pesquisar uma letra de música no contexto escolar, é possível levar o aluno ao contexto abordado, permitindo-o beber da fonte histórica estudada – a música – e tecer suas narrativas e reflexões sobre o período de forma mais lúdica e prazerosa. Sendo assim,

O uso da música nesse desígnio configura-se como uma ferramenta que manifesta as características do compositor, e o lugar de onde ele fala. Não se trata tão somente de uma manifestação artística, e tampouco de um material didático simplesmente ilustrativo, falamos de uma representação social, política e cultural. Têm-se como indicativos a pesquisa bibliográfica, musical e de campo como norteadores e sustentáculos da ação pedagógica que se propõe. (DAVID et al., 2010, p. 6).

**Isto é, a música enquanto linguagem é reflexo de determinado**

<sup>7</sup> Cabe lembrar que a ditadura civil-militar só veio a dar sinais de esgotamento entre o fim da década de 1970 e o começo dos anos 1980, quando se inicia uma lenta e gradual abertura política. Segundo Fausto (1995), no ano de 1979 houve a aprovação da Nova Lei Orgânica dos Partidos, extinguindo o bipartidarismo vigente e instituindo o multipartidarismo. Assim aparecem partidos como o PDS, o PMDB, o PP, o PDT, o PCB e o PT. Em 1985 a eleição (ainda indireta) de um novo presidente da República – Tancredo Neves – abre caminho para as primeiras eleições diretas após mais de duas décadas de regime militar, ocorridas em 1989.

período histórico, servindo de fonte para o historiador e, conseqüentemente, para o professor de história, configurando-se como nobre e importante recurso didático-metodológico para a condução do processo de ensino e aprendizagem, além de motivar e estimular o aluno a construir o seu conhecimento histórico. Não se trata, portanto, de apresentá-la ao aluno como um simples recurso ilustrativo (a depender do objetivo da aula, também o é), como lembram os autores, mas de fazer com que o aluno a perceba enquanto documento histórico capaz de auxiliá-lo no processo de compreensão de um determinado acontecimento pretérito. Neste sentido:

A canção tem uma dupla substância: musical e verbal. [...] Tanto a música como a letra nos remetem a princípios de análise heterogêneos, divergentes. [...] A própria música é algo de sincrético na canção. Comporta o tema melódico, o ritmo, o arranjo musical, o acompanhamento e a orquestração. Embora o tema musical seja o mais refratário à análise conceitual e ao estudo sociológico, o arranjo e o ritmo inserem-se nos gêneros, nos estilos e nas modas. (MORIN, 2001, p. 137 apud DAVID et al., 2010, p. 7).

Nessa mesma direção, é possível dizer que cada vez mais há a necessidade de utilizar novas metodologias de ensino da história, pois o aluno de hoje se vê cercado de novas tecnologias de informação e comunicação, e uma educação nos moldes do século XIX não faz mais sentido para esse estudante do século XXI. A história não deve se ater apenas à memorização de datas, fatos e grandes personagens históricos, mas sim buscar compreender e explicar a humanidade (FREITAS; PETERSEN, 2015). As autoras ressaltam também que o uso da música em sala de aula “[...] pode ser mais uma abordagem instigante a fomentar a criticidade dos alunos. O ensinar deve ser a primeira meta, mas não a única, a educação, que é fruto da interação crítica é que deve objetivar o professor.” (FREITAS; PETERSEN, 2015, p. 35). Desse modo:

A música nas aulas de História poderá propiciar momentos de aprendizagem e descontração, o que possivelmente as tornará mais prazerosas, críticas e dinâmicas, pois [...] a música nos leva ao encontro de nós mesmos para descobrir nossa identidade, a conhecer nossa própria história, a história de nossa cidade, do nosso estado, do nosso país (FREITAS; PETERSEN, 2015, p. 42).

É necessário, contudo, que o professor tenha bastante conhecimento (histórico e didático) ao escolher a canção a ser estudada em sala. A música deve ser coerente com os objetivos da aula e do conteúdo a ser trabalhado em sala (NAPOLITANO, 2002 apud FREITAS; PETERSEN, 2015). Não cabe ao professor, como dito, trabalhar apenas um dos aspectos da produção musical. Trata-se de um instrumento dicotômico como bem citou Morin, porém indissociável, tendo o professor que utilizar tanto a sua ludicidade, quanto a sua interação com o meio social a que pertence e/ou retrata. Assim, trabalhar conteúdos da história por meio da música pode estimular o aluno a “[...] demonstrar a sua visão ao interpretar a composição musical, transmitindo a sua opinião, o que acrescentaria novas perspectivas sobre o conteúdo que o professor já teria previamente delimitado” (FREITAS; PETERSEN, 2015, p. 43).

Cabe dizer ainda que a música pode ser tanto uma ferramenta didático-metodológica para o professor de história, como também um instrumento de aprendizagem para o aluno, que o provoque e o permita estudar uma composição musical de forma crítica e contextualizada, sendo o elemento necessário para que ele, aluno, possa construir suas próprias narrativas sobre o período estudado. Neste interesse, as autoras nos lembram que boa parte das canções traz “[...] em suas composições os problemas sociais de um povo e de uma época, podendo caracterizar um período histórico” (FREITAS; PETERSEN, 2015, p. 44), permitindo a alunos e professor a construção do conhecimento histórico e a problematização do passado.

Assim sendo, no que diz respeito à ditadura civil-militar brasileira, é possível selecionar uma série de canções que podem auxiliar nesse processo de tomada de consciência histórica acerca de um dos períodos mais duros dos mais de 500 anos de história do Brasil, conforme nos lembra Boris Fausto na primeira parte do texto. Neste sentido, ao pesquisar canções que foram compostas durante a ditadura, deparamo-nos com composições como *É proibido proibir*, de Caetano Veloso, lançada em 1968, *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré, lançada também em 1968, *Como nossos pais*, de Belchior, 1976 (imortalizada na voz de Elis Regina), *Cálice*, de Gilberto Gil e Chico Buarque, 1978, entre outras tantas que se tornaram um marco da música de protesto contra o regime militar.

Selecionei, desta forma, a canção *Pra não dizer que não falei das flores*, a título de ilustração pela qual é tomada uma produção musical como objeto de pesquisa histórica. Vejamos:

## **Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores (1968)**

Geraldo Vandré

Caminhando e cantando  
E seguindo a canção  
Somos todos iguais  
Braços dados ou não  
Nas escolas, nas ruas  
Campos, construções  
Caminhando e cantando  
E seguindo a canção

Vem, vamos embora  
Que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora  
Não espera acontecer (2x)

Pelos campos há fome  
Em grandes plantações  
Pelas ruas marchando  
Indecisos cordões  
Ainda fazem da flor  
Seu mais forte refrão  
E acreditam nas flores  
Vencendo o canhão

Vem, vamos embora  
Que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora  
Não espera acontecer (2x)

Há soldados armados  
Amados ou não  
Quase todos perdidos  
De armas na mão  
Nos quartéis lhes ensinam  
Uma antiga lição  
De morrer pela pátria

---

E viver sem razão

Vem, vamos embora  
Que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora  
Não espera acontecer (2x)

Nas escolas, nas ruas  
Campos, construções  
Somos todos soldados  
Armados ou não  
Caminhando e cantando  
E seguindo a canção  
Somos todos iguais  
Braços dados ou não

Os amores na mente  
As flores no chão  
A certeza na frente  
A história na mão  
Caminhando e cantando  
E seguindo a canção  
Aprendendo e ensinando  
Uma nova lição

Vem, vamos embora  
Que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora  
Não espera acontecer

Vem, vamos embora  
Que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora  
Não espera acontecer

A canção de Geraldo Vandré traz como forma de protesto elementos que atacam diretamente o governo militar, sobretudo num cenário de manifestação contra os soldados que tomavam as ruas do Brasil com a proposta

verossímil de manter a “lei e a ordem”, como podemos perceber na seguinte estrofe: Há soldados armados/Amados ou não/Quase todos perdidos/De armas na mão/Nos quartéis lhes ensinam/Uma antiga lição/De morrer pela pátria/

E viver sem razão. Nesta direção, Santana et al. argumentam que “A música de Geraldo Vandré traz uma temática relativa ao momento histórico-político-social da década de 60, momento em que o Brasil, após um golpe de estado, vivia em plena ditadura militar” (2011, p. 76), tendo sido “[...] composta de acordo com o contexto em que a sociedade estava envolvida naquele momento. E como o contexto pode, realmente, definir o sentido do discurso [...] o autor compôs a letra da música com o objetivo de protestar contra o sistema ditatorial” (2011, p.78).

Cabe lembrar que a música de Vandré foi composta em 1968, ano marcado não somente pelo endurecimento do regime militar, sobretudo pelo uso da tortura e de ações sanguinárias do governo contra a chamada “subversão da lei”, mas também por acontecimentos importantes no cenário mundial. Trata-se de um ano que ficou marcado pelo enrijecimento da Guerra do Vietnã, pela Primavera de Praga e pelos assassinatos de Martin Luther King e Robert Kennedy, sem contar as manifestações do movimento Hípie, muito comuns nesse mesmo período.

A canção foi composta [...] quando o governo Médici prendia, torturava e exilava muitas pessoas. Havia a censura no teatro, na TV, no cinema, na música e até nas universidades, o que impossibilitava a germinação de uma cultura crítica. Por esses motivos, surgiu naquela época uma efervescência de movimentos contrários à ditadura. É nesse cenário que a música entrou como um importante objeto de protesto utilizado nas passeatas pelos diversos grupos de manifestantes. [...] Em seus versos, Vandré cita a luta armada e a imobilidade das pessoas que defendiam a diplomacia, critica os movimentos que pregavam ‘paz e amor’, mostrando que de nada adiantava, ‘falar de flores’ àqueles que atacam com armas. Por esse motivo, a canção foi proibida e Geraldo Vandré teve que ir para a Europa e durante anos foi completamente esquecido pelo público. (SANTANA et al., 2011, p. 77-78, grifo das autoras).

Assim, a música é considerada um “hino” contra a ditadura e um chamado ao povo brasileiro para militar pelas ruas do país. Sob essa ótica, é possível afirmar que ela busca interagir com a sociedade na medida em que objetiva despertar a consciência das pessoas e mostrar que o país está



vivendo sob o caos. Ainda de acordo com as autoras, a canção “é um texto de sentido atual que fala da luta social e da busca por mudanças tanto políticas quanto educacionais e sociais” (SANTANA et al., 2011, p. 79), o que a torna não somente um documento rico para o historiador, como também um importante instrumento didático para o professor, e que se levado para a sala de aula com o objetivo de aproximar o aluno do período em questão, permite-lhe uma tomada de consciência crítica sobre esse contexto histórico e ao mesmo tempo o faz se aproximar do ofício do historiador, o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais relevante, instigante e com poder de transformação do universo escolar.

### **Considerações finais**

A importância de estudar e, conseqüentemente, ensinar história permite ao indivíduo trabalhar o seu pertencimento a um determinado grupo social, de modo a reconhecer sua identidade social e cultural constituída no tempo-espaço. O passado não é inerte e acabado, pelo contrário, ele é movimento. Todavia construir essa consciência histórica nos alunos é um dos desafios do professor contemporâneo, especialmente num mundo permeado por tanta efemeridade de acontecimentos e fragilidade de formação, cuja informação disseminada de maneira fragmentada, tão comum no tempo presente, tem sido algo do processo de construção do conhecimento escolar.

Neste interesse, a proposta principal deste artigo foi investigar a censura presente ao longo dos 21 anos de governo militar no Brasil e seus efeitos na produção cultural do país, sobretudo no tocante à música. Assim, pretendeu-se analisar como a música, enquanto documento histórico que retrata o panorama de cerceamento de liberdade de expressão durante a ditadura civil-militar, pode, quando levada ao cotidiano escolar, auxiliar de forma mais pujante no processo de ensino e aprendizagem da história. Para tanto, é necessária uma mudança de postura no fazer escolar, uma vez que não somente o professor deve ser protagonista da construção do conhecimento, mas também o aluno deve participar ativamente desse processo.

Entendemos, portanto, que o trabalho com um corpus documental ampliado é de fundamental importância para esse despertar de interesse e conseqüente participação do aluno na construção do conhecimento histórico, na medida em que o permite ter contato direto com múltiplos documentos históricos. Desse modo, buscou-se demonstrar, neste artigo, que trabalhar o

conteúdo da ditadura civil-militar no Brasil a partir do estudo da música de protesto produzida nesse período e sua relação com o contexto histórico, social e político da época é um importante instrumento didático para o ensino de história, enriquecendo-o e auxiliando não somente na produção do conhecimento histórico escolar, como também na formação da consciência histórica do aluno.

No que se refere ao uso que se pode fazer da canção *Pra não dizer que não falei das flores* como instrumento de ensino-aprendizagem para o estudo do período, é importante salientar que ao levar a música para o contexto escolar o docente deve estudar previamente o seu contexto de produção, a autoria, o lugar de fala e as intencionalidades do compositor/músico quando a produziu, a fim de levantar elementos para problematizá-la com seus alunos. Em seguida, sugere-se utilizá-la tanto para retratar o panorama de opressão do governo militar contra qualquer tipo de oposição ou contestação à ditadura, quanto como ponto de partida para entender a censura imposta a artistas naquela altura. Também é possível partir da letra da canção para se debruçar sobre conceitos históricos de grande valia para a compreensão do período (ditadura, repressão, cerceamento de liberdade, censura de diversões públicas etc.) e contrastá-los com a atualidade. Neste interesse se pode pedir aos alunos uma reflexão sobre a importância da democracia e dos ideais de liberdade civil, política, social, religiosa, artística e abrir um debate acerca dos impactos que a perda dos direitos civis e dos valores democráticos pode gerar na vida individual e coletiva da população.

## Referências

CAROCHA, M. L. *A censura musical durante o regime militar (1964-1985)*. História: questões e debates, n. 44, p. 189-211, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/7940/5584>>. Acesso em: 04 set. 2018.

DAVID, C. M.; JANUARIO, A. A.; FAGUNDES, G. H. G. *Música: uma ferramenta para o estudo da história*. Camine, Franca, p. 1-11, 2010.

ESQUINA musical. *50 anos do golpe e da ditadura militar: 16 músicas marcantes do período*. Disponível em: <<http://www.esquinamusical.com.br/50-anos-do-golpe-e-da-ditadura-militar-16-musicas-marcantes-do-periodo/>>. Acesso em: 05 set. 2018.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FREITAS, V. M. O.; PETERSEN, G. T. *Música e ensino de história*. Revista Dialo-

---

gus, v. 4, n. 4, p. 32-50, 2015. Disponível em: <<http://revistaelectronica.unicruz.edu.br/index.php/Revista/article/view/3959/628>>. Acesso em: 04 set. 2018.

HISTÓRIA Digital. *10 músicas de protesto à ditadura militar*. Disponível em: <<https://historiadigital.org/musicas/10-musicas-de-protesto-a-ditadura-militar/>>. Acesso em: 05 set. 2018.

LETRAS de Músicas. *Pra não dizer que não falei das flores*. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/geraldovandredre/46168/>>. Acesso em: 05 set. 2018.

SANTANA, A. A. et al. *O contexto e o intertexto na música pra não dizer que não falei de flores, de Geraldo Vandré*. Revista Graduando, n. 2, p. 75-85, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/dla/graduando/n2/n2.75-85.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

VALLE, Maria Ribeiro do (Org.). *1964-2014: golpe militar, história, memória e direitos humanos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

**Data de recebimento: 28.10.2018**

**Data de aceite: 28.05.2019**



## AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE PORTO VELHO

Sandra Monteiro Gomes<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-0395-4366>

Rute Cristina Domingos da Palma<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-7650-5556>

RESUMO: A pesquisa buscou responder a problemática “*como as dificuldades de aprendizagem em matemática são abordadas nos cursos de Pedagogia de Porto Velho-RO?*” O artigo trata especificamente na análise de como os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e os planos de curso dos professores abordam a aprendizagem da matemática e as dificuldades para aprender matemática. Para o estudo, adotou-se a pesquisa qualitativa como opção metodológica e utilizou-se como procedimentos e instrumentos de produção de dados a análise documental. Participaram da pesquisa três instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia no município de Porto Velho-RO. Com a pesquisa, constatou-se uma escassez de conteúdos e cargas horárias voltadas à formação matemática nas instituições investigadas; os cursos vêm abordando questões que tratam da aprendizagem ao longo do processo formativo, no entanto, não existe nos documentos investigados disciplinas ou discussões voltadas para as dificuldades de aprendizagem em matemática.

PALAVRAS-CHAVE: curso de Pedagogia, projetos pedagógicos, dificuldades de aprendizagem na matemática.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação em Ciências e Matemática. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia/IFRO. Porto Velho. Rondônia. Brasil. [sandra.gomes@ifro.edu.br](mailto:sandra.gomes@ifro.edu.br)

<sup>2</sup> Doutorado em Educação. Professora da Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT. Docente do Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática-REAMEC. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Cuiabá. Mato Grosso. Brasil. [rutcristinad@gmail.com](mailto:rutcristinad@gmail.com).

## **THE LEARNING DIFFICULTIES IN MATHEMATICS IN THE PEDAGOGICAL PROPOSALS OF PEDAGOGY COURSES FROM PORTO VELHO**

*ABSTRACT:* The research has sought to respond the problematic “*how are learning difficulties in mathematics addressed in Pedagogy courses from Porto Velho -RO?*” The article deals specifically with the analysis of how the pedagogical projects of the Pedagogy courses and the course plans of the teachers approaches the learning of mathematics and the difficulties to learn mathematics. For the study, the qualitative research was adopted as a methodological option and the documental analysis has used as procedures and instruments of data production. It has participated in the research three higher education institutions that offer the Pedagogy course in the city of Porto Velho-RO. The research has verified a scarcity of contents and workloads focused on the mathematical formation in the researched institutions; the courses have been approaching issues that deal with learning throughout the formative process, however, there is not in the documents investigated disciplines or discussions focused on learning difficulties in mathematics.

*KEYWORDS:* Pedagogy course, pedagogical projects, learning difficulties in mathematics.

## **LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN MATEMÁTICAS EN LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA DE PORTO VELHO**

*RESUMEN:* La pesquisa ha buscado contestar la problemática “*¿cómo las dificultades de aprendizaje en matemáticas son abordadas en los cursos de Pedagogía de Porto Velho – RO?*”. El artículo trata específicamente en el análisis de cómo los proyectos pedagógicos de los cursos de Pedagogía y los planes de curso de los profesores abordan el aprendizaje de las matemáticas y las dificultades para aprender esta asignatura. Para el estudio, se adoptó la investigación cualitativa como opción metodológica y se utilizó como procedimientos e instrumentos de producción de datos el análisis documental. Participaron de la investigación tres instituciones de Enseñanza Superior que ofrecen el curso de Pedagogía en el

município de Porto Velho-RO. Com a investigação, se constatou uma escassez de conteúdos e cargas horárias destinadas a la formação de matemáticas en las instituciones investigadas; los cursos vienen abordando cuestiones que tratan del aprendizaje a lo largo del proceso formativo, sin embargo, no existe en los documentos investigados asignaturas o debates dirigidos a las dificultades de aprendizaje en matemáticas.

**PALABRAS CLAVE:** curso de Pedagogía, proyectos pedagógicos, dificultades de aprendizaje en las matemáticas.

## **Introdução**

A pesquisa em desenvolvimento tem como foco de investigação a temática das dificuldades de aprendizagem em matemática nos cursos de Pedagogia, da cidade de Porto Velho-RO. O artigo trata especificamente na análise de como os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e os planos de curso dos professores abordam a aprendizagem da matemática e as dificuldades para aprender matemática.

Em relação à formação inicial dos professores, ao longo da história, os cursos de Pedagogia são considerados por muitos pesquisadores (SAVIANI, 2007); (LIBÂNEO, 2001, 2006); (GATTI, 2010); (MACEDO e LOPES, 2002); (FAZENDA, 1995); (ALARCÃO, 1996) aquém dos ideais e necessidades do país, há queixas de uma formação generalista, fragmentada e descontextualizada. Embora saiba-se destas e outras limitações existentes na formação do pedagogo, também há registros de experiências formativas que procuram inserir o futuro professor em práticas que visam a elaboração conceitual, o exercício da docência e a reflexão, constata-se que é um locus de investigação importante e necessário quando tomamos como princípio que a pesquisa em educação pode e deve contribuir para repensar as políticas públicas educacionais.

Ao discutir as dificuldades de aprendizagem na matemática nos cursos de Pedagogia, não há intenção, neste texto, em aprofundar definições ou terminologias. As dificuldades e problemas de aprendizagem serão tratados como sinônimos, e referem-se a questões multifatoriais que compreendem os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e pedagógicos ligadas a situações extrínsecas ao indivíduo (FONSECA, 1995); (CAPOVILLA e MONTIEL 2009), enquanto que os Distúrbios e Transtornos de Aprendizagem precisam de intervenção e/ou apoio de outros profissionais, pois sugerem comprometimentos intrínsecos

ao educando.

Ao considerar que a criança pode estar apresentando uma dificuldade/problema de aprendizagem, e que é, portanto, passível de um trabalho intencionalmente organizado para superar tais questões, compreendemos por dificuldade de aprendizagem em matemática um estado momentâneo que implica em qualquer dificuldade observável, vivenciada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma faixa etária, independentemente do fator causa dessa defasagem. Logo, motivos individuais, institucionais, familiares e sociais precisam ser analisados para se verificar as possíveis causas e subsidiar intervenções que levem à superação das dificuldades apresentadas. Tendo em vista que muitas das dificuldades são decorrentes de lacunas conceituais, ou seja, conceitos não consolidados por não terem sido aprendidos ou por não terem sido ensinados. (GOMES, 2018)

Na intenção em compreender como as dificuldades de aprendizagem em matemática são abordadas nos cursos de Pedagogia de Porto Velho-RO, realizou-se uma pesquisa em três Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia (de quatro instituições existentes em Porto Velho-RO). A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e realizou-se a análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e dos planos de curso dos professores das três instituições que aderiram ao estudo.

O artigo está dividido em três sessões, a primeira trata das dificuldades da matemática no Ensino Fundamental e a Formação do Pedagogo; a segunda apresenta o Percurso Metodológico; a terceira expõe os dados a partir de duas abordagens: 1) a aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem nos projetos pedagógicos e planos de curso dos professores, 2) as dificuldades de aprendizagem em matemática nos projetos pedagógicos e planos de curso dos professores. Posteriormente, as considerações finais.

## **Dificuldades de aprendizagem da matemática no ensino fundamental e a formação do pedagogo**

Muito tem se discutido sobre o fracasso escolar e as possíveis motivações para que os alunos não atinjam os índices essenciais de aprendizagem da matemática. Porém, tentar entender esse contexto perpassa pela própria concepção que temos da matemática, sua função na sociedade e ainda, a relação que estabelecemos com ela ao longo da vida (GOMES, 2018).

Ao pararmos para refletir o significado etimológico da palavra matemática, *MATHEMA = pensar e TICA = técnica*, poderíamos supor que a



matemática seria uma “técnica para pensar”, ou ainda ao reorganizarmos esse pensamento, que o ensino da Matemática seria para “ensinar o aluno a pensar”. Enfim, como o foco da nossa discussão não é entender o significado literal da palavra matemática, mas, compreender a matemática como algo que se funde com a própria vida do homem, de tão dinâmica que é essa relação, precisamos compreender a matemática como ciência que não trata de máximas infalíveis e imutáveis e sim, uma ciência ativa e aberta à incorporação de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, segundo Carraher et al, (1995, p. 12), “a aprendizagem da matemática na sala de aula é um momento de interação entre a matemática organizada pela comunidade científica, ou seja, a matemática formal, e a matemática como atividade humana”, sendo assim, indispensável no processo de formação e construção do conhecimento formal do ser humano. Posto isso, cabe-nos agora refletir: como explicar que algo tão presente na vida do homem como a matemática tem levado crianças, jovens e adultos nos bancos escolares a terem tantas dificuldades para aprendê-la?

Para discutirmos e refletirmos as questões que envolvem tal indagação é importante adentrarmos nesse espaço de formação e aclararmos o que levou a matemática até a escola. Para auxiliar-nos, utilizaremos Chevallard (1992), pois segundo este autor, a matemática foi estabelecida na escola a partir de sua utilização na sociedade, portanto, precisa corresponder às necessidades individuais e sociais, e reduzir o seu valor social a um simples valor escolar transforma o ensino da matemática em um fim em si mesmo (CHEVALLARD, 1992).

Seguindo essa mesma óptica e ratificando a concepção de Chevallard, Santos (2002) afirma que a matemática é fruto da construção humana decorrente da interação do homem com a natureza e com a sociedade, e o sentido para o que se aprende na escola é dado na medida em que os conhecimentos matemáticos assimilados pelos alunos sejam utilizados para o entendimento de diferentes aspectos da cultura a qual fazem parte, além do enfrentamento de situações cotidianas como medir, contar, localizar e localizar-se, ler e interpretar informações de gráficos, mapas e textos, resolver problemas, entre outros.

Nesse sentido, seguindo a mesma lógica dos estudiosos mencionados, podemos afirmar que a matemática emergiu das necessidades humanas, a partir das interações do homem com o meio social, cultural e ambiental, portanto, a gênese não é escolar, mas, adentrou os muros escolares para organizar os conhecimentos essenciais aos demais indivíduos, sendo por consequência, um produto histórico e cultural, uma vez que as ideias matemáticas, segundo

D'Ambrósio (1999, p. 97), “comparecem em toda a evolução da humanidade, definindo estratégias de ação para lidar com o ambiente, criando e desenhando instrumentos para esse fim, e buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para a própria existência”.

Retomando a indagação anterior e tentando entender o porquê da matemática na escola gerar tantas dificuldades, levando crianças, jovens e adultos ao fracasso, encontramos alguns estudiosos que elencam possíveis motivações, ora com ênfase nas práticas pedagógicas, entre eles citamos: (TASSONI, 2000); (SANTOS, 2008, 2004); (NACARATO ET AL, 2009); (MELLO, 2007); (CHÁCON, 2003), ora na Formação (ZIMER, 2002); (SILVEIRA, 2003); (NACARATO ET AL, 2009); (CURI, 2011).

Iniciamos então com Tassoni (2000), que defende a importância da afetividade para o processo de aprendizagem, segundo a autora, toda aprendizagem está ligada à afetividade, considerando que ela ocorre a partir das interações com o meio, permeada por uma base afetiva.

Chácon (2003) também destaca a importância da afetividade para aprender Matemática. Para a autora

Ao aprender matemática, o estudante recebe estímulos contínuos associados a ela - problemas, atuações do professor, mensagens sociais, etc, que geram nele uma certa tensão. Diante desse estímulo reage emocionalmente de forma positiva ou negativa. Essa reação está condicionada por suas crenças sobre si mesmo e sobre a matemática. Se o indivíduo se depara com situações similares repetidamente, produzindo o mesmo tipo de reações afetivas, então a ativação da reação emocional (satisfação, frustração, etc.) pode ser automatizada e se “solidificar” em atitudes. Essas atitudes e emoções influem nas crenças e colaboram para sua formação (CHÁCON, 2003, p. 23).

Santos (2008), no entanto, vem destacando sobre as pressões vivenciadas pelos alunos na escola,

[...] as pressões presentes na escola também dão ao ensino de matemática um caráter disciplinador, responsável pela criação de interesses e expectativas, reforçando e cristalizando imagens logo no início da formação matemática dos alunos: a matemática é difícil, é abstrata, é exata, não é para mim, é chata etc. Não raramente, há entre os professores aqueles que sinceramente acreditam nisso e também colaboram com a difusão desse ponto de vista. Pouco a pouco, expressões como essas ganham força

e, tal como boato, passam adiante sedimentando uma rede de impressões, juízos e desconfianças relativos à matemática que se antecipa a qualquer esforço mais sistemático de aprendizagem e alimenta um círculo vicioso. (SANTOS 2008, p. 31)

Nacarato et al (2009) também enfatizam as práticas, quando afirmam que essas práticas pedagógicas vivenciadas nas séries iniciais que envolvem a matemática e o ensino da matemática centram na

[...] aritmética, em especial, no ensino dos algoritmos desprovidos de significados, e não privilegia a questão conceitual, e as ideias presentes nas operações básicas. Tais práticas acabam por consolidar uma matemática escolar reducionista, que não possibilita o pensar e o fazer matemático em sala de aula. (NACARATO ET AL, 2009, p. 89)

Ou seja,

Trata-se da complexidade da vida presente na escola, na sala de aula, na aula de matemática. Desse universo podem ser destacados, entre outros, aspectos como: os saberes e o projeto pedagógico do professor; as decisões que precisa tomar com relação ao que é ao como ensinar matemática; as relações entre a matemática e a vida, as interações na sala de aula; os diferentes estilos cognitivos dos alunos, seus saberes, não-saberes, dificuldades e outras diferenças além daquilo que não é previsível e nos surpreende diariamente. (SANTOS, 2004, p. 15)

Outros fatores relevantes enfatizados por Mello (2007), são os

prazos de aprendizagem das crianças estipulados nos currículos escolares, normalmente, referem-se ao período letivo de 10 meses, com um número limitado de conteúdos pré-determinados a serem ensinados, que não oferecem aos professores mais experientes o tempo necessário para que possam aprofundar suas reflexões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem e assimilar os avanços acadêmicos oriundos de pesquisas e concepções alternativas que possam auxiliá-los na reformulação de suas próprias concepções educativas e, ainda, limitam também o tempo necessário aos professores iniciantes para que possam compreender a complexidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem. (MELLO, 2007, p. 210).

Como destacado, Santos (2008; 2004), Nacarato et al (2009), Mello (2007), Chácon (2003) evidenciam certas ações que envolvem a prática peda-

gógica que acabam contribuindo, segundos eles, para os problemas que envolvem o aprender e o não aprender matemática. Sob o enfoque da formação, Zimer (2002), Silveira (2003), Nacarato et al (2009) e Curi (2011) destacam a formação inicial como subsídio central para o sucesso no aluno na matemática.

Curi (2011), por exemplo, enfatiza que

Tanto no curso de Pedagogia como no curso de Licenciatura em Matemática, os alunos pautam o conhecimento matemático a forma com que aprenderam, com uma relação marcada pela racionalidade técnica, ou seja, o conhecimento que julgam necessitar para ensinar é tido como o que irão receber na formação inicial, supostamente suficiente para o seu desempenho e consideram que tudo o que não foi aprendido na formação inicial carece de “nova” formação.(CURI, 2011, p. 77).

Cabe refletir, no entanto, que os futuros professores chegam na formação inicial com um “modelo implícito, um conhecimento dos conteúdos matemáticos que têm de ensinar, adquiridos durante a sua escolarização, bem como um conhecimento didático vivido durante a sua experiência como alunos”. (SERRAZINA, 2005, p. 307).

Pensamento que vai ao encontro com o de Lacerda (2011, p. 69), que destaca que

A formação profissional docente ocorre desde os primeiros anos de escolarização. O professor constrói um modelo de aula de Matemática, incorporando práticas e crenças que são apropriadas e naturalizadas durante toda a sua escolarização. Muitos alunos, futuros professores ainda trazem uma experiência escolar em relação à Matemática que não reflete essas novas práticas. Ao contrário, trazem marcas e sentimentos negativos, concepções ultrapassadas e bloqueios para aprender e para ensinar.

Percebe-se que Serrazina (2005) e Lacerda (2011) trazem uma reflexão, muitas vezes, ignorada na relação constituída entre o professor e a aprendizagem da matemática, o processo de formação desse professor que ensina matemática. Como sabemos que a escola oportuniza a socialização dos saberes construídos historicamente e o professor é um importante mediador nesse processo, a relação estabelecida com a matemática pode influenciar suas ações e ainda, a sua concepção de ensino, de aprendizagem e de dificuldade

na matemática.

Visando a necessidade de suplantar as vivências negativas dos futuros professores com a matemática, para que novas memórias e experiências sejam estabelecidas, é que retoma-se o olhar para os cursos de formação de professores, tendo em vista que estes podem propiciar aos acadêmicos um novo “percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente realizado na educação básica para transformá-los, em bons professores, que no futuro contribuirão para a melhoria da qualidade da educação básica” (MELLO, 2000, p. 102).

Palma (2010) também corrobora com esse pensamento e compreende que o curso de formação inicial, a partir de leituras e discussões, pode possibilitar a ressignificação matemática como ciência dinâmica e humanizadora. Por isso, a discussão nos cursos de formação não “pode concentrar-se apenas no âmbito da aprendizagem dos conhecimentos profissionais necessários para ensinar Matemática. Faz-se necessário também dar destaque aos sentidos que os futuros professores constroem sobre aquilo que aprendem” (PALMA, 2010, p. 65).

Cabe destacar que ao problematizar a formação inicial do professor, não se intenciona atribuir às IES formadoras, o fracasso da aprendizagem em matemática, ao contrário, intenta-se ressaltar a importância da formação inicial na vida do futuro professor, ao conceber a formação “como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, de natureza intencional, política e coletiva, sustentado pelas interações do professor com seu objeto de trabalho” (ARAÚJO e MOURA 2005, p. 4). Sem contar que,

[..] a qualidade profissional se assenta não apenas no saber ensinar, mas na relação dialética entre o aprender e o ensinar. Lógica expressa em Guimarães Rosa, em “Grande Sertão: Verdades”, quando diz: “Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente aprende” e que nós, ousadamente, reforçamos: mestre é aquele que de repente aprende, aquele que muito aprende, porque o de repente é quase sempre. (ARAÚJO e MOURA, 2005, p. 4).

É preciso considerar, no entanto, que não pode-se minimizar os desafios por ser algo que envolve muito mais que uma tomada de consciência por parte da sociedade. Como as novas Diretrizes para Formação Inicial e Continuada de Professores foram fixadas recentemente, não há como mensurar os impactos nas licenciaturas, tampouco, nos cursos de Pedagogia, considerando

que em 2014 novas metas foram estabelecidas para formação e capacitação de professores para atuarem na Educação Básica.

Porém, está evidente que embora as Diretrizes para a formação do pedagogo englobem amplas funções que envolve desempenhar funções do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos (BRASIL/DCN/RESOLUÇÃO CNE/CP. Art. 2º 1/2006), não conseguiram minimizar as críticas à formação do pedagogo no país.

Os programas de formação de professores limitam-se “à perspectiva de uma racionalidade técnica, na qual o desempenho docente desejável dar-se-á por meio da correta utilização de teorias e técnicas científicas” (ARAÚJO e MOURA, 2005 p. 3), o que geram sistemas escolares com um modelo tradicional de programas de estudo, em que a aprendizagem é entendida como a assimilação a partir de uma ordem hierárquica de conhecimentos, em que atribui-se ao professor, a responsabilidade pela difusão dos saberes.

Assim, ultrapassar o modelo até então estabelecido requer, além de uma ampla conscientização, mobilização para se estabelecer novos rumos para a formação matemática no país, tendo em vista uma matemática que vá ao encontro dos anseios sociais e seja capaz de minimizar ou ainda superar os dilemas que envolvem o ensinar e o aprender matemática na escola.

Em relação aos cursos de Pedagogia, parece haver um consenso entre os pesquisadores de que a carga horária voltada à formação matemática é escassa (CURI, 2004, 2005), que o curso possui uma formação generalista à luz das diretrizes formativas; que os estudantes não têm uma formação matemática que lhes garanta atuar frente às atuais exigências sociais (PASSOS, 2011); há uma indefinição de qual formação matemática deve ser privilegiada durante a formação.

A partir desse contexto, optamos em pesquisar os cursos de Pedagogia da cidade de Porto Velho-RO, objetivando investigar como os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e os planos de curso dos professores abordam a aprendizagem da matemática e as dificuldades para aprender matemática. Para tal propósito, apresenta-se a seguir o percurso metodológico.

## **Percurso metodológico**

Intentando compreender se os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e planos de cursos dos professores abordam durante o processo

formativo, as dificuldades de aprendizagem na matemática, buscamos na pesquisa qualitativa os fundamentos necessários para o desenvolvimento do estudo, tendo em vista que os pesquisadores “qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados” (BARBOUR, 2009, p. 13).

Esta pesquisa foi desenvolvida com a participação de três instituições que ofertam o curso de Pedagogia na cidade de Porto Velho, sendo uma pública e duas privadas, e para assegurar o anonimato e preservar a identidade das mesmas utilizamos os seguintes codinomes: Rio Guaporé, Rio Urupá e Rio Jamari.

Para traçarmos o perfil dos cursos de Pedagogia investigados e obtermos respostas à questão problematizadora, analisou-se os Projetos Pedagógicos dos Cursos verificando o perfil do egresso, os objetivos do curso, sua integralização, as disciplinas que trabalham a formação matemática, as disciplinas que abordam a aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, suas ementas e respectivas cargas horárias.

A opção pela pesquisa documental, escolhida como instrumento para a produção de dados, deu-se por entendermos que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Portanto, em nosso estudo, a pesquisa documental foi essencial para obtermos os dados necessários e compreendermos como os cursos de Pedagogia estão organizados e se abordam, as dificuldades que envolvem a matemática durante a formação do pedagogo.

Finalizada a exploração dos documentos institucionais, realizamos a definição das categorias de análise e, conforme Bardin (2011, p. 146), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.” Nessa perspectiva, emergiram, a partir dos dados e do referencial teórico, duas categorias:

Na categoria I - *A aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem nos documentos oficiais*, analisamos se há nos projetos pedagógicos dos cursos e planos de curso dos professores, disciplinas ou abordagens que tratem a aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem.

Na categoria II – *Dificuldades de aprendizagem em matemática nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e Planos de Curso dos Professores*, compreendemos como acontece a formação matemática nos cursos de Pedagogia, verificando ainda, se as dificuldades de aprendizagem em matemática foram abordadas nos projetos pedagógicos dos cursos e Planos de Curso dos Professores.

A seguir, apresentamos a análise interpretativa dos dados produzidos na pesquisa.

### **A formação do pedagogo para o ensino da matemática nos anos iniciais da Educação Básica**

A formação do licenciando em Pedagogia oferecida pelas Instituições de Ensino Superior do país precisa respeitar o estabelecido na normatização nacional, oferecendo aos futuros professores, uma sólida formação para além do exercício da docência, (BRASIL/DCN/ RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006); algumas questões, no entanto, por não estarem expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases, entre outras, acabam não deixando claro o que de fato os cursos de Pedagogia especificamente precisariam ensinar ao futuro professor.

Assim, tais questões, somadas a outras variáveis, podem contribuir para o baixo desempenho dos alunos na matemática, uma vez que não podemos minimizar o papel da formação inicial na vida profissional de um professor. Na expectativa de investigarmos como os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia abordam a aprendizagem da matemática e as dificuldades para aprender matemática, adentramos nestes espaços de formação do pedagogo buscando conhecer: o que dizem os documentos dos cursos que direcionam a formação do professor para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; o que discutem os cursos de Pedagogia no âmbito da formação matemática; como as propostas dos cursos abordam a aprendizagem da matemática e as dificuldades para aprender/ensinar nos cursos investigados e como as propostas dos cursos abordam a aprendizagem da matemática e as dificuldades para aprender/ensinar matemática nos cursos investigados.

Ao analisarmos os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia



participantes, obtivemos as seguintes constatações: todas as instituições contemplam em seu currículo o mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos pesquisados e estão organizadas em componentes curriculares, eixos ou núcleos de estudos, respeitando a estrutura proposta pela DCN, embora mantenham certas especificidades que garantem a identidade institucional.

O currículo do Curso de Pedagogia é composto de três eixos formativos, com destaques na construção da identidade profissional do educador, na identidade social da escola, na sala de aula como espaço cultural e na reflexão sobre a prática docente. Cada um dos eixos se realiza através de núcleos temáticos: básicos, pedagógicos e práticos, que se organizam com as disciplinas, diversificadas e integradoras. (Projeto Pedagógico da IES Rio Guaporé, 2013, p. 43).

O Curso de Pedagogia, licenciatura, habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental está organizado em oito eixos estruturadores que são:

A construção do pensamento científico acadêmico;

Comunicação e linguagens alternativas.

A construção do pensamento pedagógico;

O sujeito e a construção do conhecimento;

A organização pedagógica da escola e os componentes curriculares;

Os componentes curriculares e a pesquisa;

A construção da prática pedagógica e a intervenção no cotidiano como fator de transformação;

A amplitude do trabalho educativo junto às problemáticas sociais.

Os eixos acima citados serão desenvolvidos de forma interdisciplinar a fim de assegurar a visão globalizada da profissão docente. (Projeto Pedagógico da IES Rio Urupá, 2013, p. 24).

As disciplinas previstas na presente proposta curricular agrupam-se em três núcleos. O desafio é a superação cada vez mais ampla, profunda e grave da fragmentação entre os saberes. A fragmentação entre disciplinas impede de ver o global e o essencial. (Projeto Pedagógico da IES Rio Jamari, 2013, p. 36).

A carga horária destinada ao Estágio Curricular obrigatório nos cursos pesquisados é de 300 horas, distribuídas e organizadas ao longo do curso, res-

peitando assim, o disposto no Art. 7, inciso II, que destaca a necessidade de se dedicar o mínimo de 300 horas ao Estágio Supervisionado, “prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (BRASIL/RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/ 2006).

No tocante ao tempo reservado para integralização, apenas a IES Rio Jamari citou no projeto pedagógico o tempo destinado à integralização do curso. As demais, nada mencionaram.

Referente a habilitação profissional das IES participantes, constatou-se, a partir dos projetos dos cursos, que todas habilitam para Licenciatura em Pedagogia para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, os demais aspectos da formação, especificamente a formação para a atuação na Educação Infantil (embora as IES tenham autonomia em contemplá-las ou não) são ofertados somente pelas IES Rio Jamari e IES Rio Guaporé, e conforme Art. 4 da DCN, o curso de Licenciatura em Pedagogia é destinado à formação de professores para exercer funções de magistério na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.”

## **A Aprendizagem e as Dificuldades de Aprendizagem nos documentos oficiais dos Cursos de Pedagogia**

Para compreender as discussões específicas em matemática foi necessário compreender como o curso abordava as discussões sobre a aprendizagem e sobre as dificuldades de aprendizagem. Essas discussões permeavam o curso? Eram em disciplinas específicas? Havia articulação entre as disciplinas? A instituição desenvolvia algum projeto de pesquisa, estudo ou extensão específico?

De acordo com o levantamento e análise realizada, a instituição Rio Guaporé oferta um total de duas disciplinas, ambas com enfoque somente na aprendizagem, sendo estas as disciplinas de *Introdução a Psicologia*, com uma carga horária de 40 horas, em que aborda a “História e eixos epistemológicos da Psicologia; desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor da criança ao adulto e suas implicações no processo ensino-aprendizagem”, desenvolvida no 2º período do curso; e a disciplina de *Psicologia da Educação* trabalhada no 4º período, com uma carga horária de 60 horas, cuja abordagem é a

História e eixos epistemológicos da Psicologia; Psicologia e Educação; desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor da criança ao adulto e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. Abordagens teóricas: comportamental e psicanalítica e suas contribuições para a compreensão dos processos educativos. Os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança ao adulto: contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon; interações socioculturais, construção do conhecimento e constituição dos sujeitos nas práticas sociais. (Ementa da disciplina Psicologia da Educação - 60h, trabalhada no 4º período).

Referente à instituição Rio Urupá, a partir da análise nos projetos do curso, constatou-se que são ofertadas um total de quatro disciplinas, sendo três de 80 horas e uma de 60 horas, desenvolvidas entre o primeiro e o sexto período do curso. Destas, três abordam somente aspectos com ênfase na aprendizagem, e uma, a disciplina *A aprendizagem da pessoa com necessidades educacionais especiais* traz em seu referencial bibliográfico complementar, a obra de Fonseca (1995), intitulada *Introdução às dificuldades de aprendizagem*, sinalizado que a dificuldade de aprendizagem também é abordada durante o processo formativo dos acadêmicos, conforme as ementas a seguir

Psicologia como ciência. Processos básicos do comportamento: Percepção, Motivação, Emoção, Aprendizagem, Inteligência. Concepções históricas e atuais da família e da infância. (Ementa da disciplina Fundamentos Psicológicos - 80h, trabalhada no 1º período).

Desenvolvimento humano com enfoque nas teorias: psicanalítica, ambientalista, sócio-histórica e cognitivista. Desenvolvimento moral segundo as teorias de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. Aprendizagem: conceitos, processos e fatores. Processos de aprendizagem nas teorias ambientalista, sócio-histórica e cognitivista. Os processos de mudança e de construção de novos conhecimentos. (Ementa da disciplina Teorias do desenvolvimento e aprendizagem - 80h, trabalhada no 4º período).

Modalidades alternativas e abordagens educacionais na escola especial e regular. Educação Especial e preparação para o trabalho interdisciplinar. O fazer pedagógico com educandos surdos, cegos e deficientes mentais. (Ementa da disciplina *A aprendizagem da pessoa com necessidades educacionais especiais* - 80h, trabalhada no 4º período).

Avaliação, concepção e orientação na LDB e nos PCN's. Avaliação

e organização do processo de ensino e de aprendizagem. Procedimentos metodológicos do processo avaliativo. Avaliação, práticas superadoras. A atuação do educador na área do planejamento. O planejamento e a avaliação de planos, programas e projetos educacionais considerando os diferentes sujeitos. (Ementa da disciplina Avaliação - 80h, trabalhada no 6º período).

Na instituição Rio Jamari, verificou-se que o curso de Pedagogia oferta três disciplinas de 80 horas com enfoque na aprendizagem, ofertadas entre o segundo e sexto período do curso. Destaca-se, no entanto, que somente a disciplina direcionada à Educação do Jovem e do Adulto aborda questões que vão além da aprendizagem, pois tratam também, das dificuldades e problemas de aprendizagem.

Estudo das diferentes concepções teórico-práticas acerca dos processos de construção do conhecimento e da aprendizagem. Análise das fases que compõem o processo de aprendizagem segundo as abordagens cognitivas contemporâneas de processamento da informação e as implicações para o ensino. A motivação do aluno como uma tarefa do ensino. (Ementa da disciplina Psicologia da aprendizagem - 80h, trabalhada no 2º período).

Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional; Avaliação: concepção e orientação na LDB, nos PCN's e em Normativas locais; Avaliação e organização do processo de ensino e aprendizagem; Procedimentos metodológicos do processo avaliativo; Avaliação: práticas superadoras. (Ementa da disciplina Avaliação Educacional - 80h, trabalhada no 3º período).

Estudo das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. Estudo crítico do processo de alfabetização de jovens e adultos. Dificuldades e problemas de aprendizagens em turmas de educação de jovens e adultos. A avaliação em turmas de educação de jovens e adultos. (Ementa da disciplina Educação de Jovens e Adultos - 80h, trabalhada no 6º período).

Tais constatações revelam que os cursos priorizam discussões com ênfase na aprendizagem, e não, em questões que envolvem as dificuldades de aprendizagem. Fato este que nos preocupa diante da concepção que ainda persiste em nossa sociedade de que a criança traz consigo uma carga genética

de aprendizagem (MELLO, 2007), e se os cursos de Pedagogia não se constituírem em espaços de ressignificação, tanto a aprendizagem quanto as questões que envolvem as dificuldades serão atribuídas unicamente ao aluno.

Esse silenciamento nos projetos pedagógicos dos cursos no que se refere às dificuldades de aprendizagem, podem indicar ainda um possível distanciamento das propostas de formação inicial do contexto escolar, considerando que a dificuldade de aprendizagem é uma problemática muito presente nos espaços escolares.

### **Dificuldades de aprendizagem em matemática nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e Planos de Curso dos Professores**

No que se refere a formação matemática nos cursos de Pedagogia participantes, analisamos se os cursos problematizam a aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem em matemática.

Ao analisar o projeto pedagógico e o plano de curso do professor da instituição Rio Guaporé, constatou-se que há oferta de uma disciplina voltada à formação matemática, a disciplina de Fundamentos e Metodologias de Ensino de Matemática, de 80 horas, trazendo as seguintes abordagens:

Estudo dos pressupostos teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem de Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdos próprios de matemática dos anos iniciais. (Ementa da Disciplina Fundamentos e Metodologias de Ensino de Matemática - 80h, trabalhada no 5º período).

A instituição Rio Urupá, a partir da análise no projeto do curso e no plano de curso do professor, constatou-se que trabalha a formação matemática a partir da disciplina de Fundamentos e Metodologias de Ensino de Matemática, uma disciplina que possui uma carga horária de 80 horas, e é trabalhada no 5º período do curso, conforme ementa a seguir,

Estudo dos conteúdos programáticos de matemática nos anos iniciais do ensino Fundamental. História da Matemática. A matemática e suas inter-relações com os demais componentes curriculares e com o cotidiano. (Ementa da disciplina Fundamentos e Metodologias de Ensino de Matemática - 80h, trabalhada no 5º período).

A instituição Rio Jamari, no entanto, a partir do projeto e plano analisado, oferta uma disciplina com a carga horária de 80 horas, denominada Fundamentos e Prática do Ensino da Matemática, trabalhada no 5º período, conforme abordagem a seguir:

Objetivos do ensino da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Subsídios teóricos e metodológicos para reflexão e a pesquisa de práticas pedagógicas no ensino da Matemática e da Educação Matemática. A concepção de conhecimento matemático que permeia o currículo, o planejamento e a prática. Desenvolvimento de atividades e materiais de ensino específicos na área de matemática. Concepções e abordagens do conteúdo do ensino da Matemática fundamentadas em princípios filosóficos, psicogenéticos e metodológicos. O ensino de matemática na perspectiva da educação inclusiva. (Ementa da disciplina Fundamentos e Prática do Ensino da Matemática - 80h, trabalhada no 5º período).

Após os estudos realizados, constatou-se que os projetos pedagógicos dos cursos reservam uma carga horária de 80h para a formação matemática do futuro professor, ou seja, somente uma disciplina de 80h foi destinada para tal formação, evidenciando escassez de conteúdos e carga horária destinada à formação matemática nos cursos investigados.

Sobre essa questão, Curi (2005) também constatou escassez de conteúdos matemáticos ao pesquisar os currículos de matemática nos cursos de Pedagogia do país. Segundo ela, os futuros professores concluem a formação sem os “conhecimentos de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar, tanto no que concerne a conceitos quanto aos procedimentos, como também a própria linguagem matemática que utilizarão em sua prática docente” (CURI, 2005, p. 69-70). E com uma carga horária escassa, a formação matemática desses futuros professores fica comprometida e insuficiente para a construção de conhecimentos matemáticos necessários para lidar com os desafios presentes em uma sala de aula. Fato, mencionado também por Nacarato, Mengali e Passos (2009), Filho (2012), além de Curi (2004; 2005).

Constatou-se, ainda, que as disciplinas ofertadas pelas instituições participantes que tratam da educação matemática não abordam as dificuldades de aprendizagem em matemática durante o processo formativo. E referente a esse aspecto, corroboramos com Nacarato et al. (2004) quando enfatizam que é preciso haver espaço nos cursos de Pedagogia para discussões mais amplas sobre os conceitos matemáticos envolvendo a teoria da educação e as dificul-

dades voltadas para a matemática, pois assim como as autoras, entendemos que tais questões precisam ser mais discutidas durante o processo formativo, e tais ausências podem contribuir no processo de formação docente.

Desse modo, a partir da análise nos projetos pedagógicos dos cursos e planos de curso dos professores, constatou-se que as questões que envolvem o aprender estão presentes ao longo do curso, tanto nas disciplinas voltadas à formação matemática, quanto aquelas de abordagem pedagógica, contudo, há indícios de que as disciplinas responsáveis pela formação matemática, não abordam as dificuldades de aprendizagem em matemática durante o processo formativo.

Nesse sentido, o que podemos concluir é que a dificuldade de aprendizagem em matemática é um tema praticamente ausente durante o processo formativo desse futuro professor, o que pode contribuir com as dificuldades que os professores sentem em lidar com o ensinar e aprender matemática, uma vez que tais questões não foram estudadas durante o processo formativo desse profissional, aspecto mencionado também por Passos (2011), ao destacar que os estudantes “não têm tido oportunidade de uma formação matemática que lhe dê condições plenas de atuar frente às atuais exigências da sociedade.” (PASSOS, 2011.p. 5).

## **Considerações Finais**

A formação inicial do professor não pode distanciar-se das práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares, pelo contrário, precisa estar intimamente conectada aos anseios sociais e as demandas que emanam do complexo espaço educacional que é a escola, pois a consideramos uma ferramenta importante na constituição de um educador, além de contribuir significativamente para o sucesso do aluno no processo de escolarização.

No estudo realizado, constatou-se uma escassez de disciplinas, cargas horárias e conteúdos voltados para a formação matemática desse futuro professor. Os cursos abordam no decorrer da formação, aspectos que envolvem a aprendizagem, sejam em disciplinas de cunho pedagógico ou aquelas voltadas para a formação matemática.

No entanto, após a análise dos projetos pedagógicos dos cursos e planos de curso dos professores, verificamos que não há indicativos de que as dificuldades de aprendizagem em matemática sejam problematizadas durante a formação inicial nas IES investigadas. Fato que pode estar associado à ausência dessa temática (dificuldades de aprendizagem em matemática) nas diretrizes

formativas (Resolução CNE/CP n.º 1, de 15/05/2006; Resolução CNE n.º 2, de 01/07/2015) de professores que atuarão na Educação Básica.

Considerando os diversos desafios para o ensino e aprendizagem da matemática na escola, estas Diretrizes precisariam apresentar, de maneira mais clara, os saberes docentes necessários para organizar o processo de ensino da matemática, para que sejam debatidos e problematizados durante a formação inicial do professor, pois são essenciais para fomentar a reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem, e, sobretudo, sobre a matemática e o seu ensino.

Dado o exposto, compreendemos que as dificuldades de aprendizagem em matemática precisam ser assumidas como política de formação, não apenas pelos cursos de Pedagogia, mas que sejam continuamente debatidas nas instituições escolares, nos cursos de formação continuada, pelos acadêmicos na formação inicial e necessária nas diretrizes que norteiam a formação do pedagogo no país.

A formação matemática do pedagogo precisa se consolidar alicerçada por diferentes conhecimentos, e problematizada e ressignificada durante a formação inicial. Tendo em vista que o processo de formação deve assegurar que o futuro professor saiba lidar com a diversidade dos estudantes; saiba o que e o porquê ensinar determinados conhecimentos no âmbito da matemática e, ainda, que saiba agir quando os alunos estiverem com dificuldades para aprender matemática. Esse contexto sinaliza a importância da formação continuada de maneira que essa discussão se faça presente e possa contribuir para que o professor consiga auxiliar os alunos nos momentos em que estes estiverem em condição de dificuldade de aprendizagem.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. (Org). *Formação Reflexiva de Professores*. Coleção CIDINE. Portugal: Ed. Porto, 1996.

ARAÚJO, E. S.; MOURA, M. O. *A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural*. In: 28ª Reunião Anual da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). 2005, Minas Gerais. Anais da 28ª Reunião Anual da Anped. Minas Gerais, 2005.

BARBOUR, R. *Grupos Focais*. (Coleção Pesquisa Qualitativa). Artmed: Porto Alegre, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.



BRASIL. *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Brasília: CNE/CP, 2006.

CAPOVILLA, Fernando; MONTIEL, José. *Atualização em Transtornos de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

CARRAHER, T.N. et al. *Na vida dez, na escola zero*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CELLARD, A. *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHACÓN, I.M.G. *Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHEVALLARD, Y. *Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique*. Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol 12.1, Éditions La Pensée Sauvage, 1992, p. 73-111.

CURI, Edda. *A formação Inicial de Professores para Ensinar Matemática: Algumas Reflexões, Desafios e Perspectivas*. In: REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN: EDUFRN, 2011, ano 6, n. 9, jul./dez., 2011.

\_\_\_\_\_. *A Formação Matemática de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Face às Novas Demandas Brasileiras*. Revista Iberoamericana de Educación, Madri, v. 37, n. 5, 2005, p. 1-10. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1117Curi.pdf>>. Acesso em: 10 de set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos*. 2004. 197f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2004.

D'AMBRÓSIO, U. *A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática*. In.: Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas. Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org). São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1995.

FILHO, Lincoln Souza Taques. *Características da formação matemática das futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental a partir de cursos*

*pedagogia de Curitiba*. Revista Intersaberes, vol. 7 n.14, ago. /dez. 2012, p. 262- 277.

FONSECA, V. *Introdução as dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995.

GATTI, Bernardete A. *Formação de Professores no Brasil: características e problemas*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, 2010, p. 1.355-1.379. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

GOMES, Sandra Monteiro. *A temática dificuldades de aprendizagem em matemática em cursos de Pedagogia: uma discussão ausente*. 2018. 190f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática/REAMEC. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá: UFMT, 2018.

LACERDA, S. M. *O aluno conculinte do curso de Pedagogia e o ensino de Matemática nas séries iniciais*. 2011. 147f. Mestrado (Mestrado em Educação Matemática). Pontifca Universidade Católica São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2011.

LIBANEO, José Carlos. *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. Educ. Soc. Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302006000300011>> Acesso em 27/01/2017.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. *A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências*. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs). *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

MELLO, G. N. de. *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica uma (re)visão radical*. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar, 2000, p. 98-110.

MELLO, M. A. *Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva histórico-cultural*. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, v. 9, ano v, jul-dez, 2007, p. 203-218.

MELO, M.V. Saberes de matemática durante o processo de formação de professores. In.: Anais XI CIAEM, CD - ROOM, Blumenau: Comitê Interamericano de Educação Matemática e FURB, 2003. Disponível em: <<http://www.sbem->

parana.com.br/arquivos/anais/epremvii /comunicacao/comunicacao\_27.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2017.

NACARATO, A.M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C.L.B. *A matemática dos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia B. & CARVALHO, Dione Lucchesi. *Os graduandos em pedagogia e suas filosofias pessoais frente à matemática e seu ensino*. *Zetetiké*, nº 21, vol. 12, p. 9-33, janeiro/junho de 2004.

PALMA, R. C. D. da. *A produção de sentidos sobre o aprender e o ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. 2010. 204f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2010.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. *Currículo, práticas escolares e formação do professor de Matemática*. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011, p. 1-9.

SANTOS, V. de. M. *Matemática: uma construção humana*. In: MURRIE, Z.F. *Matemática: livro do estudante; Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2002.

SANTOS, V. de. M. *Cotidiano na sala de aula e gestão do professor de matemática*. In: VII EPEM - Matemática na escola: conteúdos e contextos. Anais - VII EPEM. São Paulo, 2004, p. 1-5.

SANTOS, V. de. M. *A matemática escolar, o aluno e o professor: paradoxos aparentes e polarizações em discussão*. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 74, jan/abr, 2008, p. 25-38. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28/10/2016.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 130, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>> Acesso em 27/01/2017.

SERRAZINA, L. *A formação matemática dos professores das séries iniciais*. *APM*, v. 14, n. 1, p. 109-31, 2005.

SILVEIRA, D.N. *Possibilidade de inovação na formação de professores de séries iniciais na matemática*. In.: Anais XI CIAEM, CD - ROOM, Blumenau: Comitê Interamericano de Educação Matemática e FURB, 2003.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno*.

IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu-MG. Anais da Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2000, p. 1- 17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.pdf>>. Acesso em: 02 de agosto. 2017.

ZIMER, T. T. B. *Mundos de Significados: saberes e práticas do ensino de Matemática na formação de professores das séries iniciais no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná*. 2002. 198f. Dissertação. Setor de Educação. Curitiba: UFPR. 2002.

**Data de recebimento: 18.02.2018**

**Data de aceite: 21.04.2019**

## ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ricardo Aparecido da Paixão<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-6368-2091>

Anailton de Souza Gama<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-2197-4379>

**RESUMO:** A contemporaneidade traz consigo uma crise no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que o que se ensina hoje, não condiz com a realidade linguística e nem surte os efeitos esperados no ensino. Prova disso é que o educando passa doze ou mais anos na educação básica e quando tem que ler e escrever por ocasião dos processos de ingresso no curso superior, não consegue articular um texto coeso e coerente. Sabe-se que alguma coisa precisa ser feita para mudar a forma de como ensinamos a Língua Portuguesa; ao mesmo tempo, o ensino de Língua Portuguesa confunde-se com o ensino de Gramática e, o que é pior, com a Gramática Normativa. É preciso que o profissional da educação, em especial o professor de língua portuguesa saiba diferenciar o ensino de Língua Portuguesa com o ensino de Gramática. Este artigo propõe refletir sobre essas questões e apontar possíveis caminhos para resolver ou amenizar um problema tão complexo. Para tanto, optamos por um percurso metodológico em que abordamos sobre o ensino de língua portuguesa e a crise do idioma; as concepções de linguagem, gramática e língua; as causas da crise e, por fim, apresentamos algumas propostas metodológicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa, ensino, escola.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação - Linha de Pesquisa - Educação, Cultura e Sociedade (UFMS). Atua como professor de Língua Portuguesa na rede municipal de Nova Andradina – MS. Bolsista – (CAPES) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. [ricardoappaixao1979@gmail.com](mailto:ricardoappaixao1979@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Letras: Atua como professor das disciplinas de Linguística, Latim e Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, além de desenvolver atividades docentes na ANAEC - ASSOCIAÇÃO NOVANDRADINENSE DE EDUCAÇÃO atuando no Curso de Pedagogia, na área de Língua Portuguesa. [anailtongama@yahoo.com.br](mailto:anailtongama@yahoo.com.br)

## **SOME REFLECTIONS ON TEACHING GRAMMAR AND TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE**

**ABSTRACT:** Contemporaneousness brings with it a crisis in the teaching of Portuguese Language, considering that what is taught today, it does not match the linguistic reality and it does not have the expected effects in teaching. Proof of this is the learner spends twelve or more years in basic education and when he has to read and write during the processes of entry into higher education, he does not get articulate a cohesive and coherent text. It is known that something needs to be done to change the form how to teach the Portuguese language; at the same time, Portuguese language teaching is confused with Grammar teaching and, what is worse, with Normative Grammar. It is necessary that the professional of the education, in especially the teacher of Portuguese language knows how to differentiate the teaching of Portuguese Language with the teaching of Grammar. This article proposes to reflect on these issues and to point out possible ways to solve or soften a problem so complex. To do so, we have chosen a methodological course in which we approach the teaching of Portuguese and the crisis of the language; the conceptions of language, grammar and language; the causes of the crisis and, finally, we present some methodological proposals.

**KEYWORDS:** Portuguese Language, teaching, school.

## **ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL GRAMÁTICO DE ENSEÑANZA Y LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE PORTUGUÉS**

**RESUMEN:** La contemporánea trae consigo una crisis en la enseñanza del idioma portugués, teniendo en cuenta que lo que se enseña hoy en día, no refleja la realidad lingüística y no asuste a los efectos previstos en la educación. La prueba de ello es que el educando pasa doce o más años en la educación básica y cuando tiene que leer y escribir con ocasión de los procesos de ingreso en el curso superior, no consigue articular un texto cohesivo y coherente. Se sabe que hay que hacer algo para cambiar la forma de enseñar la lengua portuguesa; mientras que la enseñanza de Lengua Portuguesa se confunde con la enseñanza de la gramática y, lo que es peor, la gramática normativa. Necesitamos la educación profesional,

en particular una profesora de portugués sabe diferenciar la enseñanza del portugués a la enseñanza de gramática. Este artículo propone reflexionar sobre estas cuestiones y señalar posibles caminos para resolver o amenizar un problema tan complejo. Por lo tanto, optamos por un enfoque metodológico que se acercan a la enseñanza del idioma portugués y el lenguaje de la crisis; las concepciones de lenguaje, gramática y lengua; las causas de la crisis y, por último, presentamos algunas propuestas metodológicas.

*PALABRAS CLAVE:* Lengua Portuguesa, educación, escuela.

## **Introdução**

Este artigo foi desenvolvido com o intuito de discutir algumas questões sobre o ensino de gramática e língua portuguesa no Ensino Básico.

É comum ouvirmos expressões como “Não entendo a gramática” e, ao ouvir isso, percebemos uma sentença gramaticalmente perfeita. Isto quer dizer que, os que assim se expressam, conhecem a gramática da língua, mas não se identificam com a gramática escolar, aquela que internalizaram quando pequenos. As gramáticas escolares estão dissociadas dessa outra gramática natural, internalizada. Para que o ensino gramatical se torne eficiente é necessário levar o estudante a refletir sobre a sua fala e escrita, como ponto de partida, formular perguntas sobre as características do idioma de forma sistematizada, assistindo ao estudante na busca de respostas. Com o tempo, o estudante será levado a se apropriar de escritas mais elaboradas, o que é obrigação da escola. Ele precisará desse conhecimento para ir do seu mundo familiar para um maior, o da sociedade. Mas não pode começar desse ponto em seu percurso escolar. O engano nas aulas de língua portuguesa é colocar o ponto de chegada como ponto de partida: achar que o ensino tem a ver com o que está codificado e encerrado na gramática, a partir do que devemos fazer exercícios, significa afastar o estudante da reflexão. Porém, é com aquele mundo linguístico primeiro que ele está sendo envolvido que devemos começar a prática escolar. É necessário inverter o jogo. Se puser o estudante a indagar de forma sistemática, a aula não se limitará à exposição professoral, será uma busca científica do estudante, no nível dele, é claro. O estudante deve ser estimulado a buscar respostas às suas perguntas em lugar de receber as respostas às perguntas que ele não fez. Isso exige do professor um forte conhecimento linguístico, pois há um programa pela frente durante o ano letivo e ele deve

ter noção do rumo que toma. As pessoas acham o português chato porque lhes foram dadas respostas às perguntas que não fizeram.

Conceber a gramática como descritiva é possibilitar às pessoas verem que a gramática é muito mais do que regras. Quando se diz que algo “é certo”, o que se fez foi uma escolha. O descritivo é o ato de coletar dados de uma variedade, descrever os diferentes sistemas gramaticais, anotar o que os dados nos ensinam sobre como as palavras foram construídas, como estão organizadas numa sentença e como a sentença está articulada num raciocínio. Uma gramática descritiva é um retrato, a partir do qual procura-se as flutuações para uma mesma estrutura e verificam-se as situações sociais em que elas se aplicam. Uma gramática normativa recolhe o conjunto de variáveis e verifica qual a classe de maior prestígio social, considerando-a a melhor.

Na gramática normativa há uma decisão subjetiva; na descrição há um processo objetivo; na normativa nós perguntamos sobre o que fica melhor, mais adequado, bonito; na descritiva nós nos pautamos não no ideal, mas no real, no contexto de fala em que nos encontramos.

O objetivo da escola é formar o cidadão a falar de modo prestigioso, mas a aula pode virar um lugar de problematização, não de transferência de achados feitos pelos gramáticos e linguistas, que são peritos e profissionais; o Estado vai ter de preparar profissionais criativos não para repetir as lições do passado, porque a sociedade é outra e outros são os desafios também.

Diante de tal desafio, este artigo propõe refletir sobre essas questões e apontar possíveis caminhos para resolver ou amenizar um problema tão complexo. Para tanto, optamos por um percurso metodológico em que abordamos sobre o ensino de língua portuguesa e a crise do idioma; as concepções de linguagem, gramática e língua; as causas da crise e, por fim, apresentamos algumas propostas metodológicas.

## **O Ensino de Língua Portuguesa e a crise do idioma**

Tanto como estudante ou como professor, temos consciência da crise que o ensino de língua portuguesa está passando, não conseguindo nem ao menos cumprir os seus objetivos básicos que são: desenvolver a competência comunicativa, o domínio da norma padrão e da variedade escrita da língua, o conhecimento da forma e da função da língua e também o pensamento e o raciocínio dos nossos alunos e, conseqüentemente, a desmotivação dos professores. Perante esta situação nos perguntamos: Por que tanto descaso com a língua que nos comunicamos? Qual a razão que levou a isto? Será que tem solução?



## Concepções de Linguagem

Uma questão importante para o ensino de línguas é a maneira como o professor concebe a linguagem. Segundo Travaglia (2002), uma diferente concepção constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino. Para Travaglia (2002), a primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento, pressupondo assim que as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Para esta concepção a expressão é construída na mente e sua exteriorização é apenas uma tradução organizada e segue certas regras do falar e escrever bem. Esta visão de linguagem não leva em consideração o contexto em que a enunciação acontece, considerando-a um ato individual.

A segunda concepção considera a linguagem como instrumento de comunicação e estuda a língua como código isolado de sua utilização afastando, desta forma, o indivíduo falante do processo de produção, apenas levando em conta o processo de codificação (o ato de transformar a mensagem em códigos) e a decodificação (após o receptor receber esses sinais codificados ele transforma de novo em mensagem).

Para a terceira concepção, a linguagem é uma forma ou processo de interação em que o indivíduo, além de traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações, ele também realiza ações, age, atua sobre os interlocutores e etc., levando em consideração todo o contexto sócio histórico e ideológico.

## Concepções de Gramática

Conforme Travaglia (2002), cada concepção de gramática resulta em práticas completamente distintas entre si, tais como as concepções de linguagem. Travaglia (2002) distingue os três tipos de gramática vigentes como: a) Gramática tradicional: Nesta primeira concepção a gramática é vista como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por todos que queiram falar e escrever corretamente. Este tipo de gramática; também conhecida como normativa; privilegia apenas a língua culta, tratando as outras variações como erros, desvios, deformações e etc. b) Gramática descritiva: É um conjunto de regras usadas pelos falantes e analisadas por “estudiosos” da língua, com base em determinada teoria ou método. Esta gramática faz uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua. São representantes desta concepção as teorias estruturalistas, a gerativa-transformacionista entre

outras. As gramáticas do primeiro tipo preocupam-se mais com o *como* deve ser dito enquanto que as do segundo ocupam-se exclusivamente em *como se diz*. c) **Gramática internalizada**: Designa um conjunto de regras que o falante domina. Esta gramática viva ou natural, como denomina Luft (2000), constitui a competência linguística de cada falante. Sempre que alguém fala o faz segundo regras de uma certa gramática e a maior prova disto é que falam; e não se inventam regras para falar. Pelo conhecimento dessas regras pode se dizer que o falante sabe sua língua.

Para Bagno (2003), o que vemos em nosso sistema educacional é somente o ensino de gramática do primeiro tipo, em que o estudante é levado a estudar as regras das línguas para falarem e escreverem corretamente usando como modelo os escritores clássicos desprezando desta maneira a fala do estudante. Vejamos o que diz Sírio Possenti em *Gramática e Política* (1984, p. 36): “de degrau em degrau, excluindo a oralidade, a escrita não literária, a escrita literária moderna, o que tais gramáticas nos apresentam é, antes de mais nada, uma língua arcaica em muitos de seus aspectos”.

Segundo Bagno (2003/2005), Possenti (1999) e Bechara (1997), são nas gramáticas deste tipo que surgem os preconceitos linguísticos, por ela não aceitar outras variações da língua. Para Gnerre (1985, p.25):

A língua é o único lugar em que a discriminação é aceita. Em nenhum documento está dito que não se tem o direito de discriminar alguém por causa de seu sotaque ou de qualquer outra peculiaridade linguística, embora se condene claramente a discriminação quando baseada em fatores como religião, cor, ideário político e etc. Diria que não só não se trabalha em favor do fim da discriminação linguística, como pelo contrário, cada vez mais se valoriza a língua da escola, que é na verdade a língua do estado.

Ainda, de acordo com Gnerre (1985, p. 06), “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. (p. 12). O que equivale dizer que os preconceitos relacionados à cor, sexo, religião e etc. são condenados (cabendo até um processo judicial), ao contrário dos preconceitos linguísticos que continuam cada vez mais presentes na nossa sociedade.

Segundo Bagno (2005, p. 28), “o português não padrão é vítima dos

mesmos preconceitos que pesam sobre as pessoas que o falam. Ele é considerado feio, deficiente, pobre, errado, rude, tosco, estropiado”. Deveria ficar claro que o português não padrão não é ‘pobre’ nem ‘errado’. Pobres são sim, aqueles que o falam, e errada é a situação de injustiça social em que vivem.

Possenti (1999, p. 65) complementa:

[...] mas por que a escola estigmatiza a variedade do aluno, afirmando, muitas vezes; que ele fala ‘errado’? Pela simples razão de que a escola, além de não ter subsídios linguísticos para entender esta questão faz uso da diferença da variedade para alargar o abismo existente entre as classes sociais: desprestigiar a língua de alguém significa desprestigiar a vida, a história e a cultura deste alguém.

Perini (1997), Suassuna (2003) e Bagno (2005) acreditam que a gramática descritiva, se usada no processo de ensino teria melhores resultados, pois só assim discutiria a organização da língua a partir de parâmetros linguísticos. Sendo a gramática um conjunto de regras que descrevem o funcionamento de uma determinada língua, todas as variedades têm uma gramática subjacente a elas, já que são passíveis de descrição. Sírio Possenti (1999, p.32) diz que mesmo assim devemos ter cuidado porque gramáticas deste tipo são políticas pelo menos em três sentidos:

a) Em primeiro lugar porque, embora se baseie na oralidade, a construção dos modelos e, na verdade, o corpus utilizado leva sempre, imperceptivelmente, talvez, para a consagração da variedade padrão como representante ideal das regras da língua; b) Em segundo lugar, tais gramáticas são políticas na construção e delimitação do objeto: conforme o que excluem ou incluem no objeto da teoria, efetuam um recorte dos fenômenos que imediatamente denunciam as ligações ideológicas da teoria gramatical como certas concepções de outros fenômenos sociais. Como o Estruturalismo americano ligado diretamente ao behaviorismo, e a Gramática-gerativa, que apela fortemente para o inatismo; c) pela exclusão que tais gramáticas promovem ao aspecto histórico das línguas, das razões sociais das mudanças. A doutrina da precedência da sincronia vem de par com uma concepção de língua como sistema independente de fatores extralingüísticos, excluindo totalmente o papel da história e das reais relações entre os falantes.

De acordo com Possenti (1984/1998), seria aconselhável, nas escolas, também o trabalho com a gramática internalizada, apesar de que, para isso, seria preciso políticas educacionais voltadas a esse propósito.

## **Concepções de Língua**

Para se fazer um estudo em que o objeto de pesquisa seja a língua, é relevante que se tenha noção dos três conceitos que existem, pois a língua articula visões de mundo e a forma de ensiná-la vai determinar um tipo de leitura da realidade. Pode se dizer que há um conceito de língua compatível a cada conceito de gramática e também de linguagem, vistos anteriormente. Vista a língua de uma certa forma ver-se-á a natureza e a função da gramática de uma forma compatível.

O primeiro conceito de língua, chamado de língua padrão ou norma culta, é a que aceita apenas uma das variedades linguísticas, a utilizada por pessoas cultas. Com isso, qualquer outro tipo de variação é considerado erro, desvio ou como não pertencentes à língua. O segundo conceito de língua, ligada à gramática do segundo tipo, é vista como um conjunto de signos que se combinam seguindo determinadas regras. Esse código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Partindo do pressuposto que os falantes não falam uma língua uniforme e não falam sempre da mesma maneira, a terceira concepção vê a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma determinada comunidade.

Segundo Bagno (2005, p. 25), “todas as variedades têm recursos linguísticos suficientes para desempenhar sua função de veículo de comunicação, de expressão e de interação entre seres humanos”. Sendo assim, a escola ‘peca’ em adotar apenas a primeira concepção de língua sem saber que até a língua padrão é uma das variedades possíveis no uso do português. Para Luft (2000, p 90), “o fato de ninguém usar tais formas não interessa aos tradicionalistas, preconceituoso e autoritário, condenam-se um brasileiro usado por toda a classe”.

Acreditamos que o ensino seria mais significativo se concebesse a língua como um saber interior dos falantes (Gramática Internalizada) do qual o ensino deveria partir e se basear. Concordamos novamente com Luft (2000) quando este diz que deveríamos educar para a liberdade, pois é através da língua materna que pensamos, analisamos o mundo, interagimos e nos relacionamos com o outro.

## Causas da Crise

Conforme discutido anteriormente, temos consciência da crise que o ensino de língua portuguesa está passando, não conseguindo nem ao menos cumprir os seus objetivos básicos que são: desenvolver a competência comunicativa, o domínio da norma culta e da variedade escrita da língua, o conhecimento da forma e da função da língua e também o pensamento e o raciocínio.

O primeiro problema, e também um dos mais frequentes, relacionado ao ensino de língua portuguesa é o apego exagerado ao livro didático. Muitos professores baseiam suas aulas somente neles, talvez por medo de inovar ou por ou por não conhecer outro método. Sempre os mesmos textos fragmentados, os mesmos exercícios repetitivos, o mesmo vocabulário e as mesmas regras, impedindo que o aluno desenvolva uma visão mais clara da sociedade e ignorando a evolução e variação da língua, reproduzindo assim, um ensino gramaticalista. Vejamos o que diz Luft (2000, p. 98):

Sempre os mesmos conteúdos, e os exercícios que têm o objetivo de inculcar nos alunos; pelo método da repetição estruturas linguísticas consideradas ‘corretas’, produzindo assim uma aprendizagem mecânica, baseada na falsa concepção de que aprender a língua é aprender estruturas.

Quando o estudante não tem contato com diversos textos ele não desenvolve o domínio da expressão escrita, um dos objetivos do ensino da língua portuguesa. Luft (2000, p. 25) complementa:

Filólogos, gramáticos e linguistas é que devem se preocupar com a língua e não alunos de 1º e 2º grau. A este deve se dar oportunidades de crescerem linguisticamente, através de prática constante; em aulas que sejam prazer e descoberta, oportunidade de manifestação individual espontânea sem ser reprimido ou humilhado.

E mais adiante Luft esclarece que “um ensino gramaticalista abafa os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesma”. [...]

Concordamos com Bagno (2005, p. 125) quando afirma que “perde-se tempo na infrutífera tentativa de ensinar um grande conjunto de inutilidades, cobrar dos alunos que saibam reconhecer e usar regras que não condizem mais com a realidade linguística do Brasil”. Tempo que poderia ser gasto com

coisas mais significativas.

Para Sírio Possenti (1999, p. 136), “o grande problema tem a ver com avaliação. A escola aprendeu a avaliar erros: de ortografia, de aritmética, álgebra, gramática e etc., mas não sabe ainda se estudantes expostos à leitura, teatro e música aprendem”.

O terceiro ponto é referente à língua. A escola não respeita as diversidades linguísticas de seus estudantes e impõe a língua padrão como a única correta. Tratam à língua como homogênea e unitária onde todos só estudam as mesmas regras, fórmulas e preceitos. Não que o papel da escola não seja ensinar também gramática, mas como diz Possenti (1996) ensinar língua é diferente de ensinar gramática. A língua é algo mais amplo que abrange todas as diversidades, que daria muito trabalho e levaria muito tempo.

Suassuna (1995, p.79) destaca que “[...] deve-se apresentar aos alunos a linguagem padrão como uma oportunidade a mais deles dominarem outra forma de falar, mas que isso não desconsidere sua língua familiar e social”. Bechara (1997) complementa esta ideia dizendo que o professor deve transformar seu aluno em um poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-o de escolher a sua língua funcional adequada a cada momento.

A quarta causa da crise no ensino de língua portuguesa que apontamos é referente a ela privilegiar apenas a escrita e a leitura; capacitar para passar em concursos e avaliações de grande escala ao invés de preparar para a vida. Um ensino desta maneira tem o objetivo de formar cidadãos úteis e operantes na sociedade em que mais tarde irão atuar. Não trabalham o ouvir e o falar, essas duas estâncias importantes no processo de ensino-aprendizagem que ajudaria na interação entre professor e estudante.

O último ponto trata da metodologia de alguns professores que, em pleno século XXI pensam que atrairão a atenção dos estudantes usando apenas o quadro, o giz e o livro didático. Esquecem de estarem se aperfeiçoando sempre. Quando o professor não está bem preparado ele recorre ao livro didático e suas aulas se tornam monótonas e sem novidades. Com isso, não proporcionam aos estudantes o contato com leituras e materiais diversos. Situação essa que Bechara (1997) critica muito, pois ao lado da educação linguística podem ser oferecidos ao estudante numerosos subsídios para aumentarem seu repertório e enriquecerem sua cultura.

Para Luft (2000, p.70)

É urgente que o professor de língua materna seja tecnicamente bem preparado, com sólida fundamentação linguística, para

termos um ensino mais eficiente, adequado à realidade do país, dos estudantes, da escola... falta-lhes em geral formação linguística mais séria; ou leu e não acreditou em novas teorias; ou acha mais cômodo restringir-se a currículos impostos e livros didáticos adotados, adaptar-se a opiniões generalizadas e estabelecidas. Melhor é não ter convicções próprias; melhor ainda não inovar. Sair da rotina da tradição é inquietante: para si, para os colegas, para as autoridades, para o sistema.

Diante de tudo, contemplamos um ensino que não atende as mínimas exigências na formação crítica e social do falante. Sabemos que é possível oferecer aos alunos um ensino de qualidade, desde que não nos acomodemos diante dos problemas acima citados.

Qual concepção predomina no ensino contemporâneo? Quais as consequências para o ensino de Língua Portuguesa ao adotar essa ou aquela concepção de linguagem, língua ou gramática? Qual concepção poderia ser a mais ideal? O que tem de político nessas concepções? Estas são questões que deveriam permear as nossas reflexões enquanto profissionais a fim de nortear nossas ações enquanto professores.

## **Propostas Metodológicas**

Depois de tudo que já foi discutido, cabe expormos as propostas metodológicas que têm como base alguns teóricos da língua. O objetivo aqui não foi discriminar ou apenas criticar o sistema educacional tal qual se encontra, mas sim, sugerir melhoras na prática de ensino de língua portuguesa.

A primeira mudança que temos que fazer como professores, estudantes e falantes é exigir que se mude a designação de língua portuguesa por 'língua brasileira'. Esta ideia já foi defendida há muitas décadas pelo romancista José de Alencar, pois segundo ele a língua deveria se adequar à simplicidade de pensamento e expressão do índio e do sertanejo. Gnerre (2002, p. 97) também concorda com esta afirmativa quando diz: "assim como tempos atrás fizeram o português sair do latim, daria para brotar do português uma língua brasileira".

Bagno (2005, p.132) complementa:

[...] estudar o brasileiro é saber que a gramática tradicional já deu uma contribuição importante para a linguagem e que agora é hora de buscarmos construir nosso próprio conhecimento dando voz à língua falada e escrita aqui do Brasil, 92 vezes maior que Portugal, com uma população quase 17 vezes mais numerosa.

Outra sugestão é que o professor além de trabalhar a norma culta (exigida pelo sistema), também trabalhe outras variedades linguísticas: dialetos, gírias, estrangeirismos, neologismos e etc. mostrando desta forma, que a língua não é homogênea e que o falar de alguns alunos, idosos, nortistas e etc. não são erros, e sim, outra maneira de falar que deve ser tratada com o mesmo respeito.

Ao que Bagno (1995) reitera que:

Até mesmo a norma culta é uma das variedades possíveis no uso do português. [...] A norma culta dá a impressão de ser mais rica, mais complexa, mais versátil que todas as demais variedades da língua falada pelas pessoas do país por causa de um investimento feito nela por gramáticos, dicionaristas, a própria Academia de Letras e etc. Mas se este mesmo investimento fosse aplicado a qualquer uma das muitas variedades faladas no país, ela também se enriqueceria e se mostraria capaz de ser veículo para todo tipo de mensagem, de discurso, de textos científicos e literários.

Ao professor cabe a missão de desmistificar qualquer tipo de preconceito relacionado às variedades linguísticas, pois como afirma Bagno (2005), “o português não padrão não é ‘pobre’, ‘carente’ nem ‘errado’. Pobres e carentes são sim, aqueles que o falam, e errada é a situação de injustiça social em que vivem”.

Valorizar a forma do estudante falar é aceitar que ele participe, que ele se expresse e se comunique como qualquer pessoa. Segundo os PCNS de Língua Portuguesa (1998, p. 31-4):

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os estudantes a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas; saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção comunicativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem [...] é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita.



Outra proposta para o ensino é levar em conta a gramática internalizada/natural que o estudante já possui. Com isso o professor pode aproveitar essa gramática do estudante sem necessidade de repetir o que ele já domina e também valorizá-la, pois essa fala é a gramática viva da língua que nenhum livro é capaz de reproduzir.

Sírio Possenti (1999, p 47) completa: “quem fala sabe a gramática, não aquela dos livros, mas uma internalizada que o torna capaz de dizer e entender frases” [...]. Haveria muitas vantagens tanto para os estudantes quanto para os professores, se usassem como método de ensino de língua portuguesa o mesmo usado por pais ou responsáveis no processo de aquisição da língua nas crianças. A aprendizagem ocorre de uma forma natural: elas ouvem, falam, se errarem repetem novamente sem reprovação nem humilhação. Não há nenhuma lista de exercícios repetitivos para que aprendam a falar.

Já que o sistema educacional impõe que se trabalhe com a norma culta, então que seja com base na fala das pessoas cultas de hoje. Concordamos com Bagno (2005) quando ele diz que a norma culta é aquela usada por pessoas cultas e merece ser estudada, descrita em detalhes e mais conhecida para tornar, se for o caso, a base para o estabelecimento daquilo que se ensinará nas escolas. Para isso o livro didático deveria ser revisto e atualizado para registrar as variações e evoluções da língua. A este propósito convém citar o que disse Afrânio Coutinho (1999, p.333-6).

O que se impõe é a criação de uma filologia brasileira, entre cuja tarefa imediata esteja uma pesquisa larga no país para a coleta dessas formas, pesquisa tanto mais importante quanto não é fácil em um país de extensão continental e larga população [...] É claro que o caminho para a identificação da língua brasileira é procurar fazer o levantamento dos fatos de nossa linguagem entre as pessoas cultas, dentro do seu ambiente cultural, a fim de estabelecer a nossa norma culta. Antes disso qualquer trabalho será inócuo, ou então sujeitos aos cânones lusitanos, como atualmente ainda fazem os nossos professores e filólogos.

Outra sugestão é o professor incluir na sua prática, atividades que põem o aluno em maior contato com a língua: leitura, conversação, debates, produção de textos, etc. Pois, como os linguistas, acreditamos que se aprende a língua é na vivência: aprende-se a falar no contato com a fala, aprende-se a leitura e a escrita em contato com a língua escrita. Luft (2000, p. 100) propõe:

Um ensino libertador, a libertação pela palavra: grande objetivo das aulas de língua materna. Liberto e consciente de seus poderes de linguagem, o aluno terá como crescer, desenvolver o seu espírito crítico e expressar toda a sua criatividade. Pode se chegar ao domínio superior ou artístico do seu idioma mediante o conhecimento apenas intuitivo, pela vivência espontânea da linguagem, com muita leitura, muita exposição a bons textos e escrita.

O autor também questiona sobre quem ensinou gramática a Homero ou análise sintática a Camões? E nem por isso deixaram de ser grandes oradores e poetas. E mais à frente Luft (2000, p. 19) complementa:

A boa comunicação verbal nada tem a ver com a memorização de regras de linguagem nem com a disciplina escolar que trata dessas regras, e que geralmente em nossas escolas toma o lugar do que deveriam ser aulas de 'português': leitura, comentário, análise e interpretação de bons textos e tentativa constante de produzir, pessoalmente, textos bons enfim, vivência criativa com o idioma.

Uma boa maneira de se encontrar a língua padrão atual é trabalhar os textos de jornais em sala de aula. Os professores que optarem por esta sugestão com certeza ficarão mais satisfeitos com suas aulas e com o desenvolvimento de seus estudantes. Tanto Maria Alice Faria quanto Marcos Bagno mostram os benefícios em se trabalhar desta maneira, pois o estudantes além de ter um maior contato com a língua (ler, escrever, ouvir e falar) também ficarão mais informados compreendendo melhor a sociedade e o mundo a sua volta.

Maria Alice Faria (2002) propõe um trabalho conjunto entre professor e estudante que, juntos, escolheriam o material, fariam várias leituras críticas e apresentariam em forma de notícias, reportagens, entrevistas ou oralmente mesmo.

A este propósito convém citar o que disse Sírio Possenti (1994, p.79).

Haveria muitas vantagens no ensino do português se a escola tivesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos estudantes algo como a escrita dos jornais ou dos textos científicos ao invés de ter como modelo a literatura antiga.

São estes alguns caminhos apontados para algumas reflexões

em torno do ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas. Para que estas sugestões ajudem a melhorar os métodos e práticas de ensino ou pelo menos levar-nos a optar por um ensino mais humano, que promova a cidadania e a autonomia de nossos educandos convém tirarmos o véu que nos impossibilita de contemplar as verdades que embasam nossas práticas pedagógicas.

Creemos que não só grandes revoluções são capazes de provocarem mudanças, mas que pequenos gestos como uma aula cuja prática seja mais significativa, textos criativos, músicas, teatros e etc. conduzem a uma mudança pequena, porém verdadeira.

## Referências

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*. Novela sociolinguística. 12 ed. São Paulo. Contexto. 2003.

------. *Português ou brasileiro*. Um convite à pesquisa. São Paulo. Contexto. 2005.

BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática: Opressão, Liberdade*. 9 ed. Ática. São Paulo. 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental = língua portuguesa – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC-SEF. 1998.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil: relações e perspectivas*. 5 ed. São Paulo. Global. 1999.

FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. 12 ed. Contexto. São Paulo. 2002.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. 8 ed. Ática. São Paulo. 2000.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3 ed. Martins Fontes. São Paulo. 1991.

MIRANDA, Regina Lúcia de. *A língua portuguesa no coração de uma nova escola*. Pales Athena. São Paulo. 1995.

PERINI, Mario A. *Sofrendo a Gramática*. Ática. São Paulo. 1997.

POSSENTI, Sirio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 4 ed. Mercado de Letras. São Paulo. 1999.

----. *Gramática e Política*. In. GERALDI, João Wanderlei (org.) O texto em sala de aula. 3 ed. Assoest. Cascavel. 1984.

SUASSUNA, Lúvia. *Ensino de Língua Portuguesa*. Uma abordagem pragmática. 6 ed. Papirus. Campinas. 2003.

TRAVAGLIA. Luiz Carlos, *Gramática e Interação*. Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8 ed. Cortez. São Paulo. 2002.

**Data de recebimento: 01.10.2018**

**Data de aceite: 27.05.2019**

## EXPECTATIVAS DE ESTUDO E TRABALHO DE CONCLUINTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Renata Mantovani de Faria<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8803-9054>

Eduardo Pinto e Silva<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-6017-0779>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar as relações entre os capitais econômico, cultural e social de concluintes de uma escola pública e periférica de município do interior do Estado de São Paulo e suas expectativas de estudo e trabalho. Os procedimentos de pesquisa utilizados foram questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados foram analisados com base nos conceitos de Bourdieu de *habitus*, capital econômico, cultural e social. Verificou-se que o capital cultural foi o que mais influenciou as expectativas. Muitos dos estudantes e familiares ingressaram no trabalho em olarias ainda crianças, com percalços na escolarização. Na prática social, há a formação de um *habitus* especialmente voltado ao trabalho. Embora existam discursos favoráveis aos estudos, sua concretização e/ou continuidade lhes parece custosa e improvável, em função do conjunto dos capitais e de suas disposições interiorizadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação e trabalho, *habitus*, capital cultural.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora na rede municipal de Campinas. Campinas/SP – Brasil.re.mantovanif@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado III na Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP – Brasil.dups02@gmail.com

## STUDY AND WORK EXPECTATIONS OF HIGH SCHOOL GRADUATES OF A PUBLIC SCHOOL

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze the relationships between economic, cultural and social capital of high school graduates from a public school located in the ghetto of an inland city of São Paulo state, Brazil, and their expectations concerning study and work. The search procedures used were questionnaires and semi-structured interviews. The results were analyzed based on the Bourdieu's concepts of *habitus*, economic, cultural and social capital. Cultural capital was what most influenced their expectations. Many of the students and their relatives started working in brick and ceramic factories when they were still children with educational troubles. In the social practice, there is the formation of a *habitus* especially directed to work. Although there are speeches favorable to studies, their implementation and/or continuity seem to be troublesome and improbable due to all capitals and their internalized provisions.

**KEYWORDS:** education and work, *habitus*, cultural capital.

## EXPECTATIVAS DE ESTUDIO Y TRABAJO DE ALUMNOS GRADUADOS DE UNA ESCUELA PÚBLICA

**RESUMEN:** El objetivo de este artículo es analizar las relaciones entre los capitales económico, cultural y social de alumnos graduados de una escuela pública y periférica del municipio al interior del Estado de São Paulo, junto con sus respectivas expectativas de estudio y trabajo. Los procedimientos de pesquisa utilizados han sido cuestionarios y encuestas semiestructuradas. Los resultados han sido analizados sobre la base de los conceptos de Bourdieu tales como *habitus*, capital económico, cultural y social. Se ha comprobado que el capital cultural fue el que más influyó en las expectativas. Muchos de los estudiantes y parientes han ingresado en el trabajo en alfarería aun siendo niños, con percances en la escolarización. En la práctica social, existe la formación de un *habitus* especialmente enfocado al trabajo. Sin embargo, existen discursos favorables a los estudios, su concreción y/o continuidades les parece costosa e improbable, en función del conjunto de

---

los capitales y de sus disposiciones interiorizadas.

PALABRAS-CLAVE: educación y trabajo; habitus; capital cultural.

## Introdução

O objetivo deste artigo é analisar as relações entre os capitais econômico, social e cultural de jovens concluintes do Ensino Médio e suas experiências e expectativas de formação e trabalho. Consideramos de suma importância a série histórica de estudos brasileiros que procuram estabelecer as relações entre as realidades e práticas escolares e os seus condicionantes institucionais, sociais e culturais. Nela se evidencia uma nítida preocupação em relação à díade escola-família e os problemas da qualidade do ensino público que atingem as classes populares e segmentos sociais com baixo conjunto global de capitais (ALMEIDA & BETINI, 2015).

Nosso foco foi o processo de socialização e escolarização de estudantes de uma escola pública estadual de município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, localizada em região periférica da cidade. Muitos deles com ingresso precoce no trabalho em olarias, quando ainda crianças. As práticas sociais das famílias e dos sujeitos da pesquisa se conectam a experiências, expectativas, condições objetivas e disposições interiorizadas nas quais prevalece o *ethos* do trabalho, em detrimento do prolongamento da formação escolar. Para tal, se fez necessário recorrer aos conceitos de Bourdieu, com destaque para os de *habitus* e capital cultural. Tal escolha foi realizada pelo referencial propiciar uma análise da dimensão dialética entre o econômico e o cultural, o objetivo e o subjetivo, ou ainda, entre o concreto e o simbólico.

Destacamos que o presente artigo, cujo objetivo e perfil do sujeito de pesquisa já foi objeto de preocupação de outros autores, tal como se percebe na análise do estado da arte sobre estudos brasileiros a respeito da escola e seus contextos micro, meso e macros (ALMEIDA & BETINI, 2015), desenvolve, de sua parte, uma análise em um contexto histórico distinto. Referimo-nos ao significativo aumento de vagas no Ensino Médio e no Ensino Superior nas últimas décadas no Brasil. Esta ampliação engendrou a proliferação de discursos sobre a democratização de tais modalidades de ensino. A ampliação de vagas no Ensino Médio (BARRETO, 2002) precedeu e acompanhou a expansão do ensino superior ocorrida nos governos dos ex-presidentes Lula e Dilma Rousseff. A ampliação ao acesso aos ensinos médio e superior reforçou e revigorou a

esperança por ascensão social das classes populares e da juventude periférica. Segmentos historicamente aliados da formação superior passaram a contar com uma possibilidade mais efetiva de atingir níveis de formação e trabalho até então muito mais circunscritos às classes média-alta e elite. Deste modo, considerando um período histórico recente de mecanismos institucionais de ampliação do acesso ao sistema de ensino superior, retomamos a perspectiva de Bourdieu para, com base em dados de nossa pesquisa (FARIA, 2011) com concluintes do Ensino Médio de uma escola da zona periférica do interior paulista, analisar os limites e impasses para uma democratização da educação que implique em uma efetiva transformação das desigualdades sociais. Apontamos na análise para a existência de uma intrincada relação entre os capitais econômico e cultural e as disposições interiorizadas, estruturadas e estruturantes (*habitus*).

Consideramos que a ampliação do acesso e de vagas no ensino médio, técnico e superior, nas instituições públicas e privadas, em cursos presenciais e à distância, podem propiciar possibilidades reais de maior número de estudantes diplomados. Mas se faz necessário ponderar que, na medida em que se torna mais comum obtenção de diplomas, antes mais raros ou restritos, possa ocorrer uma desvalorização desse capital objetivado. Bourdieu (1998a, p.148) se refere, nestes casos, a uma “inflação de títulos”, que não é imune a uma nova forma de reprodução de desigualdades. Haveria uma translação global do capital cultural, mas não uma transformação das desigualdades. Assim, uma geração ansiosa pela ascensão social, diante da posse de títulos que já não têm mais o mesmo valor simbólico e real de quando sua obtenção era mais restrita, pode se configurar, segundo sua análise crítica, como uma “geração enganada” (BOURDIEU, 1998a, p.163).

Para Freitas (2007, p.965), o ocaso das classes populares no interior das escolas redundava quase tão somente em uma “eliminação adiada”. Eis então que colocamos uma questão norteadora para uma reflexão necessária a respeito da educação e (re)produção social da atual juventude brasileira: seriam as condições de escolarização e de vida, assim como do *habitus*, passíveis de sofrerem, senão transformações, sensíveis mudanças? Seria possível apontar para tendências mais promissoras? Sabemos que os limites e o escopo deste artigo e da pesquisa que realizamos não nos permite chegar a uma resposta a uma questão desta magnitude. Não obstante, procuraremos elucidar alguns impasses e contradições, com base na visão de que sociabilidade e subjetividade são ao mesmo tempo indissociáveis e irreduzíveis, de modo a subsidiar as reflexões teóricas e acadêmicas, assim como diagnósticos necessários para



---

a proposição de políticas públicas e sociais mais efetivas.

### **Método e procedimentos de pesquisa.**

A pesquisa realizada, relativa à Dissertação de Mestrado de Farias (2011), foi de natureza qualitativa e crítico-compreensiva. Por meio de aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, buscou-se explorar os dados relativos às trajetórias escolares e às expectativas de estudo e trabalho de alunos concluintes de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. Participaram do estudo 25 alunos da única sala do último ano do Ensino Médio da escola pesquisada, que funciona no período noturno. Os participantes da pesquisa e seus responsáveis legais foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa mediante apresentação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da universidade na qual foi desenvolvida.

Inicialmente levantamos, por meio de questionários objetivos, dados socioeconômicos e culturais dos alunos e de seus familiares que nos subsidiaram identificar o conjunto de capitais (cultural, social e econômico). Por meio desse instrumento foi mapeado, preliminar e suscintamente, as expectativas - tanto as que consideravam ideais como as que acreditavam que seriam factíveis - em relação aos seus processos de formação e de inserção (ou permanência) no trabalho. Também foi realizada entrevista com a Diretora da escola, de modo a acrescentar dados sobre o perfil dos alunos, de seus familiares, das condições de renda e moradia e das características de seus processos de escolarização, profissionalização e trabalho. Tais informações foram norteadoras para o aprofundamento e análise qualitativa dos dados coletados na etapa seguinte, das entrevistas semiestruturadas.

Nas entrevistas semiestruturadas buscou-se evidenciar não somente as expectativas, perspectivas, aspirações e desejos dos alunos em relação aos estudos, formação profissional e trabalho, mas também captar elementos para compreender a formação de seus modos de pensar e agir, as formas pelas quais, em suas trajetórias de vida, escola e trabalho, produziram as suas disposições interiorizadas em torno de distintos projetos futuros. Nos casos em que foi solicitado pelo aluno, ou o familiar o fez, a entrevista foi realizada com a presença do estudante e do familiar (nos casos ocorridos, da mãe).

Foram realizadas 8 entrevistas (4 delas com a presença da mãe). A maioria dos alunos, conforme os dados obtidos do questionário, eram estudantes que trabalhavam em período integral. A amostra de entrevistados

obedeceu ao perfil prevalente indicado no questionário, que consistia de alunos que trabalhavam em tempo integral e estudavam à noite. Um ano após a realização das entrevistas, após tentativa de inserção (ou permanência) em instituições de formação ou de trabalho, foram realizadas duas novas entrevistas com ex-alunas, com intuito de investigar se elas haviam conseguido realizar as ambições almejadas.

## Descrição e análise dos dados

Segundo a perspectiva teórica adotada, e mesmo diante da realidade empírica e dos dados coletados, seria precipitado indicar igualdade social de oportunidades escolares devido ao aumento de vagas e ampliação do acesso. Faz-se necessário reconhecer, por outro lado, que os estudantes enfocados, apesar do *ethos* de classe e ingresso precoce no trabalho, atingiram grau de escolaridade não atingido pela maior parte de seus pais. Mas tal ressalva não implica que esse grau de escolaridade possa ser considerado ou se consubstancialize em ascensão social.

O efetivo ingresso em instituição de nível superior dos alunos do Ensino Médio noturno e que trabalham em período integral concomitantemente aos estudos, tendo em vista o conjunto dos capitais, *habitus* e formas de pensar e agir de si e dos seus familiares, seus níveis de conhecimento sobre instituições de ensino e novas oportunidades de acesso, características da qualidade e percurso escolar (erráticos, com repetências, desistências, retomadas etc), conforme verificamos, apresenta condições objetivas desfavoráveis e, por conseguinte, improváveis. E, no discurso (e subjetividade) de alguns deles, até mesmo inviáveis.

Ao nos aprofundarmos nas expectativas de formação e trabalho desses estudantes, verificamos a influência do *habitus* essencialmente voltado para o trabalho, sendo que o capital cultural se apresentou como fator de fundamental importância para nossa análise.

A fragilidade da dimensão incorporada do capital cultural (muitos diziam que não tinham condições físicas para conseguir ler ou assistir aulas e assim efetivamente se apropriar de conhecimentos, após trabalhos contínuos e exaustivos nas olarias ou no cotidiano doméstico), assim como de sua dimensão objetivada (valor simbólico do diploma inferior ao de alunos provenientes de escolas particulares ou públicas mais prestigiadas), contribuem para que os estudantes tendam a reproduzir os valores transmitidos, não no discurso, mas na prática social, pelos seus respectivos pais. Nessas práticas, apesar do

discurso de que “é preciso estudar para ser alguém na vida”, o trabalhar é visto como algo naturalizado e primordial. Na lógica da razão prática (BOURDIEU, 2008) a atividade laboral não somente goza de maior investimento do que os estudos, mas também se configura como investimento social e intuitivamente percebido como mais efetivo ou menos arriscado.

Não se pode desconsiderar o entorno da escola pesquisada e as características dos bairros ou territórios onde moram, vivem e se socializam crianças e jovens das classes populares. Esses locais periféricos exercem influências na formação da identidade e nas (supostas) escolhas feitas pelos jovens concluintes do Ensino Médio (ALMEIDA & BETINI, 2015). Uma característica do local pesquisado é a da existência de pequenas e rústicas olarias, onde se exerce trabalho pesado, muitas vezes, por todos da família.

A baixa escolaridade da família, conforme relato dos pais, era influenciada pela não existência de escolas, para além da primeira etapa do Ensino Fundamental, no bairro onde então moraram. Na época de sua idade escolar as escolas existiam somente na região central. O acesso a elas era difícil devido à insuficiência dos meios de transporte, atrelados à necessidade imperativa, real e simbólica, concreta e subjetiva, de se trabalhar.

O fato de muitos dos pais dos estudantes pesquisados não terem concluído a educação básica, sob a sina de falta de escolas no bairro, bem como de transporte que os conduzisse até a cidade, atrelada à necessidade do trabalho, sinaliza uma distinção entre sujeitos conforme o local de residência e território de socialização.

Nesse sentido, faz-se necessário problematizar a noção de escolhas de formação e trabalho. E, com Bourdieu (1998a; 1998b; 1998c), desmistificar as noções de livre escolha ou sucesso atribuídas ao mérito e que desconsideram as condições sociais de existência e as experiências vivenciadas de cada sujeito. Outrossim, escolarizações e condições de vida, objetiva e simbolicamente mais abundantes, são influenciadas pelas vivências num determinado *ethos* social, impossibilitadas para a grande maioria. Assim, se engendra a construção de variáveis e distintas disposições interiorizadas, que tendem a se articular a determinados níveis de constituição e (re)produção de capitais cultural, econômico e social. Dimensões estas que as políticas de inclusão podem vir a amenizar, mas não ignorar nem debelar.

## O espaço social e as configurações de um território periférico

Consideramos que as aspirações dos estudantes com relação à continuidade dos estudos e de ingresso (ou permanência) no mercado de trabalho são construídas a partir de suas vivências e experiências. Uma das características emblemáticas do bairro onde nasceram e vivem os estudantes, conforme relato da Diretora da escola, é a de que ele é constituído principalmente por “oleiros”: “desde pequenas”, nos disse, “as crianças já trabalham com os pais”. Ou seja, muitos dos jovens deste território periférico frequentam a escola à noite e trabalham em olarias, a maioria deles desde crianças:

*(E): Na olaria você começou com dez anos?/ (A1): É./ (E): O que você fazia na olaria?/ (A1): De tudo, fazia tijolo, enfornava, carregava caminhão./ (E): Com dez anos?/ (A3): É, com dez anos, precisa trabalhar, né?/ (E): Tinha bastante criança que trabalhava na olaria?/ (A1): Ah, tinha, viu? A maioria com a minha idade, trabalhava tudo junto. (CÁSSIA<sup>3</sup>, 22 ANOS, 2011).*

As olarias no território em questão se caracterizam como produções rudimentares e familiares. Nelas trabalham pequenos proprietários e empregados. Estes últimos são poucos, uma vez que os proprietários e suas respectivas famílias nelas trabalham. Há ainda outras atividades profissionais, como as de caminhoneiros que trabalham no transporte de tijolos e água e os caseiros de chácaras de veraneio.

Os locais de lazer são quase inexistentes e a escola é um ponto importante de encontro dos alunos nos finais de semana, senão sua única opção. Dentre as principais dificuldades de mobilização encontradas pelos alunos e moradores deste espaço social, estão o número limitado de linhas diárias do ônibus circular e as próprias condições das vias públicas. Somente as vias principais são asfaltadas, e são bastante esburacadas. As vias menores, que dão acesso aos sítios, são de terra e, em períodos de chuva, tornam-se intransitáveis. Conforme a diretora da escola:

*O bairro está com as estradas ruins, aquelas que são de terra, em tempo de chuva, ficam intransitáveis e mesmo a nossa que está asfaltada, está muito esburacada. Embora haja vendas, bares, escolas e posto de saúde no bairro, há poucos estabelecimentos, pouca variedade e opção de escolha. O dia-a-dia dos alunos é*

<sup>3</sup> Os nomes dos entrevistados são fictícios com finalidade de preservar o anonimato de cada um. Adotamos a seguinte legenda dos trechos dos depoimentos: E- Entrevistador; A- Aluno; M- Mãe.

---

*marcado pelo trabalho e pelo estudo, mas, primordialmente, pelo trabalho, já que trabalham período integral (DIRETORA DA ESCOLA, 2011).*

Assim, os estudantes ficam geralmente limitados às condições do bairro de pertença e à dificuldade em se locomover até a região central da cidade ou outros locais. O capital cultural e social tende a se desenvolver numa condição circunscrita, o que se reforça pela histórica inserção familiar e pessoal em trabalhos de baixa remuneração.

Consideramos que apontar as características deste território seja relevante por ser nele que os sujeitos de nossa pesquisa cresceram, estudaram, tiveram suas vivências e experiências de êxito e fracasso, bem como seus valores construídos. As características e práticas sociais cotidianas no local onde vivem influenciam não somente os capitais cultural e social das famílias, mas também a formação da identidade, a constituição de seu *habitus* e, portanto, trajetórias e formação de expectativas.

O território periférico pode ser compreendido como um espaço social que apresenta elementos invariantes e variantes. Estruturas e dispositivos de construção, reprodução e transformação. Lima (2012, p.197) aponta que a noção de espaço social, para Bourdieu, é a de um “conjunto de posições distintas e coexistentes” que são “exteriores umas às outras” e “definidas umas em relação às outras” por “sua exterioridade mútua” e “relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento”. O espaço social se constitui de acordo com dois princípios de diferenciação (capital econômico e capital cultural) e nele os agentes ocupam distintas posições. Assim, o espaço social se transmuta em espaço de tomadas de posição pela intermediação dos diferentes capitais e das disposições interiorizadas. Lima (2012, p.1999) indica um ponto capital para o que objetivamos neste artigo e para a análise que apresentamos a seguir de alguns dados de pesquisa: as trajetórias são objetivações de disposições e forças do espaço social, sendo que a “reprodução da estrutura de distribuição de capital cultural” se constitui na “relação entre estratégias das famílias” e a “lógica específica da instituição escolar”.

### ***Habitus* e os capitais econômico, cultural e social das famílias e estudantes**

Conforme Bourdieu (1980) cada um de nós é constituído segundo nossa origem social e familiar. Todas nossas ações seriam estabelecidas por um conjunto de disposições, denominadas *habitus*, adquiridas socialmente durante

toda nossa vida, desde o momento em que nascemos, em um determinado contexto e posição social que confere normas e nos impõe determinados constrangimentos. Nesse processo, ocorre a incorporação de determinados valores, atitudes e modos de pensar, influenciados pelos aspectos econômico, cultural, simbólico e social. Através desse processo é construída a identidade de cada um.

As atitudes a serem tomadas perante o futuro, assim como as (supostas) escolhas e estratégias concretas de luta no campo social consistem em uma dimensão fundamental do *ethos* de classe (valores, crenças e práticas coletivas), das condições concretas de existência e das dimensões singulares da interiorização da exterioridade. Por esse motivo, a relevância de estudá-las e compreendê-las a partir de suas vivências, das disposições interiorizadas com base nas práticas sociais e do conjunto dos diferentes capitais.

O capital econômico refere-se às condições de patrimônio financeiro e de renda de cada sujeito e de sua família. Ele é compreendido como um importante instrumento para obtenção de capital cultural objetivado (ex: títulos escolares), embora não garanta a apropriação dos saberes e conhecimentos transmitidos nas instituições escolares (BOURDIEU, 1998b). O capital econômico é, por outro lado, um tipo de capital que interfere nas escolhas e trajetórias profissionais dos estudantes, já que cursos e estabelecimentos de ensino mais prestigiados, por exemplo, tem um custo maior, facultado somente aos que possuem condições econômicas para custear os gastos.

O depoimento a seguir de uma aluna pode ilustrar essa situação:

*(E): E o que você quer fazer no ano que vem? / (A7): Ai, assim, praticamente, faculdade eu acho que eu não daria conta de fazer, tanto pela situação financeira quanto pelo cansaço, porque pra fazer faculdade, meu pai não vai conseguir me bancar inteira, acho que eu vou ter que trabalhar e estudar (RAQUEL, 17 ANOS, 2011).*

Pelo depoimento se percebe haver limitações diante de eventual ingresso no ensino superior. A necessidade de conciliação entre trabalho e estudos é tida como incontornável. E o cansaço, pré-visto em tal rotina, como algo que tornaria ainda mais difícil, senão improvável, concretizá-lo. Por meio do questionário constatamos renda familiar média de R\$2.460 reais, sendo que 66,6% dos jovens exerciam atividade remunerada, ou seja, ajudavam a compor

a renda.<sup>4</sup> Conforme apresentado na tabela abaixo, os alunos começaram a trabalhar em idades variadas:

**Tabela 1: Idade inicial de ingresso no trabalho**

<b>Idade que começou a trabalhar</b>	<b>% dos alunos</b>
9 anos	9,5%
10 anos	4,7%
11 anos	9,5%
12 anos	4,7%
13 anos	4,7%
14 anos	19%
15 anos	28,5%
16 anos	4,7%
17 anos	4,7%

Fonte: FARIA (2011, p.79)

Verificamos que muitos começaram a trabalhar ainda crianças: 28,4% iniciaram até 12 anos; 23,7% entre 13 e 14 anos; e 37,9% a partir dos 15 anos. A maior parte deles em olarias. E somente 9,5% nunca trabalharam. Apesar de alguns terem iniciado o trabalho ainda quando crianças, a renda familiar média não os caracteriza como sendo parte das camadas populares, mas sim, da classe média<sup>5</sup>. Todavia, o mesmo não ocorre ao referir-se ao capital cultural familiar.

O capital cultural, segundo Bourdieu (1998c) é constituído por valores, costumes, crenças e ideologias. Consiste em um sistema de códigos, conhecimentos legítimos historicamente acumulados pelas frações de classes ou comunidades e que são incorporados de forma naturalizada pelas gerações mais novas. Ele pode ser analisado através do grau de escolaridade dos indivíduos, dos alunos e de seus pais e avós, seus costumes, crenças e modo de vida. Esse tipo de capital foi de extrema relevância para esse estudo, uma vez que pudemos averiguar o quanto influência nas aspirações e estratégias futuras dos estudantes.

Abaixo segue a tabela com dados específicos de um dos aspectos que

<sup>4</sup> Essa porcentagem desconsidera atividades de jovens geralmente do sexo feminino que ajudam nos cuidados da casa e de irmãos mais novos e em atividades mais leves do trabalho nas olarias.

<sup>5</sup> A renda familiar de R\$1.925,00 a R\$ 2.812,00 é a renda de uma média classe média. Fonte: SAE (valores expressos em R\$ de abril de 2012, época da coleta de dados da pesquisa).

o compõe: os níveis de escolaridade dos pais dos alunos.

**Tabela 2: Escolaridade dos pais**

Nível de escolaridade dos pais	Percentis
Ensino Fundamental I incompleto	16,2%
Ensino Fundamental I completo	45,9%
Ensino Fundamental II incompleto	21,6%
Ensino Fundamental II completo	10,8%
Ensino Médio incompleto	0%
Ensino Médio completo	2,7%
Ensino Superior completo	0%
Nunca estudou	2,7%

Fonte: FARIA (2011, p.101)

Os dados ilustram predomínio de baixa escolaridade dos pais: somente 10,8% concluiu o Ensino Fundamental II; percentil ainda mais baixo para o Ensino Médio, que consistiu em 2,7%. Nenhum pai ou mãe possui Ensino Superior. E a alternativa mais assinalada (45,9%) refere-se à conclusão do Ensino Fundamental I. Alguns trechos das entrevistas ilustram a dificuldade de continuar os estudos para além dos primeiros anos dessa etapa de ensino:

*(E): Por que vocês pararam de estudar?/(M1): Acho que falta de oportunidade, só que naquela época era pouco as pessoas que estudava, depois da quarta série era poucas. (...) (E): Mas seus pais queriam que você continuasse?/(M1): Eles preferiam que parasse, porque tinha que ir pra cidade, não tinha condição (...) (E): E aqui não tinha escola?/(M1): Não, tinha até quarta série aqui, depois tinha que ir pra cidade./ (E): E não tinha ônibus?/(M1): Não, não tinha nada e carro também, eram poucos que tinham./ (M1): Não (SUELI - MÃE DE GABRIELE, 2011).*

A fala acima pode ser considerada emblemática de outras que foram proferidas por outras mães ou pelos próprios estudantes ao dar explicações sobre a baixa escolaridade de seus pais. Como já mencionado e observado no depoimento acima, a falta de escolas no bairro na época da infância dos pais, bem como falta de meios de transportes (atualmente existentes, mas precários), consistiu num fator de peso para que interrompessem os estudos.



Mas tais condições concretas concorrem com outras, como disposições que são produtos de interiorização de uma exterioridade preñhe de elementos simbólicos, crenças e valores.

A baixa escolaridade pode influenciar substancialmente nas expectativas e na formação das crenças e possibilidades efetivas nas vidas dos estudantes. O capital cultural, segundo Bourdieu (1998c), é o elemento de herança familiar de maior repercussão no destino escolar e permite relacionar o sucesso ou o fracasso escolar com a fração de classe e, assim, desmistificar a ideia de aptidão natural ou dom, considerando-os resultantes de investimentos e condições objetivas. Através dos conceitos de capital cultural e *habitus* é possível compreender a socialização e a construção da identidade de cada um dos sujeitos, ou ainda, o intrincado processo de formação do que lhes parece, ou não, factível de ser almejado, conquistado e superado.

Nesta pesquisa, pôde-se perceber que quanto menor a escolaridade dos pais, menos eles incentivavam os filhos a dar continuidade aos estudos. O depoimento abaixo nos permite refletir sobre a representação negativa e penosa dada a este segmento:

*Qual é sua escolaridade? / (M3): Quarta série./ (E): E por que você não terminou? / (M3): Ah, eu tenho a cabeça muito ruim... rs, pra estudá... Deus me perdoe.../ (E): Você parou porque quis? / (M3): Porque quis. (...) Não, quando eu era pequena eu estudei, aí depois de adulta eu terminei a quarta série./ (E): Você só foi completar a quarta série? / (M3): Isso./ (E): E por que você quis voltar a estudar? / (M3): Porque a prefeitura queria que eu fizesse, tinha que ter até a quarta-série./ (E): Porquê? / (M3): Pra trabalhar./ (E): Caso contrário, você não queria? (M3): Não./ (E): E quando você parou, seus pais não acharam ruim? / (M3): Ninguém falou nada... (ANA – MÃE DE FLÁVIA, 2011).*

Ao questionar esta mãe sobre o que a filha faria no próximo ano, percebeu-se uma falta de diálogo entre ambas sobre a continuidade dos estudos, dando margens a entender que este não era um assunto debatido na família, e até mesmo representado como algo do qual a segunda não seria capaz:

*(M3): “Ela (a filha), nunca falou nada (com relação à intenção de ingressar no Ensino Superior), hoje que eu tô sabendo”. (A3): Lógico que eu falei, “Psicologia ou Jornalismo”, aí você falou assim: “Ah, você não dá conta”. / (E): “Por que não dá conta?” / (M3): “Ah, vai só pra brincar lá na escola”. (ANA – MÃE DE FLÁVIA, 2011).*

Considera-se que essa baixa valorização dos estudos, expressa nos depoimentos acima, pode ser consequência de experiências negativas com a escola. Areladas a isso, a falta de diálogo entre mãe e filha sobre a continuidade dos estudos, a desmotivação por parte da mãe para que a filha continuasse a estudar e sua prospecção pessimista, ao dizer que ela “*não daria conta*” de fazer uma faculdade, pode interferir diretamente na formação das opiniões e expectativas da jovem estudante.

Tal modo de pensar pode estar, ainda, influenciado (ou subvertido) pelos contatos e relações mantidas com outras pessoas, próximas à família, ou pertencentes a outros grupos sociais, que também pensam, ou não, da mesma forma: o que é conceituado por Bourdieu (1998d) como capital social. O conceito de capital social refere-se ao conjunto de relações sociais (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais etc) mantidas pelo indivíduo, sob determinadas posições sociais. Através dessas relações o sujeito pode se favorecer através de benefícios materiais, obtenção de um emprego, ou mesmo de benefícios simbólicos, por exemplo, prestígio decorrente da participação em círculos sociais dominantes.

No que se refere a este capital, nesse estudo se verificou que as relações sociais mantidas ficam limitadas, principalmente à família, colegas de escola e colegas de trabalho, já que os estudantes trabalham de dia e estudam à noite. Geralmente, as pessoas com quem se relacionam possuem frágil capital cultural incorporado e/ou objetivado. As famílias, em sua maioria, trabalham em olarias.

Considerou-se relevante abordar o capital econômico, cultural e social desses estudantes, para uma compreensão contextualizada de suas expectativas profissionais e de estudos frente à conclusão na Educação Básica. Estas não são intrínsecas ao indivíduo, mas sim fruto de sua socialização em determinado contextos e práticas sociais.

## **Os jovens frente à conclusão do Ensino Médio e o imperativo do trabalho**

As aspirações, disposições e expectativas futuras com relação aos estudos e trabalho de cada indivíduo podem ser bastantes distintas conforme sua posição social, socialização, *habitus* e composição dos capitais econômico, cultural e social. As condições objetivas, principalmente econômicas e culturais, e seus reflexos na subjetividade, podem ser considerados fatores de peso para que o indivíduo não almeje ir além dos limites percebidos como os compatíveis ao seu círculo social e *ethos* de classe. Certas estratégias são

consideradas mais seguras e rentáveis, e outras, mais arriscadas. Um dos alunos, filho de proprietário e trabalhador de olaria, representou o ingresso na faculdade como “arriscada”:

*Porque eu vou ser bem sincero pra você, porque a pessoa, que nem a minha família, a pessoa que termina e vai pra faculdade, pra depois tentar arrumá um emprego... Então, eles optam pela olaria, porque não é uma renda ruim, mas também não é uma renda boa... estável. Boa..., dá pra você viver sossegado. Então eles optam por ficar aqui. Você faz a faculdade, só que tem muita concorrência. É muito melhor um passarinho na mão que dois voando. Ninguém vai querer arriscar sendo que tá com a certeza na mão (LUCAS, 18 ANOS, 2011).*

Trata-se de situação diferente da de jovens de classes médias-alta ou elite, cujas condições de capital econômico, cultural e social para adotar estratégias de maior custo e tempo de formação são mais promissoras (e, comparativamente às classes médio-baixa e populares, de investimento relativo inferior ao padrão de renda). Para as classes populares ou médio-baixas o risco do investimento e até mesmo o conhecimento para fazê-lo, são, respectivamente, maiores e menores. Isto os coloca numa posição de insegurança e forjam práticas sociais com base numa espécie *sui generis* de cálculo, não exatamente racional, e muito menos matemático. Trata-se de um senso prático que forma e conforma o *habitus*, de forma a manter uma tendência de (re)produção das disposições interiorizadas e da posição social (BOURDIEU, 1980; 1983; 2008). Caso encontrem muitos obstáculos, dificilmente terão condições de traçar novas estratégias e fazer novos investimentos. Assim, ter “um passarinho na mão”, é relatado como melhor do que “dois voando”, ou seja: continuar trabalhando naquilo que já é “garantido”, no caso na olaria, torna-se a alternativa que se coloca como a efetivamente factível, subjetiva e objetivamente.

Com base nos dados coletados por meio do questionário constatamos um número reduzido de alunos que pretendiam dar continuidade aos estudos, como demonstrado na tabela a seguir.

**Tabela 3: Expectativas com relação aos estudos**

Pretensão de continuidade de estudos	Percentis
Ingresso no Ensino Superior à Distância	0%
Ingresso no Ensino Superior Presencial	14,5%
Ingresso no Ensino Técnico	0%

Ingresso num trabalho e cursinho pré-vestibular	28,5%
Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Superior	0%
Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Técnico	14,3%
Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Superior à distância	4,7%
Ingresso num trabalho	38%

Fonte: FARIA (2011, p.73)

Constatamos que a opção de ingresso tão somente no trabalho foi a mais assinalada pelos alunos pesquisados, correspondente a 38% deles. Mesmo a segunda opção mais assinalada, feita por 28,5% dos estudantes, que consistia em ingressar num cursinho pré-vestibular, também estava atrelada ao trabalho. Somando-se, ainda, todas as opções em que o ingresso em um trabalho aparece, a porcentagem de alunos que as assinalaram foi de 85,5%. E a intenção de continuar somente estudando, com ingresso no Ensino Superior, foi indicada por somente 14,5% dos estudantes.

Em entrevista posterior com uma das alunas, um ano após ter concluído o Ensino Médio, obtivemos a informação de que apenas dois de seus colegas teriam dado continuidade aos estudos, em Ensino Técnico. Todos os demais estariam apenas trabalhando. Tal informação, a despeito de poder possuir eventual imprecisão, não deixa de expressar, por outro lado, as representações desta aluna sobre seus colegas de sala, ou seja, seu universo social de pertença, valores e crenças.

O depoimento de outra estudante fornecido ainda quando estavam frequentando a escola, também mostra as mesmas impressões:

*(E): E suas amigas da sala, o que querem fazer o ano que vem? / (A5): Olha, acho que a maioria vai acabar não fazendo nada, viu? (...) / (E): Porque você acha isso? / (A5): Ah, acho que porque os pais não incentivam muito, não dão muito apoio... É, querem, mas não correm atrás, não procuram as coisas, acaba passando o tempo. Pode até ser que o ano que vem, eles façam, mas eu acho que não... Fala que tem vontade, que quer fazer, mas não procuram saber onde tem, como é, não correm atrás (VANESSA, 17 ANOS, 2011).*

Conforme Bourdieu (1998b), a expectativa e a atitude perante o futuro

escolar são constituídas sob a influência do *ethos* de classe e de disposições relacionadas às dimensões objetivas e subjetivas. O nível cultural, as condições financeiras e a opinião familiar influenciam as formas de pensar de cada um e suas prospecções. As estratégias de escolarização e as práticas sociais a elas relacionadas são uma espécie de fruto da herança social, cultural, simbólica e econômica. As decisões que cada sujeito toma frente à continuidade dos estudos e de inserção (ou permanência) no trabalho (precário, rudimentar) tendem a ser reflexo da classe social e de seu senso prático. A posição social tende a pré-estabelecer expectativas de ingresso ou não no ensino superior e/ou de inserções mais ou menos promissoras no trabalho. As causalidades (im)prováveis e chances dos indivíduos de classes média e populares tendem a ser dificultadas, pois: “(...) as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrá-lo para chegar ao ensino secundário” (BOURDIEU, 1998b. p.50).

Nesse contexto, é que o trabalho surge como uma alternativa supostamente de menor risco de fracasso e de maior valor em detrimento dos estudos, sendo encarado como algo fundamental na vida dos estudantes. A ideia de não trabalhar é rechaçada, e até mesmo ridicularizada, como pode ser visto nas falas abaixo.

*(A4): A minha irmã de quatorze é irresponsável, diz que tem vontade de trabalhar, mas nunca que vai trabalhar na olaria. Aquela lá é madame (DENISE, 17 ANOS, 2011).*

*(E): Você tem irmãos?/ (A5): Tenho duas, uma de 9 e outra de 11 anos/ (E): E elas ajudam sua mãe?/ (A5): Assim, a mais nova é mais agitada. Às vezes ela pega e fala: “oh mãe, vou ajudar você”. E vai lá e lava a louça. Agora minha outra irmã, que já tá na hora de ajudar alguma coisa, fica lá naquele lenga-lenga (CÍNTIA, 16 ANOS, 2011).*

Através dos termos “madame” ao referir-se a irmã de quatorze anos que não queria trabalhar na olaria e “lenga-lenga” ao referir-se a irmã de onze anos que não queria ajudar a “lavar louça” em casa, percebe-se valores que concebem o trabalhar como essencial e a naturalização de sua suposta inevitabilidade. Esses valores são incorporados pelos alunos no decorrer de suas vidas. E consideramos que estes incorporam, *mutatis mutandis*, pois em um nível de escolarização distinto do de seus pais, as disposições de valorização do trabalho desde idade escolar. Há um arraigado imperativo categórico em

relação ao trabalho. Este é revestido de um simbolismo no qual é percebido como atividade divorciada de uma postura “lenga-lenga” ou da posição social de uma “madame”.

Essa transmissão do *habitus* pode ser apreendida do seguinte relato da diretora:

*O bairro essencialmente é constituído de oleiros. Então os alunos, desde que nascem, já são assim, uma olaria familiar, que eles trabalham desde pequenos com os pais. Então, metade do período frequentam a escola e já outra parte [outro período] já são aproveitados na olaria. Então é a produção familiar, os oleiros. Tem bastante caminhoneiros também, aqui, e os filhos também já vão seguindo os pais, são proprietários de caminhões, fazem transporte de tijolos, água. E os alunos do noturno trabalham o dia todo e vem pra aula à noite, são todos trabalhadores (DIRETORA DA ESCOLA, 2011).*

Nesse sentido, a força de trabalho oleira vai sendo reproduzida no interior da própria olaria, reforçando o caráter sócio-hereditário desta atividade laboral, o que vai ao encontro do que argumenta Bourdieu (1998a) ao argumentar que nossas pretensas escolhas são sempre pré-estabelecidas pelo nosso modo ou estilo de vida e pelas condições objetivas dos diferentes capitais.

O autor se remete ainda aos ritos que tendem a estereotipar indivíduos e grupos, na medida em que suas características e práticas tendem a ser percebidas como natural e não como social e culturalmente construídas. Assinala ainda que supostas escolhas dos indivíduos são invariavelmente impostas e inculcadas sob determinadas matrizes ritualísticas e simbólicas que forjam uma aceitação tácita de não escapar ao quê, de certa forma, já estava pré-destinado.

Forja-se a aceitação de intensas e extensas rotinas de trabalho mescladas às atividades de estudo, evidenciada no relato a seguir:

*(A6): Eu levanto às cinco e meia, me apronto... Então, das seis às onze horas, eu trabalho na olaria. Depois volto às onze horas..., tem que andar bastante, acho que são uns dois quilômetros, aí eu vou de bicicleta. Aí, depois, às onze horas, eu volto. Faço trabalho de escola, mexo no computador, como, tomo banho e vou pro outro serviço. Eu entro meio dia. E do meio dia às seis e meia, eu trabalho no consultório. Daí, já levo todo meu material pro outro serviço. Saio de lá às seis e meia e venho direto pra cá [escola]. Aí chego em casa umas onze, onze e meia. Moro a três*

*quilômetros da escola (...). Aí eu já adianto trabalho, quando tem pra fazer... Eu vou dormir tarde, meia noite, meia noite e vinte (E): E seu fim de semana? Como é? Você tem período de descanso?/ (A6): Olha, eu tenho porque eu deixei um serviço. Porque eu trabalhava numa padaria de domingo, né? No sábado eu trabalho das oito às duas no dentista, e no domingo eu trabalhava na padaria. Entrava às seis horas e saía ao meio dia (VIVIAN, 18 ANOS, 2011).*

E ao falar sobre os estudos, revelou dificuldades de levá-los a cabo:

*(E): Você gosta da escola?/ (A6): Eu gostava mais. Acho que chega no terceiro ano e dá aquela... Porque parece que você vem pra escola, tem aquela vontade de estudar, só que tá cansado, do trabalho... cansa muito. Que nem antes..., não faltava um dia da escola./ (E): Você se considera uma boa aluna?/ (A6): Olha, eu recai bastante... História era a única matéria que nunca tinha tirado uma nota vermelha, e esse ano eu tirei... Eu nunca tinha tirado, eu só tirava dez./ (E): E por que você acha que tirou essa nota?/ (A6): Ah, porque eu até falei pra professora, eu levo tudo minhas coisas no meu serviço e fico lá estudando, mas sabe quando parece que não entra? Não sei..., essas coisas de Guerra-Fria, não entra na minha cabeça... (VIVIAN, 18 ANOS, 2011).*

E, imediatamente após falar sobre o que gostaria de fazer ao concluir o Ensino Médio, rechaçou prontamente seu desejo, sob a forja de seu senso prático de não estar ao seu alcance:

*(A5): Bom, se eu não tiver condições de fazer, assim, uma faculdade, porque eu queria fazer alguma coisa de Medicina, mas como num tá ao meu alcance, né? Porque eu teria que prestar um vestibular pra ganhar metade da bolsa... ou então fazer Biologia, mexer com bicho, sabe? Mas senão, acho que eu vou fazer esses cursos de secretária, auxiliar de dentista, sabe? Essas coisas mais simplinhas. / (E): E o que você acha que vai fazer o ano que vem?/ (A5): Ou auxiliar de dentista ou massagista, não lembro o nome (VIVIAN, 18 ANOS, 2011).*

Tais depoimentos exemplificam os ritos do cotidiano e da situação dos estudantes trabalhadores de olaria, destino esse que acaba por ser culturalmente imposto. Sem percebê-lo, todavia, tendem a naturalizar sua condição. Os ritos assim assumem função de legitimar e consagrar. Os alunos por nós

abordados possuem uma vida marcada pelo trabalho (desde cedo para muitos) e não pelos estudos, assim como foi a vida dos próprios pais.

Diante de todo exposto, pode-se compreender que a escolha primordial pelo trabalho, feita pelos alunos do noturno do Ensino Médio, de uma escola localizada em região periférica, tem relação com o que argumenta (BOURDIEU, 1998b), ao indicar que através do acúmulo histórico de experiências de êxito e fracasso escolar, os grupos sociais constroem um conhecimento prático relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros de dentro da realidade social concreta, na qual eles agem buscando as formas (supostamente) mais adequadas de fazê-lo, em certa medida adequando os seus investimentos, concretos e subjetivos, a um senso prático das chances de êxito.

### **Considerações finais**

Ao abordar a ampliação do acesso escolar, Bourdieu (1998b) relativiza suas potencialidades e considera a possibilidade de reconfiguração de novas formas de reprodução das desigualdades sociais. Indivíduos cujos capitais cultural, econômico e social se diferem dos da elite e dos de classe média-alta, podem se inserir em novos patamares educacionais, mas sem que isto implique em efetiva redução de desigualdades sociais. Ou ainda, como apontamos, podem não ter parâmetros e disposições interiorizadas suficientes para lançar mão de estratégias de formação e trabalho que lhes possibilite reverter, de forma mais efetiva, sua condição social (simbólica e concreta) inferior às do que ocupam posições sociais dominantes.

Nesse contexto, por mais que se intencione, ao menos no patamar dos objetivos (oficiais) proclamados, democratizar o acesso ao ensino (médio; superior), não se extinguirá a correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades internas ao sistema de ensino. Através desse estudo, pode-se perceber que, por detrás da aspiração e da estratégia de cada estudante, estão suas vivências e experiências, seu modo e estilo de vida, seus valores e *habitus* que, no caso dos alunos da escola da zona periférica, é voltado especialmente para o trabalho. Procuramos relacionar este imperativo ou *ethos* do trabalho a determinadas condições objetivas familiares e a determinadas formas de perpetuação de práticas sociais que se pautam num senso prático, e que os situa no limiar do realismo e conformismo. Dentre o conjunto dos diferentes capitais, enfatizamos a relevância do capital cultural, aliados aos referidos valores, estilos de vida e posição social, concretos e simbólicos,



na (con)formação de suas estratégias e expectativas de formação e trabalho.

Explicítamos que a maior parte dos pais desses alunos teve um histórico de vida marcado pela interrupção dos estudos e ingresso prematuro no trabalho – a maioria ainda quando crianças. Muitos trabalhavam nas olarias e outros nas roças e lavouras. O trabalho sempre foi encarado de modo naturalizado por eles, que, por sua vez, acabam por transmitir às gerações mais novas, mais por vias indiretas que diretas, através das vivências e relações diárias, um *habitus* voltado essencialmente para o trabalho.

O espaço social e a configuração de práticas sociais delimitadas no território periférico influenciam a constituição da identidade e, por conseguinte, das expectativas norteadas pelo senso prático. As gerações mais velhas, com baixa escolaridade, acabam por enxergar, e sobretudo a praticar, o trabalho (precoce), atividade significada como a melhor alternativa para se manter. A posição social de classe média ou média-baixa em que a maior parte se encontra foi devido ao trabalho árduo e não à escolarização. Orgulham-se de seus filhos por terem mais estudos, por vezes verbalizam que o “estudo é tudo”, mas de forma implícita transmitem, com maior força simbólica, para seus filhos, que o trabalho é a atividade primordial a ser realizada. Seus anseios de superação da escolarização abortada são, em certa medida, projetados para seus filhos, mas até certo limite assumidos por esses. As gerações mais novas das famílias de oleiros do interior paulista por vezes chegam até mencionar a vontade de dar continuidade aos estudos, mas sempre com certa desconfiança. Mas, no limite, tendem a adotar a estratégia que lhes é apresentada e interiorizada como mais segura ou menos arriscada: continuar somente trabalhando, já que “melhor um passarinho na mão, que dois voando”, ou a optar por cursos de menor prestígio, por “coisas mais simplinhas”, percebidas como mais factíveis.

Conclui-se, assim, que embora possam existir discursos e prospecções favoráveis aos estudos, sua concretização e/ou continuidade lhes parece custosa e improvável, em função do conjunto dos capitais e de suas disposições interiorizadas. Apontamos, assim, para alguns limites da inclusão escolar quando se ignoram tais determinantes, ou ainda, quando a inclusão não se articula a um conjunto mais amplo de políticas de emprego, de renda e de desenvolvimento urbano e social.

## Referências

ANA-MÃE DE FLÁVIA. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 33-56, jan./abr. 2015.

BARRETO, E. S. S. As novas políticas para o Ensino Médio no contexto da Educação Básica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR M. A.; BUENO, M. S. S. (orgs). *O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano Editora, 2002, p.353-365.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Tradução: Denice Bárbara Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a, p.145-184.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b, p.39-64.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Tradução: Magali de Castro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c, p.71-79.

\_\_\_\_\_. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Tradução: Denice Barbara Catani e Afrânio Mendes Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998d, p.65-69.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Tradução: Paula Monteiro e Alcía Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983, p.39-72.

\_\_\_\_\_. *Le sens pratique*. Tradução: Richard Nice. Paris: Minuit, p.87-109, 1980.

CÁSSIA. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

CÍNTIA. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

DENISE. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

DIRETORA DA ESCOLA. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

FARIA, R. M. *Habitus, expectativas e estratégias de formação e trabalho de alunos de escolas urbana e rural do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em

---

Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

GABRIELE. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

LIMA, D. M. O. *Diálogo entre a Sociologia e a Psicanálise: o indivíduo e o sujeito*. Salvador, BA: Edufba, 2012.

LUCAS. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

RAQUEL *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

ROSA-MÃE DE RAQUEL. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

SUELI-MÃE DE GABRIELE. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

VANESSA. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

VIVIAN. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

**Data de recebimento: 19.04.2019**

**Data de aceite: 04.06.2019**



## EXPECTATIVA E ACEITABILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA AOS PROFESSORES DE MATO GROSSO NO ÂMBITO DOS CEFAPROS

Ângela Rita Christofolo de Mello<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-9732-6175>

Albina Pereira de Pinho Silva<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-5139-9299>

Cleuza Regina Balan Taborda<sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-7375-6093>

**RESUMO:** O artigo apresenta resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que investigou, de forma interpretativa, a política de formação continuada ofertada aos professores de Mato Grosso pelos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS), nos últimos dez anos. Este texto analisou aspectos que motivaram os docentes da rede pública de educação, a participarem dos projetos de formação continuada vinculados aos CEFAPROS dos polos de Juara, Sinop e Cáceres, bem como estes avaliaram a atuação dos Centros enquanto instâncias responsáveis pela oferta e acompanhamento da formação continuada. Concluiu-se que mais que uma instância de acompanhamento e monitoramento das políticas de formação continuada, o desafio dos Centros, ao considerar a escola *lôcus* de formação, é respeitar à sua autonomia na elaboração e proposição de ações formativas que contemplem as necessidades e especificidades dos profissionais que nela atuam, com vistas a superar o mero assistencialismo pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação continuada, necessidades formativas, CEFAPROS.

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), credenciada no PPGedu/UNEMAT/Cáceres e no Proletras/UNEMAT/Sinop. Líder do GEFOPE/CNPq. E-mail: [Angela.mello@unemat.br](mailto:Angela.mello@unemat.br)

<sup>2</sup> Profa. Dra. da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), credenciada no PPGLetras e no Proletras/UNEMAT/Sinop. Vice-líder do GEFOPE/CNPq. E-mail: [albina@unemat.br](mailto:albina@unemat.br)

<sup>3</sup> Profa. Ma. da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Juara). Integrante do GEFOPE/CNPq. E-Mail: [cbalan@unemat.br](mailto:cbalan@unemat.br)

## **EXPECTATION AND ACCEPTABILITY OF CONTINUED TRAINING OFFERED TO MATO GROSSO TEACHERS IN THE SCOPE OF CEFAPROS**

**ABSTRACT:** The article presents results of a qualitative research, which investigated, interpretative way, continuing education policy offered to Mato Grosso teacher in the framework of the Training Centers and upgrade of Education Professionals Basic (CEFAPROS), in the last ten years. This text analyzed aspects that motivated teachers from public education, participate in continuous training projects linked to CEFAPROS the poles of Juara, Sinop and Cáceres, and they assessed the activities of the centers as bodies responsible for providing and monitoring of continuing education. It is concluded that more than a vehicle for monitoring and monitoring of continuing education policies, the challenge of the Centers, to consider forming locus school, it is to respect their autonomy in designing and proposing training activities that address the needs and specificities of professionals in it, with a view to overcoming mere pedagogical assistance.

**KEYWORDS:** continuing education, formative needs, CEFAPROS.

## **EXPECTATIVA Y ACEPTABILIDAD DE LA FORMACIÓN CONTINUADA OFRECIDA A LOS PROFESORES DE MATO GROSSO EN EL ÁMBITO DE LOS CEFAPRO**

**RESUMEN:** El artículo presenta resultados de una pesquisa de abordaje cualitativo, que ha investigado, de forma interpretativa, la política de formación continuada ofrecida a los profesores de Mato Grosso por los Centros de Formación y Actualización de los Profesionales de la Educación Básica, en los últimos diez años. Este texto analizó aspectos que han motivado los docentes de la red pública de educación, a participaren de los proyectos de formación continuada vinculados a los CEFAPRO de los polos de Juara, Sinop y Cáceres, bien como estos evaluaron la actuación de los Centros en cuanto instancias responsables por la oferta y acompañamiento de la formación continuada. Se concluye que más que una instancia de acompañamiento y monitoreo de las políticas de formación continuada, el desafío de los Centros, al considerar la escuela *locus* de formación, es respetar autonomía de ella en la elaboración y proposición de acciones formativas que contemplen las

necesidades y especificidades de los profesionales que en ella actúan, con vistas a superar el mero asistencialismo pedagógico.

PALABRAS CLAVE: formación continuada, necesidades formativas, CEFAPRO.

## Introdução

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), Edital Induzido, Educação Estadual n. 011/2016-2, com o objetivo de mapear e analisar a atuação dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), em atenção às demandas e necessidades formativas dos docentes da Educação Básica, bem como suas ações frente às atuais expectativas, anseios e aceitabilidade.

No âmbito dessa pesquisa, esse manuscrito analisa o que motivou a participação dos docentes da rede pública de educação do Estado de Mato Grosso nos projetos de formação continuada vinculados às ações dos CEFAPROs, polos de Juara, Sinop e Cáceres, bem como as avaliações apresentadas pelos professores acerca da atuação destes, enquanto instâncias responsáveis pela oferta e acompanhamento da formação continuada, nos últimos dez anos.

A implantação dos CEFAPROs, em Mato Grosso, associou-se a institucionalização dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), uma política de formação de professores do Ministério de Educação (MEC), implantada em vários estados do Brasil na década de 1980, mediante o alto número de professores leigos existentes. Os CEFAM tinham como objetivo constituírem-se em espaços que viabilizassem aos professores formação inicial, atualização e aperfeiçoamento, como também, o desenvolvimento de práticas docentes inovadoras, em interfaces com ações de pesquisas. (ROCHA, 1996).

Em Mato Grosso, apesar do expressivo quantitativo de professores leigos que atuavam na rede pública na década de 1980, a institucionalização do CEFAM aconteceu apenas em 1986, mas seu funcionamento efetivou-se em 1989, com a implantação de cinco Centros, sendo:

[...] em Cuiabá, na Escola Estadual de 1° e 2° Graus André Avelino Ribeiro; Barra do Bugres, na Escola Estadual de 1° e 2° Graus Júlio Müller e, em 1990, em Rondonópolis, na Escola Estadual de 1° e 2° Graus Sagrado Coração de Jesus; em Várzea Grande, na Escola Estadual de 1° e 2°

Graus Licínio Monteiro; em Sinop, na Escola Estadual de 1° e 2° Graus Nilza de Oliveira Pípino e, em Cáceres, na Escola Estadual de 1° e 2° Graus Onze de Março (ROCHA, 1996, p. 77).

Questões decorrentes de aspectos financeiros, bem como da compreensão das pessoas que estiveram à frente desta política em Mato Grosso, imprimiram diferentes configurações aos CEFAM. Neste sentido, as atividades realizadas em alguns CEFAM assemelharam-se as Escolas de Habilitação de Magistério, enquanto em outros, seu foco voltou-se para a promoção de inovações no âmbito da oferta de formação continuada. (ROCHA, 1996).

A criação dos CEFAPROs teve sua origem nas ações implementadas no CEFAM implantado na Escola Sagrado Coração de Jesus, que integrava a rede pública de ensino do município de Rondonópolis/MT. As ações de formação promovidas por este Centro “incluíam encontros nos quais professores e alunos do curso de Magistério desenvolviam reflexões sobre o trabalho docente”. (GOBATTO e BERALDO, 2014, p. 35). Mediante a extinção do CEFAM, esse grupo de professores e estudantes do magistério sentiu a necessidade de dar continuidade aos trabalhos, a fim de fortalecer a formação continuada dos educadores. Com isso, criou-se o Centro Permanente de Formação de Professores (CEFOR), com uma organização distinta das ações desenvolvidas no Estado até então, pela via da oferta de formação continuada, pois se estruturou a partir de um trabalho planejado e conduzido pelos próprios docentes, “conhecedores da realidade na qual atuavam e dos problemas que enfrentavam no cotidiano da sala de aula. Esse grupo se reunia, semanalmente, para a discussão de melhorias em seu trabalho pedagógico e para o seu próprio fortalecimento político.” (GOBATTO e BERALDO, 2014, p. 35).

As atividades de formação continuada viabilizadas no âmbito do CEFOR repercutiram em todo o Estado, envolveram universidades, sindicatos e despertou a atenção da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) que, por sua vez, adotou o projeto como uma política de Estado. Assim, os CEFAPROs tiveram a criação a partir do CEFOR com o fim de institucionalizar a existência do projeto de formação permanente dos professores, até então não reconhecido pelo Estado. Neste contexto, a criação dos CEFAPROs no ano de 1997, por meio do Decreto Estadual nº 2.007/1997, foi motivada pelas ações do projeto “[...] originado na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, em Rondonópolis-MT, em função de um grupo de professores que se reuniam para estudar, movidos pela necessidade formativa dos próprios colegas.” (BEZERRA e CESPEDES, 2010, p. 1).



Em 2000, com base nessa experiência de formação realizada na escola, três CEFAPROs foram implantados como política pública educacional, com polos em Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino. Para atender a demanda da oferta de formação continuada do Estado de Mato Grosso, no ano seguinte, houve a criação de mais doze polos em municípios estratégicos do Estado. Atualmente, em Mato Grosso, há quinze Centros, geograficamente distribuídos, em atenção às regiões do Estado. (BEZERRA e CESPEDES, 2010). Assim:

[...] diante dos muitos problemas relativos à formação de professores, Mato Grosso se lança como piloto no Programa de Formação de Professores Leigos (Proformação). [...] o CEFAPRO/MT foi assumido como Agência Formadora. A necessidade de ampliar o investimento na formação continuada e na formação de professores leigos motivou a instituição do Decreto Estadual nº 2.319 de 8 de junho de 1998, que autorizou a criação de mais 05 (cinco) polos do CEFAPRO/MT, sendo estes localizados nas cidades de Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara e Cáceres. Em 1999, o Decreto Estadual nº 53/99 permitiu a criação de mais 04 (quatro) polos distribuídos nas seguintes cidades: Juína, Alta Floresta, Barra do Garças e Confresa. Esses polos foram definidos geograficamente pela demanda de professores leigos existentes nas regiões, sendo a escolha articulada com a implantação do Proformação, em convênio com o MEC. (GOBATTO e BERBALDO, 2014, p. 35).

Dentre as atribuições dos CEFAPROs, incluíam-se a implementação da política de Formação Continuada da Educação Básica aos professores, a fim de promover a atualização/formação para atender a Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, o Ensino Fundamental de nove anos em alguns municípios que não aderiram a proposta da organização por ciclos, e o Ensino Médio, que incluiu a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre outras. Além disso, os Centros teriam ainda, como função, elaborar o Plano de Ação da Formação Continuada a partir dos projetos de formação continuada planejados pelas escolas do polo, em consonância ao Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento dos CEFAPROs. (MATO GROSSO, 2012).

No decorrer nas duas últimas décadas (2000/2010), essa política de formação passou por diferentes reconfigurações na tentativa de atender as expectativas e os anseios dos professores, e, gradativamente, integrou-se nos espaços escolares por meio do Projeto Sala de Professor (PSP). Em 2011, houve a reformulação desse projeto, que se denominou Projeto Sala de Educador

(PSE), com o propósito de sistematicamente viabilizar a ação de formação continuada dos profissionais que atuavam na escola. A equipe da Superintendência de Formação Continuada da SEDUC/MT concebeu como principal preocupação desse projeto, o desenvolvimento de uma cultura formativa e coletiva dos profissionais que atuavam nas escolas de Educação Básica de Mato Grosso.

Com isso, o PSE deveria constituir-se em um espaço de reflexão cerca da formação continuada, com a centralidade no objetivo de promover o fortalecimento da escola, enquanto referência de formação e autoformação, com planejamentos de estudos, bem, como, “construir um comprometimento coletivo com o processo educativo; compreender o papel educativo do profissional no desempenho individual e coletivo de sua função; e contribuir para a superação do déficit da qualidade do ensino público.” (MATO GROSSO, 2011, p. 4).

O tópico subsequente descreve o método, a abordagem e os procedimentos que deram sustentação ao percurso da pesquisa.

## **Método e abordagem metodológica da pesquisa**

Com vistas a atender aos objetivos proposto na pesquisa de abordagem qualitativa, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso, Edital Induzido Educação Estadual 011/2016-2, em um primeiro momento, identificou-se como os professores das escolas da rede estadual de Educação Básica avaliavam as ações realizadas pelos CEFAPROs dos polos de Juara, Sinop e Cáceres no que se referiam às necessidades formativas. Em seguida, mapearam-se as atividades realizadas pelos referidos Centros, consideradas relevantes pelos profissionais da educação, nesse processo, a práxis que sustenta a formação continuada nos espaços das escolas.

Em um segundo momento, com o objetivo de analisar o que motivou os docentes da rede estadual de educação de Mato Grosso, a participar dos projetos de formação continuada promovidos pelos CEFAPROs dos polos de Juara, Sinop e Cáceres, bem como avaliavam essa política, levantou-se as informações consideradas importantes para que os Centros atendessem as expectativas e as necessidades formativas do seu público, bem como se identificou como avaliavam as atuações dos respectivos Centros.

Por fim, sistematizaram-se e analisaram-se as informações, a fim de mapear e avaliar as ações desenvolvidas, sob a responsabilidade dos CEFAPROs, no decorrer dos últimos dez anos, para posteriores apontamentos e considerações. Aspectos relacionados ao segundo momento da pesquisa

foram sistematizados e analisados neste artigo. O recorte se deve ao número de páginas permitido por esta revista.

Em atenção a esses objetivos, o estudo fundamentou-se nos princípios do método de pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 2013), e teve como instrumento de coleta de informações o questionário. Para os autores, a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador a interação com os participantes da investigação, condição que pode facilitar a compreensão dos aspectos descritivos relativos aos fenômenos, com toda a sua complexidade em um contexto específico, neste caso, as diferentes situações, vivências e experiências dos inquiridos que tiveram suas contribuições escritas valorizadas no decorrer da investigação.

Os integrantes do projeto de pesquisa que atuavam nos respectivos polos foram orientados a realizarem leituras, debates e reflexões acerca do tema em questão, atividades que contribuíram com a realização das atividades subsequentes, a iniciar-se com a definição das questões que compuseram o roteiro do questionário. Pois, se compreende que a relevância social do resultado da pesquisa vincula-se à acertada formulação das perguntas. Assim, o questionário agregou questões objetivas e subjetivas em consonância aos objetivos da pesquisa e destinou-se aos profissionais docentes que atuavam nos municípios de abrangência da pesquisa.

A abrangência da pesquisa justificou as parcerias firmadas com os respectivos pesquisadores nas diferentes localidades. Em observação aos aspectos éticos da pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 2013), os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A coleta de informações foi realizada nas escolas localizadas em municípios correspondentes aos polos dos CEFAPROs de Juara, Sinop e Cáceres.

Para tanto, contou com parcerias firmadas com os referidos Centros e com a UNEMAT, Câmpus de Juara, Sinop e Cáceres. O questionário encaminhado via e-mail pelos referidos CEFAPROs, a todos os professores dos polos, foi respondido no mês de dezembro de 2017, por setenta e três professores que atuavam na Educação Básica da rede pública estadual, com o seguinte perfil:

**Quadro 1: Formação inicial dos participantes da pesquisa: CEFAPROs dos polos de Juara, Sinop e Cáceres.**

<b>Formação Inicial</b>	<b>Quantidade</b>
Pedagogia	41
Letras	7

Educação Física	3
Matemática	7
Ciências Biológicas	6
História	7
Geografia	2
Total	73

Fonte: Elaboração das autoras mediante informações categorizadas dos questionários em dezembro de 2017.

Em relação ao tratamento dos dados qualitativos coletados, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Este método consiste em um conjunto de técnicas que são utilizadas para analisar conteúdos de qualquer natureza, seja documental ou de informações empíricas, que após serem sistematizados poderão produzir inferências. Diante dessas ponderações, o *corpus* de análise da pesquisa constituiu-se da sistematização e da categorização das informações coletadas junto aos professores em dezembro de 2017. As contribuições dos professores estão identificadas como: P. 1, P. 2, e assim sucessivamente.

### **Motivações que impulsionaram os professores a participar da formação continuada ofertada pela via dos CEFAPROs por meio do Projeto Sala de Educador**

Como descrito na abordagem metodológica desse manuscrito, o segundo momento da pesquisa foi realizado junto aos professores com o objetivo de analisar quais fatores os motivaram a participar dos projetos de formação continuada promovidos pelos CEFAPROs dos polos de Juara, Sinop e Cáceres nos últimos dez anos.

Os conteúdos sistematizados demonstraram que, dentre os muitos fatores citados pelos professores, destacaram-se: a contagem de pontos atribuída pela SEDUC ao final do ano letivo, a partir da assiduidade dos professores na formação continuada ofertada por meio do Projeto Sala de Educador (PSE); a relevância dos temas trabalhados nas formações; a necessidade de aperfeiçoamento, atualização profissional e melhoria da prática docente; a obrigatoriedade do cumprimento das horas atividades; a interação com problematização e socialização de aspectos relevantes à prática docente; à apropriação de novos conhecimentos, com aprendizagens inerentes ao exercício do magistério que

possibilitem a transformação da atuação docente.

Isso posto, analisou-se, na sequência, os aspectos concernentes aos conteúdos destacados, com a compreensão de que as políticas públicas educacionais cumprirão sua função quando estiverem a serviço da melhoria da qualidade social da educação pública ofertada a população pobre. Como afirma Saviani (2012, p. 31), “lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”. Este seria então, o principal objetivo da formação continuada ofertada aos professores de Mato Grosso, provocar mudanças nas intervenções docentes que resultassem na inovação pedagógica, com vistas à melhoria da educação pública ofertada. Em conformidade com os dados da pesquisa, as propostas de formação acompanhadas pelos CEFAPROS precisam, ainda, de muitas mudanças para realmente atender as necessidades dos docentes que, enfrentam, cotidianamente, os desafios mais múltiplos e complexos. Para isso “[...] a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc, e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender”. (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

Conforme o autor, a formação continuada para conquistar sua legitimidade e fortalecimento na escola, precisa ser concebida e vivenciada como espaço fecundo de constante reflexão sobre as teorias e práticas mobilizadas em sala de aula, como também a possibilidade de reconstrução permanente da práxis, desafio das políticas de formação que se buscam promover inovações no campo da educação e no desenvolvimento profissional docente.

### **O Projeto Sala de Educador e a contagem de pontos atribuída pela SEDUC ao final do ano letivo**

Segundo Silva (2014), o Projeto Sala de Educador (PSE) integrou-se a política pública de formação continuada de Mato Grosso. Essa política foi implantada no ano de 2003 e implementada de forma gradativa no decorrer dos anos de 2003 a 2005 pela Superintendência de Formação de Professores (SULFP), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SE-DUC), em todas as escolas da rede estadual, por meio de ações realizadas nos quinze polos dos CEFAPROS. De 2003 a 2013 o PSE passou por várias reformulações. Todavia, de certa forma, as reformulações mantiveram seus objetivos, como demonstra o quadro a seguir:

**Quadro 2: Objetivo do PSE publicizados nos Pareceres Orientativos<sup>4</sup>**

Ano	Objetivos
2003	Fortalecer a escolar enquanto espaço de formação dos professores a fim de desenvolver suas potencialidades e qualificar o desempenho no trabalho, por meio da organização de grupos de estudos construindo um comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem.
2010	Fortalecer a escolar como lócus da formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos, que priorizem o comprometimento do coletivo da escolar com a melhoria da aprendizagem dos que nela estão.
2011	Fortalecer a escolar como lócus da formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos, que priorizem o comprometimento do coletivo da escolar com a melhoria da qualidade social da educação.
2012	Fortalecer a escolar como lócus da formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos, que priorizem o comprometimento do coletivo da escolar com a melhoria da qualidade social da educação.
2013	Fortalecer a escolar como lócus da formação continuada, com a organização de grupos de estudo e esforço coletivo, aprimorando as ações pedagógicas.

**Fonte:** Elaborado por Silva (2014, p. 75), a partir dos Pareceres Orientativos publicados pela SULFP/SEDUC/MT nos anos de 2003, 2010, 2011, 2012 e 2013.

Como se observa, os cinco Pareceres Orientativos elaborados no decorrer de uma década (2003 a 2013), tinha como principal foco “Fortalecer a escola enquanto *lócus* de formação”. Esta prerrogativa respalda-se nas afirmações de Nóvoa (1992), Canário e Barroso (1999), de que a escola é por excelência o espaço principal para a constituição dos conhecimentos inerentes a docência. Desse modo:

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) referentes aos professores e às escolas passa, então, a residir na reinvenção de modos de socialização profissional – o que constitui o funda-

<sup>4</sup> Os Pareceres Orientativos são documentos elaborados anualmente pela SEDUC/SULFP de Mato Grosso com informações acerca do desdobramento das ações de formação continuada realizadas pela via do Projeto Sala de Educador. Assim, os Pareceres são encaminhados aos CEFAPROS que os compartilham às escolas.

mento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação centradas na escola, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante. (CANÁRIO, BARROSO, 1999, p. 84).

Os referidos pareceres orientavam que o PSE institucionalizado em todas as escolas, ofertasse oitenta horas de formação continuada no decorrer do ano letivo, sendo quarenta horas no primeiro semestre e quarenta horas no segundo semestre. Os encontros presenciais poderiam ser semanais, quinzenais ou mensais, conforme definição dos profissionais da escola. A certificação seria disponibilizada ao final do ano letivo somente aos professores que atingissem 75% de assiduidade. Esse certificado assegurava cinco pontos a serem acrescidos na contagem de pontos, e teriam validade, tanto para classificação de atribuição de aulas aos efetivos, como para a contratação de professores interinos no próximo ano letivo. (SILVA, 2014).

Todavia, ao vincular a assiduidade do professor na formação continuada à contagem de pontos, a SULFP/SEDUC/MT, de certa forma, desfocou a política do seu principal objetivo. Isso porque, um dos eixos da formação continuada situa-se na pessoa do professor, assim inserir-se ou vincular-se a um processo de formação continuada supõe investir-se em si mesmo, com autonomia que autenticará a identidade do educador (NÓVOA, 1992). Como evidenciou a pesquisa, o que definiu a participação dos professores na formação continuada, pode não ter sido a recomendada autonomia do processo de autoformação, e, sim, as condicionantes impostas pelas instâncias formativas da SEDUC/MT.

As narrativas contidas nos excertos a seguir, ratificaram que muitos professores participavam da formação continuada ofertada pelo PSE porque precisavam dos pontos atribuídos, conforme Orientativo elaborado pela SEDUC. “A inclusão na contagem de pontos para o processo de atribuição de aulas do ano seguinte” (P. 1). “Certificado e para contagem de ponto no final do ano” (P. 39). “Por causa do orientativo enviado pelo CEFAPRO” (P. 40). Assim como a pesquisa aqui analisada, a pesquisa realizada por Silva (2014), também elucidou que uma das fortes razões de os professores frequentarem a formação continuada por meio do PSE deu-se em decorrência da contagem de pontos.

Assim, fazem-se necessários que os processos de formação continuada de professores favoreçam a criação de espaços profícuos para o exercício do diálogo, da reflexão, da aprendizagem, das práticas pedagógicas baseadas no trabalho coletivo, a fim de buscar neste processo, privilegiar a legitimidade

dos conhecimentos e experiências docentes como fontes potencializadoras da aprendizagem e da prática pedagógica dos professores. Para o atual cenário, Imbernón (2010, p. 92) sugere a importância de se “criar comunidades de prática e redes presenciais e virtuais ou associações de aprendizagem que potencializem a colaboração e a cooperação entre os professores, a fim de se assumir uma maior autonomia, analisar a diversidade dos contextos educativos e estabelecer um intercâmbio de conhecimento prático profissional”. Imbernón (2010, p. 94) vai mais além, ao defender que uma das condições para a mudança é “a formação deixar de ser um espaço de ‘atualização’ para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo de os professores aprenderem”.

Entretanto, esse aspecto restringiu a presença dos educadores às exigências externas, o que descaracterizou a constituição da escola enquanto *locus* de formação. Isso porque, para que a escola seja reconhecida enquanto espaço formativo, o processo de inserção dos educadores na formação continuada se daria por meio do compromisso destes com a vida da escola, com problematizações de situações desafiadoras e com o propósito de solucioná-las. Mesmo por que, são estas condições que qualificam a escola enquanto “organização aprendente” (CANÁRIO, 1998), com a oferta da formação continuada.

É com base na perspectiva de escolas como organizações aprendentes que, segundo Canário (1998), os professores aprendem por meio de um processo de socialização profissional, por isso a interação inter pares exerce função mais relevante (cooperação entre professores, apoio mútuo no crescimento profissional de cada um). Sob essa perspectiva, os CEFAPROs são amplamente mobilizados a refletir sobre suas funções e as políticas que orientam a formação de professores, dadas as mudanças céleres e contínuas que afetam a Educação, a Escola, a Profissão e, conseqüentemente, o processo ensino e aprendizagem. Com isso, o Projeto Político Pedagógico da escola assume, também, novas configurações e função social, o que demandará do coletivo escolar outras dinâmicas de ações e de organização do trabalho pedagógico.

O reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento profissional também foi destacado nessa categoria: “O enriquecimento profissional para melhor subsidiar minha prática pedagógica, desde que também possa servir como alicerce pedagógico, nos proporciona horas e pontos ao término do curso, afinal, sou interina e preciso trabalhar” (P. 37). “Aprendizado, certificação, e ajuda para trabalhar no ano seguinte” (P. 16, P. 17). Os excertos denotaram que a pontuação foi novamente ressaltada como prerrogativa de participação.



## **Destaque aos temas trabalhados na formação continuada**

O PSE configurou-se em uma política da SEDUC/MT de valorização dos profissionais da educação que sustentava as escolas da rede pública estadual como *lôcus* da formação continuada. Outra característica dessa política era o diagnóstico das necessidades formativas realizado no início do ano letivo em todas as escolas. A partir do resultado desse diagnóstico, levantavam-se os temas trabalhados no decorrer do ano (MATO GROSSO, 2011).

Como afirma García (1992), a cultura organizacional da escola interfere na oferta de formação continuada e pode viabilizar ou não a autonomia e a colaboração dos professores nos processos formativos. O PSE, ao orientar que os temas abordados na formação continuada fossem escolhidos a partir do diagnóstico das necessidades formativas de cada escola, pode ter instaurado entre os professores, o sentimento de pertencimento e de compromisso em atenção aos preceitos filosóficos de cada comunidade escolar.

Desse modo, outra categoria destacada pela maioria dos professores foi a relevância dos temas trabalhados nas formações continuadas. A justificativa da relevância dos temas deu-se porque atendiam os anseios e necessidades formativas dos professores, como denotaram as contribuições: “O que me motivou a participar da formação continuada foram os temas abordados” (P. 23). “Os temas sugeridos” (P. 25, P. 42, P. 43, P. 44).

Segundo García (1992), a principal função da formação continuada de professores é subsidiar as necessidades formativas identificadas pelos docentes. As necessidades formativas, por sua vez, voltam-se às características do contexto sociopolítico, por isso são definidas em atenção às necessidades singulares, objetivas e subjetivas de uma escola e de um grupo de educadores. Neste sentido, Oliver Trobat (2002) adverte que analisar as necessidades formativas dos professores seria a primeira atividade ao se planejar a implementação de políticas de formação continuada. Segundo as contribuições dos professores, os Orientativos elaborados pela SULFP/SEDUC/MT para a oferta da formação continuada pela via do PSE, estavam em consonância aos fundamentos referidos e também à práxis de formação que, segundo Imbernón (2010, p. 37), “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores”.

Todavia, os professores justificaram, também, que os temas abordados foram relevantes porque contribuíram com a melhoria da atuação docente, como se pode observar nos excertos: “[...] envolvimento e interesse nos temas que possam qualificar a ação em sala de aula” (P. 4). “O que me motiva a parti-

cipar dos projetos de formação é a importância dos temas que me dá suporte para os planos de intervenção pedagógicos” (P. 21 e P. 24). “O que mais motiva é que são formações que nos prepara melhor para desenvolver nossa função” (P. 22). Como elucidaram as arguições dos professores, trabalhar na formação continuada temas voltados às suas necessidades formativas é salutar, porque, conseqüentemente, promoverão a melhoria da prática docente. Com isso, as ações de formação superam as ideias de formação alicerçadas na busca de contagem de pontos.

## **Aperfeiçoamento, atualização profissional e melhoria da prática docente**

Este tópico reapresenta os objetivos do Parecer Orientativo da SEDUC/MT que sustentam as ações de formação no próprio lócus da escola e, com base nele, a apresentação dos dados e análise das contribuições no processo de formação dos professores.

Segundo o Parecer Orientativo elaborado pela SEDUC/MT em 2011, o PSE tinha os seguintes objetivos:

### **Objetivo Geral:**

- Fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos profissionais da educação, construindo um comprometimento coletivo com a qualidade do processo educativo do aluno.

### **Objetivos Específicos:**

- Diagnosticar as necessidades formativas dos profissionais da Unidade Escolar;
- Desenvolver as potencialidades do profissional e qualificar seu desempenho no trabalho;
- Organizar momentos de estudos no coletivo da unidade escolar;
- Construir a programação de estudos da “Sala de Educador da Escola”, articulado ao Projeto Político Pedagógico/Plano de Desenvolvimento Escolar;
- Possibilitar ao profissional da unidade escolar a cultura de formação, num processo contínuo, coletivo e individual;
- Estimular, incentivar e subsidiar a construção, o desenvolvimento e execução de projetos pedagógicos de investigação sobre e da realidade educativa do sistema de ensino e do fazer pedagógico;
- Desencadear na escola o processo de reflexão na e sobre suas práticas. (MATO GROSSO, 2011, p. 9-10).

Conforme apontam os dados da pesquisa, as ações de formação contribuíram e possibilitaram: a) análise dos reais problemas/dilemas vivenciados na escola; b) construção de conhecimentos teóricos, análise e reflexão crítica do processo de avaliação da realidade educacional; c) melhoria da prática docente e do desenvolvimento da proposta curricular; e) a vontade de aprender mais a fim de realizar um bom trabalho; f) necessidade da relevância de troca de experiência com outros docentes da escola, conforme demonstras as contribuições dos professores. Desse modo, as razões que os motivaram a participar da formação continuada estão em consonância aos objetivos geral e específicos definidos para o PSE.

Os excertos a seguir comprovam que a necessidade de aperfeiçoamento profissional para atender aos imperativos educacionais motivou muitos professores: “O que me motivou a participar foi para ter um conhecimento, uma capacitação nas mais diversas situações vistas na escola” (P. 2). “A aquisição de conhecimentos teóricos, análises e reflexão crítica da avaliação do processo educacional mediante a análise da realidade da nossa instituição” (P. 36). Neste sentido, o que orienta a formação continuada ofertada na escola:

Não é apenas um conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (IMBERNÓN, 2009, p. 80).

Neste processo, os professores assumem o protagonismo da formação continuada. Quando isso acontece, a formação continuada configura-se em um aspecto colaborativo e solidário em que as situações problemas poderão ser superadas com a ajuda da comunidade escolar.

Um aspecto importante a destacar diz respeito à compreensão dos professores de que a participação na formação continuada contribuiu para a melhoria da intervenção docente, como demonstraram os excertos: “Capacitação, para que eu desenvolva melhor minha prática pedagógica e currículo” (P. 13). “O desejo de aprender sempre mais e assim poder realizar um bom trabalho” (P. 26). “A aprendizagem que nos permite melhorar a nossa prática pedagógica” (P. 54, P. 57, P. 58, P. 60, P. 63, P. 69). Dentre os aspectos mencionados incluiu-se a relevância e a necessidade da troca de experiência, como uma necessidade entre os docentes:

A formação continuada para mim é uma necessidade, pois penso que com os desafios que nós professores enfrentamos na sala de aula, é preciso muita criatividade para conseguir dinamizar as aulas e motivar os alunos a vencer os obstáculos epistemológicos que surgem, e isso, eu penso que só é possível através do conhecimento que vem com leituras reflexivas, trocas de experiências, diálogos e estudos contínuos. (P. 9).

A contribuição do professor indicou que a formação continuada é reconhecida quando supera a atualização científica, pedagógica e cultural do professor. Desse modo, o aprofundamento teórico e metodológico estudados mobilizaram as intervenções práticas subsidiadas por inovações pedagógicas desafiadoras, como afirmou um professor “Um dos motivos que me motivou a participar do projeto de formação [...] foi a aquisição de conhecimentos, pois como educadores devemos buscar sempre novos conhecimentos, para depois colocar em prática o que conseguimos assimilar durante todo o percurso de formação.” (P. 27).

Segundo Nóvoa (2011, p. 58), a oferta de formação continuada de professor que tem a escola como *lócus* dessa formação, configura-se em um espaço ímpar de análise de intervenções a partir da constituição de uma rotina que acompanha e viabiliza reflexões na e sobre a atuação docente. Mesmo porque “[...], não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores.” As reflexões emanadas dessas formações continuadas poderão “recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam.” (IMBERNÓN, 2009, p. 69).

### **Formação continuada ofertada nas horas atividades**

O documento denominado Programa de Formação Continuada Sala de Professor, publicado em 2003 pela SUFP/SEDUC, assegurava às escolas da rede pública estadual “ii) Implantar [...] grupos de estudos de Formação Continuada para profissionais docentes, com encontros regulares desenvolvidos semanalmente nas horas atividades”. Como afirmou Silva (2014), apenas os professores efetivos tinham dez horas de atividades em uma jornada de 30 horas semanais. Essa condição foi justificada por alguns professores, como se observa: “As formações são contadas como hora atividade, portanto qualquer formação que eu faça, além de contribuir para minha formação profissional, [...] cumpro minha hora atividade” (P. 30). “O que me motiva é ter um tempo

dentro da minha jornada de trabalho para refletir sobre a minha prática em sala de aula” (P. 31). Contudo, os professores interinos também mantém assiduidade nos encontros de formação continuada com a perspectiva de somar pontos e assegurar trabalho no próximo ano.

### **Apontamentos e reflexões atinentes às expectativas e aceitabilidades da política de formação continuada ofertada no âmbito dos CEFAPROs nos últimos dez anos**

Nas últimas décadas, com as reformas educacionais impulsionadas pelo fenômeno da globalização, o tema formação e desenvolvimento profissional de professores ganhou relevância nas produções acadêmicas e passou a ser abordado sob diferentes enfoques, nas mais diversas instâncias acadêmicas. Todavia, neste contexto, Goodson (2008) destaca que as reformas instituídas de fora para o interior das escolas é muito problemática, visto que elas não têm sustentação.

[...], nos casos em que as reformas de grande escala não conseguem incorporar o sentido de entusiasmo e propósito dos professores, essas mudanças irão realmente enfrentar problemas sérios de sustentabilidade e generalização. Uma direção e uma definição externa da reforma de grande escala não garante que as melhorias vão ser implementadas e sustentadas. (GOODSON, 2008, p. 45).

Com estes estudos, os esforços votam-se para a busca da qualidade na formação do professor e o aprimoramento de instrumental teórico-prático que considere as especificidades da ação pedagógica e, conseqüentemente, a perspectiva da profissionalização docente.

Ao avaliarem a política de formação continuada ofertada em Mato Grosso no âmbito dos CEFAPROs, os professores que contribuíram com este estudo apontaram a importância destes Centros conforme explicitam os excertos das narrativas a seguir: “Muito importante para sanar dúvidas e nos ajudar a desenvolver um trabalho de qualidade” (P. 1). “Foi de grande importância e ajudam na ampliação e na reconstrução do conhecimento em relação aos objetivos de aprendizagem/habilidades/competências, desafios a serem superados nessa nova etapa da Educação Básica” (P. 20). “É uma forma de a escola ganhar espaço privilegiado de produção de conhecimento por proceder aos docentes a troca de experiência entre os pares, a reflexão sobre a prática e a

possibilidade de compreensão que perpassa além da sala de aula” (P. 32). “As ações do CEFAPRO contribuíram de modo considerável para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois nos ajudaram a atravessar esse momento das novas implementações do ciclo de formação. Esperamos que nos próximos anos os CEFAPROs continuem contribuindo [...]” (P. 12).

Os dados da pesquisa apontam que as ações dos CEFAPROs são significativas, uma vez que é na escola que se aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem contribui com as melhorias das práticas docentes, do processo de socialização e desenvolvimento profissional, por conseguinte, são determinantes na melhoria do processo de aprendizagem do estudante. Nesse sentido, Imbernón (2009, p. 76) assevera que “os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou a prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos.”

Pode-se considerar, então, que os CEFAPROs se configuram em uma política pública educacional do governo do Estado voltada ao incentivo à formação continuada dos profissionais da educação. Ou seja, os Centros constituíram-se em uma política de incentivo, valorização e aprimoramento da formação em serviço de professores que atuavam na Educação Básica. As contribuições apontaram que os professores reconheceram a importância e relevância dos Centros na formulação, análise, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas de formação dos profissionais da Educação Básica. Contudo, os professores ressaltaram a necessidade de a formação ofertada, ter como referência, o diagnóstico das necessidades formativas apresentadas por eles. Assim, a formação poderá contribuir com a melhoria do processo educativo.

Apesar do reconhecimento do papel relevante dos Centros as contribuições apontaram que a função dos CEFAPROs têm se restringido a disseminação das políticas educacionais oficiais, relegando a um plano secundário as necessidades formativas específicas dos diferentes contextos escolares e dos profissionais a eles vinculados.

A função dos Centros ainda é concebida por alguns professores como fiscalizadora das ações dos profissionais que atuam nas escolas, como explicitaram os excertos a seguir: “É uma instituição que precisa se tornar parceira da escola e não com ela é vista na atual conjuntura, [...] tem que se preocupar mais com a formação do que com a fiscalização.” (P. 62). “Precisa-se pensar na forma de atuação do CEFAPRO, pois atualmente só cobra. Precisamos de parceiros que caminhem juntos de acordo com as nossas necessidades.” (P. 57).

Como se pode observar, os excertos demonstraram que os CEFAPROs

não têm conseguido criar mecanismos que favoreçam a construção dos conhecimentos e habilidades necessários para o enfrentamento dos desafios do trabalho dos professores frente às exigências da sociedade contemporânea. As contribuições apontaram que as ações dos Centros precisam ir além da disseminação das políticas educacionais oficiais.

O professor, como protagonista do trabalho educativo na escola, é um sujeito sobre o qual são criadas estratégias político-formativas, teórico-práticas, jurídico-ideológicas (na dimensão da superestrutura), seja na ordem da reprodução ou da transformação da sociedade, justamente porque a profissão docente é um campo de contradições, de conflitos e de projetos antagônicos (CONTRERAS, 2002). No âmbito desse campo de contradições e conflitos, as ações de formação continuada precisam atender as necessidades específicas dos professores e do contexto educacional em que atuam. Como elucida a contribuição a seguir:

Os CEFAPROs são encarregados de muitas funções: formulação, análise, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas de formação dos profissionais da Educação Básica, mas na realidade não conseguem cumprir com todas as exigências delegadas a eles. Primeiro porque são muitas escolas para poucos profissionais acompanharem, segundo, muitas vezes nem os próprios formadores possuem conhecimento e experiência suficiente para promover momentos de reflexão e oficinas pedagógicas. (P. 28).

O excerto destaca as muitas atribuições dos Centros. Porém, diante da variedade de ações, a formação de professores, que deveria ser sua principal função, finda por não ser satisfatoriamente exercida em detrimento ao número reduzido de formadores, frente ao número excessivo de escolas e da competência técnica da equipe de formadores. A formação continuada extrapola a mera aquisição de conhecimentos e técnicas, constitui-se em momentos de socialização, de trocas de experiências e de reflexão sobre a profissão docente. O desenvolvimento profissional se constitui em um processo que envolve aspectos pessoais, voltados para dinâmicas de auto formação participativa, mas também envolve aspectos institucionais, voltados para decisões coletivas que incentivem e valorizem a construção da identidade profissional. Diante do exposto, compreende-se que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo

e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Todavia, o investimento na constituição da identidade pessoal e profissional, por meio de um trabalho livre e criativo sobre os percursos formativos de cada professor, é comprometido, uma vez que o processo de formação centrado na escola, não pode e nem deve ser relegada a própria sorte. “O processo de formação deve contar com apoio e orientação, e ser assumido como responsabilidade coletiva entre o sistema de ensino e as instituições educativas.” (BARRETO, 2015, p. 695). A falta desse apoio e orientação foi explicitado nas contribuições dos professores: “O CEFAPRO deveria ser mais atuante nas escolas, estar mais presente durante os estudos de formação continuada. [...] deveria participar mais junto às escolas, principalmente durante as formações, com profissionais especializados nos temas estudados no momento da formação” (p. 24).

Como se observa, as avaliações apresentadas pelos professores a respeito da atuação dos CEFAPROS enquanto órgão responsável pela formação continuada, denotaram descontentamento em relação a muitos aspectos:

Os CEFAPROS devem atender de forma proativa as unidades da rede de ensino, investindo na capacitação, formação de seus formadores para atuarem com excelência, e o que vemos nesse processo é uma descontinuidade das metas e descumprimentos das políticas públicas de formação continuada, engessando de modo burocrático todo o processo. (P. 33).

O número expressivo de professores existentes no Estado de Mato Grosso e o número reduzido de formadores dos Centros comprometeram as atribuições dos CEFAPROS em relação à disseminação das políticas oficiais, e, principalmente, na proposição e apoio as ações formativas junto às escolas, bem como na mediação das necessidades formativas dos profissionais da educação, com ações que de fato contemplassem as especificidades existentes nos diferentes contextos escolares. De acordo com Nóvoa (1992, p. 28), “[...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. Como se observa, o desenvolvimento profissional dos professores precisa estar



articulado às escolas e aos seus projetos.

Assim, o processo de melhoria na qualidade social da educação requer uma ação de planejamento democrático, capaz de constituir-se em uma prática social transformadora “que se explicita na vida, no trabalho e na sociedade, articulada a teorias que a fundamentam e a explicitam” (CALAZANS, 2003, p. 21). A descontinuidade nas políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação está subordinada as demandas mercadológicas impostas pela globalização e pelos idealizadores da política neoliberal. Contudo, “partindo do princípio que somente a maximização do interesse pessoal faz mover os indivíduos ‘racionais’, as reformas neoliberais não são a melhor via para mobilizar coletivamente os professores.” (LAVAL, 2004, p. 29).

Com a institucionalização do PSE, a SEDUC/MT pretendia viabilizar maior autonomia as unidades escolares no processo de organização e coordenação de seus projetos de formação continuada por meio de uma ação coletiva. Contudo, as contribuições denotaram que os professores reclamaram a ausência e a participação dos formadores dos CEFAPROs nas formações, como bem ilustraram: “Poderiam estar mais presentes com formações e mais cursos voltados para as dificuldades enfrentadas pelas escolas” (P. 68); “Eu penso que é fundamental que o CEFAPRO esteja sempre presente nas escolas” (P. 19); “Gostaria que tivesse uma presença maior por parte dos professores do CEFAPRO para orientar e ajudar nas dúvidas e que o governo liberasse verbas suficientes para que os professores pudessem trabalhar de forma correta.” (P. 26).

Nas análises sobre a política de formação continuada ofertada em Mato Grosso no âmbito dos CEFAPROs fica evidente que os Centros exerceram papel fundamental na implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas de formação continuada dos profissionais da Educação Básica. Contudo, se faz necessário que os Centros estejam mais próximos das escolas como *locus* de formação continuada. Os CEFAPROs devem ir além de instâncias meramente executoras de políticas de formação continuada de governo, para se assumirem como instâncias colaborativas no processo de formação continuada da e na escola. Para isto, não basta à existência dos Centros em várias regiões do Estado, é preciso que estes sejam compostos por formadores capacitados nas diversas áreas do conhecimento para desempenharem suas funções propositivas e colaborativas no processo de formação continuada.

Mais que uma instância de acompanhamento e monitoramento das políticas de formação continuada os Centros devem assumir o desafio de tornar a escola *locus* de formação. Para isto, é importante respeitar à autonomia da

escola na elaboração e proposição de ações formativas, que contemplem as necessidades e especificidades dos profissionais que nela atuam. As equipes dos CEFAPROs poderiam vivenciar o processo no âmbito das escolas, e assim, colaborar para que a formação continuada fosse assumida por todos os agentes da escola, como uma necessidade pessoal e profissional. Isso, para que a participação na formação continuada não seja considerada uma obrigação, mas sim uma necessidade pessoal, profissional e institucional no desenvolvimento de uma educação escolar que respeite e promova a apropriação dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Além disso:

Cercear os momentos formativos com reflexões voltadas às concepções políticas e filosóficas certamente contribuirá para que o docente encontre no *continuum* caminho do processo formativo, fundamentações teóricas que o ajude a perceber se sua prática educativa está direcionada para uma politização democrática e transformadora ou para a conservação da ordem social econômica dominante, embora se reconheça que a sua percepção não está livre de ser reprimida por forças alheias e contraditórias. (MELLO, 2018, p. 363).

Neste sentido, dentre outros aspectos, recomenda-se que a oferta de formação continuada, que tem a escola como *lócus* dessa formação, supere o assistencialismo pedagógico, geralmente proposto por esta política, e propicie aos docentes, autonomia para exercer a profissão com cientificidade. Consoante esta realidade, os dados da pesquisa reafirmam a importância de os CEFAPROs buscar a legitimidade da concepção que deu origem a sua criação como instância de formação de professores, no sentido de valorizar a escola como espaço fecundo para fortalecimento das ações de formação em atenção às reais necessidades e realidades enfrentadas pelos professores e que essas, por sua vez, sejam entendidas como um direito do professor e não como uma política impositiva.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.

BEZERRA, Sílvia; CESPEDES, Cristiane. Políticas públicas em MT: CEFAPROS. In: *Anais do II Congresso Internacional de História da UFG/Jataí*. Realização Cursos de História, Letras, Direito e Psicologia. ISSN 2178-1281, p. 01-09. Texto disponível em: < <http://www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%209.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2013.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil - Novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Z; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Valter. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo. 6ª ed., Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v.21)

CANÁRIO, R. *A Escola: o lugar onde os professores aprendem*. Psicologia da Educação, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CANÁRIO, R.; BARROSO, J. *Centros de formação das associações de escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE, 1999.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCÍA, M. C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GOBATTO, Maria Regina e BERALDO, Tania Maria Lima. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2014.

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

MATO GROSSO. *Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012: Formação em rede entrelaçando saberes*. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2011.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. *Uma política educacional para jovens e adultos em Mato Grosso: adaptabilidade e conformação social*. 1 ed. Cuiabá: Ed UFMT, 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-34.

NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores#scribd>. Acesso em 28 set. 2018.

OLIVER TROBAT, Michael. Análisis de necesidades de formación del profesorado de educación primária de las Illes Balears. Diseño y desarrollo de una investigación. *Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, n. 12, p. 265-274, jan./dez. 2002.

ROCHA, Simone Albuquerque. *Habilitação magistério em Mato Grosso: o caso do CEFAM em Rondonópolis*. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Unesp, São Paulo, 1996.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 42 ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SILVA, Cristina de Campos. *Formação Continuada: “o Sala de Educador” como espaço de produção de conhecimento*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação em Educação. Cáceres/MT, UNEMAT, 2014.

**Data de recebimento: 31.03.2019**

**Data de aceite: 03.06.2019**

# **RESENHA REVIEW**



**A ESCRITA DA NOVA HISTÓRIA: IDEIAS DE UM HISTORIADOR-  
FAREJADOR**

**THE WRITING OF THE NEW HISTORY: IDEAS OF A HISTORIAN-CLUSTER**

**LA ESCRITA DE LA NUEVA HISTORIA: IDEAS DE UN HISTORIADOR-  
FAREJADOR**

Helen Arantes Martins<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-6042-4118>

Daiane Trindade da Silva<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-9201-8640>

BLOCH, Marc Leopoldo Benjamin. *Apologia da História, ou, O ofício de historiador*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2001.

As primeiras páginas da obra de Marc Bloch, provocam no leitor uma profunda reflexão que entrelaça emoção e determinismo. Um historiador medievalista, francês, judeu, que compôs a terceira geração da Escola dos Annales. Ocupando a posição de um dos cofundadores da Revista do Annales em 1929, titulada como: *Annales d’Histoire Économique et Sociale*, (re) nomeada, *Annales Économies, Sociétés, Civilisations*. Antagônico a uma historiografia positivista atravessa as ideias de Auguste Comte, grande influenciador no pensamento do século XIX. Marc Bloch, inaugura uma noção da “história como problema”. Que não se apoia em grandes heróis da história, mas problematiza o próprio “fazer histórico”. Um homem que além de intelectual era guerreiro sobrevivente dos grandes massacres vividos na guerra, debilitado não hesitava em redigir as vivências na guerra e as trocas de experiências compartilhadas com colegas de outras áreas de conhecimento, resultado influenciador na reelaboração da

---

<sup>1</sup> Doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Bolsista da CAPES; Membro da linha de pesquisa em Educação e História Cultural da UNICAMP e professora da Faculdade Santo André (RO).

<sup>2</sup> Mestra em Educação e professora colaboradora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR e Faculdade Santo André (RO). Compõe o grupo de Pesquisas em Educação (GEP) da UNIR.

construção da história. Após servir a Segunda Guerra Mundial, é capturado e desolado, o mesmo rascunha *Apologie de l'histoire*, essa obra que fica inacabada no ano de 1944 por sua morte provocada por fuzilamento. A realidade vivida pelo autor nos permite também visualizar o resultado de um momento histórico da França, que afugentada pela guerra e sob o regime Vichy, tenta sobreviver aos percalços. É nesse espaço que são cativadas as ideias de Marc Bloch, que sem livros, ou, qualquer tipo de aporte que pudesse ter acesso na situação de prisioneiro, começa um trabalho metodológico que provoca reflexões acerca de definir a história e o papel do historiador. Nessa envoltura questões como: investigações, práticas, ofício, objetivos científicos e a própria ciência são ressaltados com preocupações. Ou seja, Marc Bloch, consegue metamorfosear a realidade vivida em profundas reflexões historiográficas. Os rascunhos ainda inacabados foram organizados por seu primogênito Étienne Bloch e em 1949, Lucien Febvre, seu companheiro de lutas e amigo, publica os ensaios dele tendo sob o título *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, legenda original. É essencial mencionar que esse esboço das ideias de Marc Bloch, mostrou outra forma de assinalar a ciência na história, aprimorando até mesmo suas ideias anteriores a essa. Pontuando, fielmente o autor constrói sua argumentação para consolidar suas reflexões provocativas, onde a história não seria mais compreendida como a “ciência de um passado”, ao afirmar que o “passado não é objeto de ciência”. E assim, caberia pensar também, que se a história não é a ciência do passado, tampouco poderia ser definida como uma “ciência do homem”. A história não poderia mais ser definida como algo resolvido, limitada ao campo da economia e da política. Transcender as limitações era preciso, percorrer espaços outros, interpretações e análises, porém, sem perder a história. Compete pensar que ao fazer um retorno ao passado, delimitando o exposto, o passado retornaria, porém, não de maneira intocável ou puro de críticas. Assim, a história poderia ser a “ciência dos homens no tempo”, onde cada época deixa seus indícios.

O livro tem a tradução autorizada da edição francesa publicada, em 1997 por Armand Colin, de Paris, França. Atualmente tem a tradução elaborada por André Telles. A apresentação à edição brasileira, por Lilia Moritz Schwarcz, professora titular do departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo. A apresentação recebe o título “Por uma historiografia da reflexão”, que começa suas considerações fazendo uma analogia a um provérbio árabe, “os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais” pretensamente, parece uma reflexão simples. Mas como tão bem apresentou Lilia, foi o paradigma disposto por Marc Bloch. O prefácio foi elaborado por Jacques Le



Goff, historiador francês especialista em estudos voltados para Idade Média, em 1969 ingressa como codiretor da Escola dos Annales sucedendo Fernand Braudel, progênie de Lucien Febvre e de Marc Bloch. Le Goff, faz alusão a infelicidade de não poder ter tido a chance de conhecer Marc Bloch. Atribui características tanto ao historiador como a obra, por ser uma historiografia francesa que apresenta uma profunda reflexão no campo da história. Todo esse respeito a obra e principalmente aos historiadores não excluíram as críticas e as reflexões elaboradas pelo autor. A obra também é contemplada com uma imagem original da dedicatória redigida pela mão de Marc Bloch à Lucien Febvre.

Esperançoso de que um dia os rascunhos pudessem ser publicados, caracteriza as ideias como um antídoto as piores dores e angústias vividas. Demasiadamente preocupado em não restringir o amigo as referências, enfatiza que as páginas redigidas são impregnadas de sua presença e dos resultados dos longos diálogos de ambos. Para Febvre, a “*história era filha do seu tempo*”, ou seja, as implicações elaboradas por Marc Bloch não estavam distantes do papel desempenhado pelo amigo, ao problematizar as inquietações em torno do que viria a ser a história. O início da obra “A história, os homens e o tempo”, é destaque por começar a parte de uma problematização. A pergunta surge de uma criança que faz o seguinte questionamento ao pai historiador, “me explica para que serve a história” e a resposta será a composição dessa incrível obra, cujo, a intenção seria poder “falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares”. Aqui o autor deixa declarado que a produção de um historiador deve alcançar a todos os níveis sociais. E chamando o historiador a prestar contas de seu ofício como um artesão que tece minuciosamente, outra questão era a legitimidade da história que o mesmo colocava em questão, apontando fissuras no âmbito epistemológico e até mesmo moral. Esse cuidado com a história parte da preocupação de não a colocar em uma situação de “fragilidade”. Onde a história não poderia mais ser reduzida as leis e as políticas, pensar dessa maneira, era esboçar sua marginalidade. O autor visualizava a necessidade de trabalhar com a história que dialoga com outras áreas do conhecimento, ou seja, interdisciplinarmente pois era “essencial estabelecer ligações entre os fenômenos” para que a história pudesse acompanhar as evoluções sociais provocadas pelo homem.

Mac Bloch não nega que a história seja uma ciência, mas é uma ciência que envolve o “*homem no tempo*” é nessa relação que a história não pode ficar imersa e nem submersa deve seguir uma corrente constante sem paradas. Essa preocupação em pensar a história com outros olhares sem que ela deixe

de ser história, ou reduza sua significância leva nosso autor a transitar pela sociologia durkheimiana, porém, com algumas cautelas para que a história não seja confundida com a sociologia. A intensão era transitar por outros espaços e possibilitar uma visibilidade de renovação da história rompendo com a ideia de uma história positivista, rasa, ou, até mesmo superficial. Era essencial compreender o movimento do homem naquele tempo, descavar para enxergar o que não era óbvio, ou, mesmo pensar que nem tudo que é óbvio é enxergado.

A figura do historiador também é apresentada com uma nova significância e roupagem, onde transmutar-se era preciso para que o olhar pudesse captar todas essas sensibilidades da história. Nesse sentido é pensado o historiador, como um farejador, aquele que estuda cautelosamente as pegadas deixadas ao longo da trilha. Marc Bloch, coloca o historiador na posição de um ogro que fareja a caça e sabe que ali está o que vai alimentá-lo. Assim como um ogro, um faminto, não por “carne”, mas por homens no tempo que o historiador deve desempenhar seu ofício. Aquele que não deixa de ser um fiel aventureiro que se lança na caça e na empreitada, aquele que estica os braços e as mãos até onde os dedos conseguem alcançar.

Para o autor o tempo tem um significado que transcende. O tempo não é para ele cristalizado, é um fenômeno que atravessa a história e deve atravessar o historiador, pois é no tempo que está o homem e o acontecimento das coisas. A história começa “às avessas” para Marc Bloch, e a história se faz “com uma ajuda mútua”. Aventurar-se no espírito da dúvida era também aprofundar nos estudos do mecanismo dos corpos, das mentalidades porque o homem no tempo transforma e é transformado. Essa coletividade que o inspirava estava muito amarrado ao seu espaço social de convivência, as trocas de conhecimento e ideais que se consolidavam com o próprio Lucie Febvre, as experiências vividas e compartilhadas com os amigos de guerra.

Marc Bloch, também faz menção as análises de documentos. A intenção era descaracterizar o uso do documento como uma fonte que não provocava inquietações no historiador e que deixasse de ter um caráter anacrônico na história. A história é feita com documentos sem dúvida, porém, quando esses são reais e palpáveis. Mas, a história também pode ser constituída sem o uso deles. O que Marc Bloch queria chamar a atenção era para que olhássemos para os lados e tivéssemos a sensibilidade de perceber que o movimento do tempo refletia nas transformações do homem, que produz. Lucien Febvre, dizia que há maneiras de ser homem na história. E Le Goff, ainda reforça essas ideias discutindo que estamos vivendo uma enorme ampliação da memória histórica graças as contribuições dos historiadores do *Annales*. Onde os documentos

precisam ser tomados sob muitas leituras, “são os vestígios” elucidada Marc Bloch. Do mesmo modo ele argumenta a ideia de que o documento por si só não fala. Eis, o ofício do historiador frente ao desafio de investigar e conduzir uma análise das fontes de maneira significativa e significante na construção da história. Assim, essas ideias elaboradas por Marc Bloch abriram novas frentes no sentido de se pensar a história, o lugar que o historiador precisa ocupar e as análises interpretativas que devemos ter sobre as fontes. É um tanto ilusório pensar no passado de maneira homogênea, onde cada sujeito seguia de forma linear uma organização social. É necessário o movimento de se pensar a história com diferentes sujeitos, que ocupavam diferentes espaços sociais e se organizavam com o que lhe era permissível e oferecido em sua realidade, ou, cotidiano vivido. É nessa linha de perquirições que Marc Bloch nos convida a pensar e refletir, provocando novas elaborações e preocupações em torno da história. Farejar o transitório, o inesperado, os atravessamentos que rompiam com a realidade imposta e vivida no momento. Portanto, essa obra se torna relevante para o estudo da educação e do ensino de história primeiramente, porque nos situa em um contexto histórico ao qual a França estava dilacerada e fraquejada com a invasão da Alemanha Nazista. Em seguida, porque é na situação de combatente de guerra que Marc Bloch produz uma das mais brilhantes e inacabada metodologia que impacta os estudos da história. Todo esse conjunto de ideias dão abertura para a escrita de uma nova história onde a história passa a ser enxergada como a “ciência dos homens, ou melhor, dos homens no tempo”, sendo assim de fundamental importância para a educação e o ensino de história nas escolas.

**Data de recebimento: 31.04.2019**

**Data de aceite: 06.06.2019**



## NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

### STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS

As produções científicas devem ser enviadas exclusivamente por meio do correio eletrônico no endereço: revistafaed@unemat.br

Deverão ser enviados em uma folha de rosto, em separado, o título do artigo e os seguintes dados sobre o(s) autor(es): nome(s) completo(s) na ordem direta do nome, e na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, indicando, sua maior titulação, cargo que ocupa, instituição a que pertence, cidade, estado, país e endereço eletrônico e o número do registro ORCID de todos os autores. Serão aceitos artigos submetidos no máximo com três autores.

Os trabalhos enviados para avaliação devem ser da seguinte natureza: artigos e resenhas, sendo que os artigos devem ter no mínimo doze e no máximo vinte laudas, as resenhas até seis laudas.

Serão publicados trabalhos nacionais e internacionais inéditos, resultantes de estudos e pesquisas, que contribuam para a formação, desenvolvimento, atualização e produção do conhecimento no campo da Educação e em áreas a ela relacionadas.

Os trabalhos serão submetidos à avaliação: a) quanto à forma, destacando-se a adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as instruções editoriais; b) quanto ao conteúdo, quando será avaliado o mérito dos trabalhos.

Todos os trabalhos serão apreciados por dois pareceristas e, caso haja discordância entre eles, será encaminhado a um terceiro. De modo algum o nome do autor figurará no texto a ser enviado aos avaliadores. Os autores receberão cópia dos pareceres, mantendo-se em sigilo o nome dos avaliadores *ad hoc* e, para a publicação, deverão ajustar os artigos às sugestões dos avaliadores. Semestralmente será publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista.

#### Formatação:

**Configuração da página:** tamanho do papel (A4-21 cm X 29,7 cm); margens esquerda e superior 3 cm, margens direita e inferior 2 cm; todas as páginas deverão ser numeradas com algarismos arábicos no canto direito superior.

**Tipo de Letra:** O texto deverá ser digitado em fonte *Times New Roman*, corpo 12. As citações longas, notas de rodapé, resumo, palavras-chave, *abstract* e *ke-*

*ywords* , corpo 11 e espaço simples.

**Adentramento:** os parágrafos deverão ter adentramento de 1,5cm e citações com mais de três linhas com recuo de 4 cm da margem esquerda.

**Espaçamento entre linhas:** 1,5 no corpo do texto, e espaço simples nas citações longas, nas notas, no resumo e no *abstract*. Os títulos das seções (se houver) e as citações longas devem ser separados do texto que os precedem e/ou sucedem por espaço duplo.

**Quadros, tabelas, gráficos, figuras, mapas:** devem atender as normas da ABNT e serem apresentados em folhas separadas do texto (os quais devem indicar os locais em que serão inseridos). Sempre que possível, deverão estar confeccionados para sua reprodução direta.

### **Disposição do texto:**

**Título:** centralizado, em maiúsculo e negrito, com nota de rodapé indicando sua origem (se houver). A um espaço abaixo o título deve ser reproduzido também em língua estrangeira (inglês): *title* e em espanhol.

**Subtítulos:** Somente com a letra inicial da frase maiúscula (exceto em nomes próprios), negrito, com alinhamento à esquerda e sem numeração.

**Resumo/Abstract/Resumen:** As expressões resumo/abstract/resumen devem ser em maiúscula, sem adentramento em letra maiúscula, seguida de dois pontos. Deverá ter entre 100 e 150 palavras, em espaço simples e fonte 10

**Palavras-chave/keywords/palabras clave:** As expressões devem se em maiúscula, seguida de dois pontos, a um espaço duplo abaixo do resumo. Utilizar no máximo cinco palavras-chave, escritas em letras minúsculas, exceto quando as palavras requerem letra maiúscula, separadas por vírgula. As palavras-chave devem ser reproduzidas nas línguas estrangeiras: (inglês) *keywords* e (espanhol) *palabras clave*.

Palavras estrangeiras devem ser grafadas em *itálico* .

**Citações:** devem conter o sobrenome do autor e, entre parênteses, ano de publicação da obra, seguido de vírgula e número da página.

**Notas de rodapé:** devem ser inseridas ao final de cada folha em que elas aparecem, de maneira *personalizada* , em *ordem crescente* (1, 2, 3...).

**Referências:** a palavra Referências, com inicial maiúscula, sem adentramento, a um espaço duplo após o final do texto. A primeira obra deve vir a um espaço duplo abaixo da palavra Referências. As obras utilizadas devem seguir as normas da ABNT.

Exemplos:

Um autor:

QUEIROZ, E. *O crime do padre amaro* . 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Dois ou três autores:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mais de três autores:

CASTORINA, J. A. (et. al.). *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Será fornecido gratuitamente ao(s) autor(es) de cada artigo um exemplar do número da Revista da Faculdade de Educação em que seu artigo foi publicado.

### **Declaração de direito autoral**

Concedo a Revista da Faculdade de Educação - Unemat o direito de primeira publicação da versão revisada do meu artigo. Afirmo ainda que meu artigo não está sendo submetido a outra publicação e não foi publicado na íntegra em outro periódico e assumo total responsabilidade por sua originalidade, podendo incidir sobre mim eventuais encargos decorrentes de reivindicação, por parte de terceiros, em relação à autoria do mesmo. Também aceito submeter o trabalho às normas de publicação da Revista. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Normas de publicação disponíveis também na página <http://www2.unemat.br/revistafaed/>

Norma atualizada em janeiro de 2019

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc  
Cidade Universitária (Bloco II)

Normas para a apresentação de produções científicas

Tel/Fax: + 55 (65) 3223-0728

Cáceres/MT - Brasil (CEP: 78200-000)

<http://www2.unemat.br/revistafaed/>

e-mail: [revistafaed@unemat.br](mailto:revistafaed@unemat.br)



## RELAÇÃO NOMINAL DOS AVALIADORES *AD HOC* DO ANO DE 2019/1

### NOMINAL LIST OF 2019'S *AD HOC* EVALUATORS

Dra. Adriana dos Reis Silva	UFMG/MG – BRASIL
Dra. Aliandra Mesomo Lira	UECO/PR – BRASIL
Dra. Araci Asinelli da Luz	UFPR/PR – BRASIL
Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira	UFG/GO – BRASIL
Dra. Dulciene Anjos de Andrade e Silva	UNEB/BA – BRASIL
Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento	UNILASALLE/RS – BRASIL
Dra. Érika V. R. Cunha	UFMT/MT – BRASIL
Dra. Graciela Constantino	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Ilma Ferreira Machado	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Jaqueline Pasuch	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Josete M. C. Ribeiro	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Josiane Magalhães	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Loriege pessoa Bitencourt	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Márcia Regina Ferreira	UFPR/PR – BRASIL
Dra. Marilda Oliveira Costa	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Miriam Fábria Alves	UFG/GO – BRASIL

Dra. Mirza Seabra Toschi	UEG/GO – BRASIL
Dra. Neuza Benedita da Silva Zattar	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Rosânia Campos	UNIVILLE/SC – BRASIL
Dra. Simone Albuquerque da Rocha	UFMT/MT – BRASIL
Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. Acir Mário Karwoski	UFMT/MT – BRASIL
Dr. Alceu Zoia	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. Ademar de Lima Carvalho	UFMT/MT – BRASIL
Dr. Edemar Souza Monteiro	UNIC/MT – BRASIL
Dr. Edilson Fortuna de Moradillo	UFB/BA – BRASIL
Dr. Fábio Luiz da Silva	UENP/PR – BRASIL
Dr. Fernando César V Malange	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. Leandro Calbente Câmara	BRASIL
Dr. Pedro Franco de Sá	UEPA/PA - BRASIL
Dr. Riller Silva Reverdito	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. Uvanderson Vitor da Silva	BRASIL