



Antonio Sousa Alves  
Francisco de Assis Carvalho de Almada  
Albiane Oliveira Gomes  
Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro  
(Orgs)

# Políticas educacionais na educação básica:

Impactos e perspectivas para escola pública

Antonio Sousa Alves  
Francisco de Assis Carvalho de Almada  
Albiane Olivieira Gomes  
Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro  
(Orgs)

# Políticas educacionais na educação básica:

Impactos e perspectivas para escola pública

Copyright © 2019 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profa. Dra. Nair Portela Silva Coutinho  
Reitora  
Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva  
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira  
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Esnel José Fagundes  
Profa. Dra. Inez Maria Leite da Silva  
Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha  
Profa. Dra. Andréa Dias Neves Lago  
Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima  
Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire  
Prof. Me. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz  
Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos  
Profa. Dra. Michele Goulart Massuchin  
Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi

**Revisão**

Cássio Vale

**Projeto Gráfico**

Gabriel Coelho Campelo e Luana Pereira Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769

Políticas educacionais na educação básica: impactos e perspectivas para escola pública [recurso eletrônico] / Antônio Sousa Alves; Francisco de Assis Carvalho de Almada; Albiane Oliveira Gomes; Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (Org.) – São Luis: EDUFMA, 2019.

Modo de acesso:

<http://>

ISBN: 978-85-7862-893-2 (online)

238p.

1. Políticas educacionais. 2. Educação básica. 3. Escola pública. I. Alves, Antônio Sousa. II. Almada, Francisco de Assis Carvalho de. III. Gomes, Albiane Oliveira. IV. Monteiro, Karla Bianca Freitas de Souza. Karla. V. Título.

CDD 370  
CDU 37.014

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	5
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b><i>A formação do professor de educação infantil: possibilidades humanizadoras no curso de pedagogia do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica</i></b> Francisco de Assis Carvalho de Almada .....	12
<b><i>Políticas educacionais e formação docente: uma análise das apropriações da teoria histórico-cultural nos cursos de pedagogia da Região Tocantina do Maranhão</i></b> Francisco de Assis Carvalho de Almada Jaine Silva Souza .....	25
<b><i>Metodologia de projetos na educação infantil: um olhar sobre a prática pedagógica em uma Proinfância no Município de Imperatriz – MA</i></b> Lucas Moura Ramos Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro .....	41
<b><i>A participação das famílias no currículo da educação infantil: uma experiência de escuta por meio de grupo focal</i></b> Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro .....	53
<b><i>A escola como um espaço de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes: conhecendo para proteger</i></b> Genylton Odilon Rêgo da Rocha Nayara Chaves de Lima .....	68
<b><i>“Escola dos pés descalços” como modelo de difusão do ensino primário no Maranhão no período do Estado Novo</i></b> Mariléia dos Santos Cruz .....	83
<b><i>Caminhos das políticas públicas do livro didático: do processo de seleção aos critérios avaliativos do PNLD</i></b> Camila Rodrigues Viana Carla Bastiani Witembergue Gomes Zaparoli .....	100
<b><i>Qualidade da educação: para além de uma perspectiva indicista</i></b> Albiane Oliveira Gomes .....	115

<b><i>O Estado e a cooptação neoliberal da educação: implicações para a escola pública</i></b>	
Raquel de Moraes Azevedo	
Antonio Sousa Alves.....	125
<b><i>A identidade do Público e do Privado a partir da Reforma do Aparelho do Estado no Brasil</i></b>	
Antonio Sousa Alves.....	137
<b><i>Descentralização financeira para a escola básica: uma análise do PDDE Educação Integral na escola da rede estadual paraense</i></b>	
Pablo Aguiar Castro Batista	
Fabício Aarão Freire Carvalho.....	149
<b><i>O Controle Social como instrumento de democratização da gestão educacional</i></b>	
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.....	165
<b><i>O Controle Social na relação Estado/Sociedade Civil: fundamentos do Estado Liberal</i></b>	
Francisco Willams Campos Lima	
Maria Gorete Rodrigues de Brito.....	180
<b><i>Conselhos escolares: análise das práticas instituídas em escolas municipais</i></b>	
Carlos André Sousa Dublante.....	197
<b><i>Avaliação educacional: fundamentos e referências para os cursos de formação de professores</i></b>	
Erivanio da Silva Carvalho.....	211
<b><i>Consequências de reformas educacionais para o ensino médio brasileiro</i></b>	
Cassio Vale	
Alice Raquel Maia Negrão	
Maria do Socorro Vasconcelos Pereira	
Maria Cândida Lima de Sousa.....	226

## PREFÁCIO

É com grande honra que prefacio esta obra de incontestável valor acadêmico e profissional desse conjunto de autores, muitos dos quais convivi e ainda convivo no cotidiano pessoal e profissional, alguns, inclusive, com quem partilhei meu exercício docente na Universidade Federal do Pará.

O livro abriga um conjunto de dezesseis textos de autores de duas Universidades Federais (Maranhão e Pará) e duas Universidades Estaduais (Maranhão e Pará) representando uma articulação frutífera e necessária em prol da questão social e das questões educacionais, pois aqui se encontram reunidos produtos de pesquisas realizadas por docentes e discentes da Educação Superior e da Educação Básica por meio do diálogo de saberes, conhecimentos e perspectivas que objetivam para uma nação integradora em matéria de um dos serviços sociais de grande valia e de fundamental importância para o exercício da cidadania que é a educação.

As conduções das políticas educacionais para a educação básica e as dinâmicas que essas políticas incorporam na mediação com o cotidiano das instituições de ensino são objetivados pelos autores desta obra que, com maestria singular, nos contemplam com esta produção tão necessária no contexto hodierno constituída a partir da ambivalência de forças da sociedade política e da sociedade civil brasileiras. A sociedade política desenha e implanta as políticas públicas educacionais e a sociedade civil efetiva e analisa tais políticas para a garantia do direito à educação por meio de representantes do segmento educacional evidenciando o quanto desafortunado ainda em matéria de direito esse processo encontra-se.

O trabalho dos profissionais do segmento educacional que forma a coletânea deste livro revela as diferentes estratégias do poder político em legitimar decisões tomadas que, ou desconsideram as demandas por políticas públicas formuladas pela sociedade civil ou considera-as de maneira fragmentada e alterada dos anseios por estes propostos.

Considero-a como um esforço relevante de exercício contra hegemônico, fundamental e propício para a leitura e atividade daqueles, que assim como nós, acreditam que podemos fazer políticas educacionais para atender as reais necessidades da classe trabalhadora, em partilhar, na região Amazônica de onde se originou os trabalhos que compõem esta obra.

Considero-a ainda como um produto do exercício de seres humanos comprometidos com as questões educacionais e a questão social que nos incomoda, machuca e, simultaneamente, motiva a estender nossos olhares desenvolvidos por meio da pesquisa acadêmica enquanto docentes, discentes, cidadãos que não aceitam ficar subjugados aos

ditames do capital e de suas consequências e envidam esforços seja no exercício da docência, da pesquisa, da produção do conhecimento, com vistas a alcançar cada vez mais sujeitos que possam multiplicar nossos olhares em prol de uma educação em perspectiva humana e humanizadora.

Agradeço imensamente pela credibilidade em partilhar esse momento convosco e desejo que o conjunto de produções aqui reunido possa alcançar dimensões práticas de defesa da causa educacional que defendemos.

Forte abraço!

Gilmar Pereira da Silva

## APRESENTAÇÃO

Essa produção se encontra distribuída em dois blocos de textos, cujo agrupamento se deve ao critério de tratamento do objeto problematizado na respectiva abordagem que os textos focalizam, todavia com o mesmo grau de relevância no interior do conjunto geral. No primeiro bloco estão contidas as produções voltadas para análises sobre a efetivação das ações das políticas educacionais que ocorrem no cotidiano da instituição Escola de educação básica e, no segundo bloco, estão reunidas as análises de objetos que problematizam a definição e efetivação das políticas públicas educacionais direcionadas a essa etapa de ensino.

Abrem o exemplar dois textos que abordam a formação docente, o primeiro, de Francisco de Assis Carvalho de Almada, denominado A formação do professor de educação infantil: possibilidades humanizadoras no curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, faz uma análise sobre a formação do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, ofertado pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). Fundamentado no conceito de humanização defendido pela teoria Histórico-Cultural, o texto revela a existência de um discurso em favor da criança pequena e sua educação, mas, são negadas aos professores as condições efetivas de aprimoramento profissional e de trabalho. O texto constata que há, no âmbito do curso, uma preocupação com a construção de uma identidade epistemológica no curso, também, voltada para a formação do professor(a) de Educação Infantil, procurando desfazer a ideia de que para atuar nessa etapa da Educação Básica basta saber cuidar.

O segundo texto também de Francisco de Assis Carvalho de Almada em co-autoria com Jaine Silva Souza, sobre Políticas educacionais e formação docente: uma análise das apropriações da teoria histórico-cultural nos cursos de pedagogia da Região Tocantina do Maranhão faz uma análise de como vem se dando a apropriação da Teoria Histórico-Cultural defendida pelo psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotski por alunos e professores do curso de Pedagogia de duas Instituições de Ensino Superior de Imperatriz, cuja identificação apontou diferentes formas de apropriação da Teoria Histórico-Cultural, demonstrando que não há uma clara diferenciação entre essa teoria e o Construtivismo. Com isso, os autores evidenciam a necessidade de aprofundamento desse aporte teórico, principalmente para os professores, de modo que se possam fazer as devidas mediações com os alunos.

Lucas Moura Ramos e Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro com o texto Metodologia de projetos na educação infantil: um olhar sobre a prática pedagógica em uma Proinfância no município de Imperatriz – MA nos contemplam com a abordagem sobre o desenvolvimento da metodologia de projetos em uma instituição que atende crianças de 1 a 5 anos de idade. Na perspectiva de compreender como a metodologia de Projeto Didático Pedagógico tem se desenvolvido na Proinfância observada, tendo como referência os interesses e/ou problemas das crianças sujeitos do processo. As análises demonstram uma concreta preocupação quanto à realização da metodologia de projetos por parte da equipe



pedagógica, contudo, há evidências de que o processo possui falhas em seu planejamento, o que pode provocar incoerências no real sentido das atividades desenvolvidas.

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro também contribui com o texto A participação das famílias no currículo da educação infantil: uma experiência de escuta por meio de grupo focal que é parte de sua tese de doutorado, trata do lugar de crianças, famílias e professoras na construção do currículo da educação infantil. Faz uma análise sobre a percepção das famílias acerca do currículo desenvolvido em uma instituição de educação infantil no município de Imperatriz-MA e de que maneira famílias e crianças participam na tomada de decisões, no planejamento da prática pedagógica e, conseqüentemente, na construção do currículo da educação infantil, cujos resultados revelam que o lugar das famílias, na construção do currículo é bastante limitado haja vista que são muitas as imposições e relações de poder que direta ou indiretamente segregam os sujeitos e colocam-nos em uma posição passiva diante dos interesses do sistema de ensino.

O texto, A escola como um espaço de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes: conhecendo para proteger, de Genylton Odilon Rêgo da Rocha e Nayara Chaves de Lima faz uma reflexão sobre as nuances do fenômeno complexo da violência sexual que crianças e adolescentes possam estar inseridos por intermédio dos fatores de vulnerabilidade que podem facilitar a incidência desse contexto violador, além de conceituar as diversas modalidades de violência sexual e apontar alguns indicativos físicos, psicológicos e comportamentais de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. A partir dessas conceituações, procura fazer uma relação do enfrentamento deste tipo de violência com a própria função da escola com o objetivo que essa instituição e os sujeitos que a compõe possam conhecer e reconhecer a importância da escola neste contexto de violação de direitos de meninos e meninas para que assim possa se empoderar cada vez mais desta atribuição fortalecendo assim a articulação da Rede de Enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Mariléia dos Santos Cruz, com o texto “Escola dos pés descalços” como modelo de difusão do ensino primário no Maranhão no período do Estado Novo, traz uma contribuição da história da educação de 1938 do Maranhão, um tipo escolar exclusivo para as crianças que não possuíam os meios materiais para se manter na escola, o qual foi denominado de “escola dos pés descalços”. Essa escola era destinada ao atendimento de alunos que não possuíam nem as vestimentas, nem os calçados adequados para frequentar as aulas. O trabalho demonstra que com a criação dessas escolas estavam as expectativas de acabar com a pobreza no Estado, todavia a autora destaca os fracos resultados apresentados pelas escolas frequentadas pelos mais pobres e identifica a interpretação que as autoridades apresentavam para o fracasso escolar.

Camila Rodrigues Viana, Carla Bastiani e Witembergue Gomes Zapparoli, com o texto Caminhos das políticas públicas do livro didático: do processo de seleção aos critérios avaliativos do PNLD tecem um diálogo entre a trajetória histórica das Políticas Públicas do Livro Didático (LD) até as atuais exigências dos aspectos legais do processo de seleção, destacando o constructo dos critérios avaliativos do Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) e o papel do professor ao adotar um LD. Os autores analisam os critérios avaliativos do PNLD e suas implicações no processo de seleção, compreensão das recomendações do PNLD para a prática docente, identificação das principais Políticas Públicas de LD ao longo

da história do Brasil e protagonismo do papel do docente no processo de seleção de LD e contribuem com essa análise com noções reflexivas das multifacetadas que envolvem o uso de LD tanto na organização linguística sistematizada, a aplicabilidade no ensino como no processo de avaliação, bem como com possíveis caminhos que orientam como avaliar um LD, em sua complexidade de exigências oficiais e conhecimentos linguísticos para uma prática docente consciente e responsiva.

No segundo bloco estão reunidas análises sobre as políticas educacionais neoliberais manifestas a partir das relações público-privadas que conduzem o financiamento, as reformas sobre a educação básica, a avaliação educacional e da aprendizagem, o controle social e o colegiado escolar, a fim de definir a qualidade da educação na perspectiva de uma qualidade total, orquestrada pelo capital.

Nesse bloco está contido o texto de Albiane Oliveira Gomes, *Qualidade da educação: para além de uma perspectiva indicista*, que é resultado de revisão bibliográfica sobre a questão da qualidade da educação com o objetivo de discutir a pertinência do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) como mecanismo oficial de avaliação da qualidade da educação no País. O estudo examina o discurso corrente da qualidade da educação pública brasileira apontando elementos indicadores de que as políticas educacionais ao tomarem como parâmetro de qualidade tão somente o Ideb, desconsideram a complexidade inerente à educação básica na medida em que deixam de lado aspectos imprescindíveis a uma análise acurada da questão. A autora conclui que o padrão de qualidade praticado por meio do Ideb tem servido mais como mecanismo de adaptação e ajuste da escola ao mercado e menos para a redução das desigualdades educacionais.

Raquel de Moraes Azevedo e Antonio Sousa Alves, com o texto *O Estado e a cooptação neoliberal da educação: implicações para a escola pública* trazem reflexões resultantes de pesquisa desenvolvida no processo de diálogo acerca da relação entre o Estado, mercado e educação com o objetivo de analisar a escola pública no contexto do Estado neoliberal e de reconfiguração do capital. Tendo por base a teoria crítico-reprodutivista, os autores discorrem acerca da identidade do Estado e da política estabelecida para a escola pública, apontando a relação e as implicações para esta. Concluem que as manifestações imbricadas na escola pública denunciam seu caráter de educação envolto em uma proposta educacional que ratifica a proposta burguesa e capitalista.

É de Antonio Sousa Alves também o texto intitulado *A identidade do público e do privado a partir da Reforma do Aparelho do Estado no Brasil*, em que o autor analisa as reconfigurações do papel do Estado na década de 1990 e da relação público/privado nesse contexto, cujo resultado evidenciado acerca das interfaces entre o público e o privado, via Terceiro Setor, é de que a política estabelecida para a educação, especialmente a partir da década de 1990 com a reforma do Aparelho do Estado e a institucionalização das parcerias público-privadas através de marcos regulatórios e da inserção dessas parcerias como políticas públicas de Estado reafirmam a relação entre o público e o privado na educação brasileira, embora com origens históricas, é na década de 1990 que ela ganha contornos refinados da política neoliberal, pois apesar da forma de sua manifestação variar de acordo com o tempo e a época em decorrência do embate entre os partidários da educação pública e os da educação privada, essa relação se sustenta pelos vínculos de um Estado patrimonial, cuja feição tem

cumprido um papel de destaque enquanto política de equidade social e não se constituindo, efetivamente, como um direito social.

Pablo Aguiar Castro Batista e Fabrício Aarão Freire Carvalho se debruçam sobre a Descentralização financeira para a escola básica: uma análise do PDDE educação integral na escola da rede estadual paraense, cujo foco de análise foi o montante e os gastos dos recursos do Programa Educação Integral em uma escola da rede estadual do Estado do Pará no período de 2012 a 2015. Por meio de um Estudo de Caso o estudo dos autores revelou que as quantias oriundas do Programa permitiram a uma instituição de ensino estadual realizar atividades pedagógicas para 390 alunos matriculados no Ensino Fundamental da unidade educativa, em que 92,70% dos recursos foram aplicados no desenvolvimento de práticas pedagógicas e apenas 7,30% foram utilizados para promover melhorias em sua infraestrutura. Todavia, salientam que a adoção de medidas de ajuste fiscal promovidas pela União dividiu os recursos do Programa em parcelas, o que diminuiu os repasses para a escola em 2014 e a não ocorrência de novas transferências em 2015, sem contar que em alguns casos, o próprio FNDE não seguiu as suas normativas, reduzindo, assim, a capacidade da escola de executar as ações do PDDE Educação Integral.

O texto O controle social como instrumento de democratização da gestão educacional, de Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos nos revela que o controle social como instrumento de democratização da gestão educacional exige regimes democráticos para sua efetivação, o que remete a necessidade do pleito pela gestão democrática, entendida construção por parte da comunidade institucional. A autora defende o Projeto Político-Pedagógico - PPP como instrumento fundamental para definição da avaliação e dos mecanismos de controle social, efetivado pela participação da comunidade na formulação, acompanhamento e verificação das ações da gestão pública da instituição na execução de suas políticas, para fins de avaliar objetivos, processos e resultados, com vistas ao exercício efetivo de cidadania. Salienta a autora que tal acompanhamento não é restrito a comunidade interna, embora esta realize o controle técnico, mas pode e deve perquirir a construção democrática e ser realizado pela comunidade externa. Ressalta também que o avaliar somente ao final das ações realizadas é importante, porém não permite um acompanhamento mais eficiente e eficaz, para redirecionamentos de rumos, pois é o controle social que ajuda a democratizar as relações de poder e é destas relações também dependente.

O texto sobre O controle social na relação Estado/sociedade civil: fundamentos do Estado Liberal, de Francisco Willams Campos Lima e Maria Gorete Rodrigues de Brito, demonstra a gênese do controle social a partir da concepção de Estado e de sociedade civil da doutrina jus naturalista ou do direito natural. O estudo bibliográfico desenvolvido pelos autores apresenta as bases que dão sustentação política e filosófica ao Estado Liberal, buscando indicar, como possibilidade de superação do dualismo sociedade civil e Estado político, a perspectiva gramsciana de estado ampliado.

Carlos André Sousa Dublante sobre Conselhos escolares: análise das práticas instituídas em escolas municipais, analisa o funcionamento dos Conselhos escolares em escolas da rede pública municipal a partir dos segmentos representados e do processo participativo desses representantes na gestão da escola. Focaliza a temática da gestão escolar e, especificamente, dos conselhos escolares, a partir de Bordignon (2005), Cury (2000), Werle (2003) e com esse suporte teórico depreende que o principal mecanismo utilizado para

composição dos Conselhos escolares é o processo eleitoral, mas, este processo não tem a participação plena da comunidade escolar, o que reflete no funcionamento desses conselhos, geralmente sem a presença dos representantes nos processos decisórios.

Erivanio da Silva Carvalho discorre no texto Avaliação educacional: fundamentos e referências para os cursos de formação de professores sobre a formação de professores em avaliação educacional, chamando atenção para a necessidade de que a avaliação educacional possa ser discutida como estratégia utilizada politicamente como controle, cuja defesa do autor é da importância sobre os fundamentos epistemológicos e éticos para formar professores críticos e comprometidos com a concepção de avaliação educacional para a emancipação.

Finaliza a obra o texto Consequências de reformas educacionais para o Ensino Médio Brasileiro, de Cassio Vale, Alice Raquel Maia Negrão, Maria do Socorro Vasconcelos Pereira e Maria Cândida Lima voltado para análise das consequências de reformas educacionais para o Ensino Médio brasileiro referente ao período de 1990 a 2018, abarcando os governos federais da redemocratização do Brasil até os tempos atuais, em que os autores na buscar de compreender a etapa final da educação básica de fundamental importância para formação dos jovens, assinalam que a mesma é vista pelo Estado como o meio de formar sujeitos para a continuidade das relações estabelecidas na sociedade capitalista na perspectiva de manutenção do *status quo*.

Desta feita, considerando o momento de rupturas a que estamos submetidos, que não se trata apenas de uma mudança de governo, mas de regime político de abertura de um novo ciclo histórico com imposição de um novo padrão predatório sobre a classe trabalhadora, cuja ruptura democrática demanda a defesa de valores democráticos e de direitos humanos como uma nova agenda ou novo roteiro de resistência.

Na perspectiva de reforçar nossa posição nos territórios em que estamos inseridos, de ampliar e reforçar as redes de defesa da democracia e dos direitos humanos, de ampliar os discursos para ganhar a participação de maiores parcelas da sociedade, de denunciar e resistir ao processo de espoliação e opressão é que esta obra se coloca à disposição do público leitor que esteja disponível a somar forças nesse nosso roteiro de resistência.

Boa leitura!

Antonio Sousa Alves  
Francisco de Assis Carvalho de Almada  
Albiane Oliveira Gomes  
Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

# **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES HUMANIZADORAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Francisco de Assis Carvalho de Almada<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
[almadafca@globocom.com](mailto:almadafca@globocom.com)

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo é apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus de Imperatriz, ofertado pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). No âmbito da docência, sua incumbência é formar professores para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vale lembrar que desde a aprovação da atual Constituição, em 1988, a União, os Estados e os Municípios, legalmente, são obrigados investirem na capacitação dos professores de educação básica, indistintamente. Nesse sentido, não se pode negar a existência de várias iniciativas e de recursos por parte desses entes federados. Porém, é verdade que em grande parte dessas iniciativas se percebe uma oferta pouco criteriosa. Muitos municípios, aderindo a uma visão mercadológica, estão firmando convênios com instituições que ofertam cursos de licenciaturas com atrativos promocionais típicos do mercado concorrencial. Cujo resultado é uma formação com inúmeros limites para o desenvolvimento humano, por não assegurar aos professores os conhecimentos necessários à condução do trabalho docente para além do cotidiano.

O diferencial do curso ora analisado é que ele é ofertado através do regime colaborativo entre os entes federados e é ministrado na própria sede do município conveniado. No entanto, quando se trata de cursos ofertados fora do *campus* da universidade, e em finais

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília-SP. Professor adjunto III do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) – Campus de Imperatriz e Professor Adjunto I do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão – Campus de Imperatriz, atuando na área de Didática e pesquisa educacional.

de semana, logo se questiona a qualidade dessa formação. Nesse sentido, indagávamo-nos até que ponto o curso, nas condições em que estava sendo ofertado, instrumentalizaria o professor para o desenvolvimento de práticas educativas em favor de uma educação humanizadora. Ou seja, se desenvolvia uma prática educativa que possibilitasse o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a inteligência, a personalidade e a consciência. Entendemos que falar de humanização é falar da vida de cada ser humano, cuja trajetória se dá como um processo direcionado a transformar seu corpo biológico em corpo biopsicossocial conformado por suas relações com a produção cultural própria de seu meio e com outro mais experiente, que medeia essas relações mantidas com a realidade circundante as quais se constituem em fonte de desenvolvimento como seres do gênero humano (MILLER e MENDONÇA, 2014). Isso se dá pela atividade que o homem realiza, principalmente à grupal, pois é nesse tipo de atividade que se constitui a base material e objetiva da especificidade da sua humanização. Assim, tudo que há de humano, no ser humano, provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada socialmente.

Neste texto, fizemos o recorte analisar a formação direcionada à Educação Infantil, justificando que a capacitação dos profissionais para essa etapa da educação não vem se dando na mesma proporção que a dos demais profissionais da Educação Básica. O fato é que, por um lado, há um discurso em favor da criança pequena, mas, por outro, são negados aos seus profissionais condições efetivas de aprimoramento profissional (CHAVES, 2014) e de trabalho. Ainda vigora, fortemente, a ideia de que ao professor de Educação Infantil basta ter a mesma formação para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou saber cuidar da criança no período em que ela se encontra sob sua responsabilidade.

Considerando esse contexto o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as possibilidades de uma formação humanizadora para a Educação Infantil no curso acima descrito.

Metodologicamente, desenvolvemos um processo de escuta junto aos alunos em cada um dos municípios onde o curso é ministrado<sup>2</sup>. Não foi uma tarefa difícil porque, por força do nosso trabalho<sup>3</sup>, tínhamos um contato pessoal com todos os alunos. Mais tarde selecionamos um grupo de apenas seis alunas que atuavam na Educação Infantil, um grupo que permaneceu até o final. Para ouvi-las, optamos pela História Oral, um tipo de história construído em torno de pessoas e suas narrativas sem a imposição de um roteiro pré-estabelecido (THOMPSON,

---

<sup>2</sup> Grajaú, Imperatriz, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu e Lago da Pedra.

<sup>3</sup> Exerço a função de Coordenador Local, minhas atividades centraram-se na coordenação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (Monografias).

1992). Portanto, não fizemos perguntas diretas e nem escolhemos as categorias de análise. Elas foram surgindo na fala das alunas, no decorrer da conversa.

A análise que aqui fazemos, tem como referência a Teoria Histórico-Cultural, também conhecida como Escola de Vigotski, uma teoria psicológica desenvolvida pelo pensador russo Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) no início do século XX. Essa teoria defende que a criança não nasce dotada das capacidades humanas como inteligência, personalidade e consciência, nem as adquire espontaneamente, mas se apropria delas por meio da atividade que realiza – manipulando objetos, brincando, estudando (VIGOTSKI, 1993, 1996, 2000, 2001). Nesse processo, a cultura e a educação são partes constitutivas da natureza humana, já que seu desenvolvimento psicológico se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

### **O PARFOR E A FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Contextualizando o objeto do presente estudo, faz-se necessário esclarecer, embora de forma breve, que o Parfor é a mais recente proposta nacional para a formação do professor de Educação Básica. Sua finalidade é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de ensino. Sua meta é cobrir todos os municípios brasileiros com a oferta de cursos superiores públicos e gratuitos. Os cursos foram organizados com a colaboração de 14 universidades comunitárias e estão sendo ministrados por 76 universidades, das quais 48 são federais e 28 são estaduais (BRASIL, 2009). O plano visa garantir os ideais proclamados pela atual Constituição Federal e pela atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) em relação à formação do professor que, para se efetivarem, necessitam de políticas públicas com definição de métodos, ações e responsabilidades compartilhadas entre os entes federados. Isso está sendo feito através de uma ação conjunta do Ministério da Educação, das Instituições de Ensino Superior públicas, de Secretarias de Educação dos Estados e Secretarias Municipais de Educação. Estas últimas têm, entre outras funções, levantar o número de professores de seus quadros não graduados e/ou com formação inadequada para a matéria que lecionam e aprovar suas pré-inscrição desses professores.

Talvez o Parfor, no Maranhão, seja o programa de formação de professor que mais tenha encantado os docentes formadores. Muitos trabalhos já foram publicados retratando sua experiência (PEREIRA, 2016; BUENO, MOURA E REINO, 2016) e os resultados se mostraram bastante positivos. É, realmente, uma experiência muito rica para quem deseja

refletir sobre os desafios da formação inicial e continuada ofertada através do regime colaborativo.

## **O RELATO INICIAL: MOTIVANDO UMA INVESTIGAÇÃO**

Começamos este relato por um depoimento colhido muito antes decidir por desenvolver um processo sistematizado de escuta junto aos alunos. O conteúdo desse relato expressa a essência da realidade vivida por muitas mulheres no interior do Maranhão que ousaram desafiar a realidade para profissionalizarem-se em nível superior.

Quando entramos para o programa, fomos designados para ministrar uma disciplina na turma de Bom Jesus das Selvas. Chegamos ao local do curso bem antes do horário de início das aulas. Fazemos isso, sempre que podemos, só mesmo para “ouvir” o silêncio que antecede à chegada dos alunos. Já havia muita gente no local, mas na sala de aula encontrava-se apenas uma senhora. Indagamos sobre algumas coisas e ela logo informou que era da zona rural de Buriticupu e que estava muito contente com a oportunidade de cursar uma graduação. Mas, segundo ela, não estava sendo fácil, pois teria que acordar muito cedo para deixar a casa arrumada e a comida feita para o marido - não porque ele exigisse, mas porque ela ficava mais tranquila - e andar de moto por quase trinta quilômetros em tempo de alcançar o ônibus que trazia os demais alunos de Buriticupu até Bom Jesus das Selvas. Por pura mania, anotávamos o que ela falava, mas quando ela percebeu isso parou de falar. Foi, também, o momento que os outros alunos entraram e a conversa não teve continuidade naquele momento.

Mas, logicamente, nos interessamos pelo assunto e na primeira oportunidade a procuramos para dar continuidade à conversa. Bem receptiva, ela falou que todos estavam encontrando dificuldades para entender os assuntos. Não por incompetência dos professores, mas pelo tempo que estavam afastados dos estudos e em função da complexidade de algumas disciplinas. Disse que não tinha dificuldades para conciliar trabalho, estudo e vida pessoal porque tinha apoio de toda a família. Nisso, outra colega entrou na conversa e participou até o final. Informaram que muitas colegas estavam sofrendo pressões por parte dos companheiros que não aceitavam a ideia de elas voltarem a estudar. Inclusive, por alguns que nunca haviam manifestado qualquer reação de ciúme em muitos anos de convivência. Tinham ciúme até de autores que elas, por acaso, mencionavam. Nas pressões, segundo elas, tinham até agressões físicas. Mas, as mais comuns eram as de natureza psicológica. Nesse tipo de agressão, além das ameaças de separação, até os filhos do casal e os pais das companheiras eram usados para vulnerabilizá-las.



Esse depoimento demonstra que muitos homens até aceitam que suas companheiras trabalhem fora de casa, mas desde que, para isso, não haja necessidade de elas voltarem a estudar. Demonstra, também, que as atitudes machistas podem vir à tona a qualquer sinal que abale suas estruturas. E a entrada na universidade é, para muitos, um desses sinais.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR: POSSIBILIDADES CONSTATADAS**

Vários pesquisadores da infância defendem que uma formação adequada para o professor ajuda a tirar das instituições de Educação Infantil o caráter de guarda de crianças como tem sido suas práticas em nosso país (CERISARA, 2002, 2007; FARIA e PALHARES, 2007). Foi por acreditar nesse pressuposto que desenvolvemos o presente processo de escuta junto às alunas. A única pergunta direta foi sobre a escolha do magistério como profissão.

É realização de um sonho que ficou pendente. Não pela falta de vontade, mas, por ter me casado muito cedo e vindo morar no interior (ANA).

Eu sempre quis fazer um curso superior. De preferência, pedagogia. Mas poderia ser outro... Mas não queria fazer um curso de origem duvidosa, como muitos que são feitos por aqui. Estou realizando um sonho (MARTA).

Não posso dizer que a universidade foi uma volta aos estudos, porque nunca parei de estudar [...]. Mas é a realização de um sonho muito especial (CAMILA).

Eu acredito que todo professor deseja fazer um curso superior. Eu sempre quis fazer um, mas nem sequer ousava sonhar com essa possibilidade morando nesse fim de mundo (LUCIANA).

Eu comecei a lecionar antes mesmo de concluir o ensino fundamental. Mas, sempre quis ser professora. Aqui, estou me realizando profissionalmente (CARLA).

Eu sempre tive sonho de cursar uma faculdade. Depois que comecei a trabalhar vi que isso era mais que sonho, era uma necessidade. Mas como fazer isso nesse lugar? (LUIZA).

Não se pode duvidar que essas alunas, de fato, estejam realizando sonhos, mas cabe questionar em que medida o magistério pode ser definido como uma escolha profissional considerando suas preferências pessoais. Lukács (1979) fala que existe um *reflexo da realidade na consciência*. Esse reflexo é a síntese entre a realidade objetiva e o sujeito. Isso significa que os seres humanos, como seres sociais, criam mecanismos, estabelecem

mediações, escolhem, entre as opções postas, a que melhor condiz com o resultado esperado. Isso significa que nem sempre escolhemos o que queremos, mas o que podemos realizar dentro das condições objetivas que se apresentam a nós. Assim, entre os cursos aos quais as professoras tiveram acesso, talvez o de pedagogia fosse, realmente, aquele que mais ia ao encontro de suas expectativas. Mas isso não é garantia de que elas teriam escolhido o magistério como profissão, caso tivessem outras possibilidades.

Na sequência, elas falaram sobre o curso, suas dificuldades, suas experiências de vida, sempre ligadas à família e ao trabalho.

Vim para esse município acompanhando meu marido que do ramo de madeireira. Comecei a lecionar porque não queria ficar parada. Por intermédio de uma amiga fiquei sabendo que tinha vaga para professora em uma escola. Não precisava ser formada e nem ter experiência, porque a turma era de Educação Infantil [...] Como professora não encontro dificuldades, porque as crianças são bem comportadas e tenho boas relações com os pais [...] sigo a recomendação da direção (ANA).

O posicionamento de Ana denuncia uma concepção naturalista de criança. Ou seja, uma criança dócil, sem vontade própria e que precisa apenas ser bem cuidada. Denuncia, também, uma concepção de professor desprovida de identidade e sem base epistemológica, para a qual não há necessidade de formação. A Teoria Histórico-Cultural defende que ao nascer, cada criança é igual a tantas outras nascidas em qualquer época, já que todas possuem apenas potencialidades naturais para se tornarem seres humanos históricos (MELLO, 2004). Mas, desde o primeiro momento que toma contato com o mundo, ela inicia seu processo de humanização no sentido histórico, paralelo ao sentido natural. O que ouve, manipula e vê, enfim, tudo que o adulto oferece a ela acumula-se em sua memória e contribui com o seu desenvolvimento. Portanto, não se desenvolve, apenas, no sentido natural e muito menos pelo receituário da direção da escola.

A maioria das alunas ponderava bastante sobre o que falar. Marta, outra professora de Educação Infantil, ao contrário, gostava de falar. Essa professora foi, para mim, a expressão mais fiel da metamorfose. No início de nossas conversas ela reclamava que o curso era muito teórico, que deveria ensinar coisas práticas que pudessem ser aplicadas no retorno às escolas. Era incisiva em defender que o objetivo da Educação Infantil era alfabetização e que iria defender essa tese até o final do curso.

A diretora cobra muito da gente que está na universidade, fica na expectativa por novidades. Os pais cobram muito da gente, eles querem os filhos lendo e

escrevendo, mais lendo do que escrevendo [...] E eu concordo. Se não for pra alfabetizar, uma babá fará um papel melhor do que uma professora (MARTA).

No final do curso, no trabalho monográfico, defendeu um posicionamento contrário ao inicial. Essa mudança, certamente, foi decorrente da apropriação de novas concepções de criança e de desenvolvimento humano.

O posicionamento inicial de Marta é recorrente no meio educacional. Por um lado, vem da pressão da escola e dos pais que querem a criança *alfabetizada* o mais cedo possível. Por outro, é decorrente de uma formação inadequada, desconsiderando que na etapa que corresponde à primeira infância a criança necessita de uma educação que garanta a criação das aptidões que, inicialmente, são externas a ela (MELLO, 2009). A Educação Infantil só tem sentido humanizador quando define como seu objetivo principal o desenvolvimento integral da criança (MELLO, 2004). Isso implica condições educativas que lhes possibilitem o acesso às formas de cultura que estão além do seu cotidiano. Antecipar atividades que são próprias dos anos iniciais do Ensino Fundamental, logo na Educação Infantil, impede a formação das bases necessárias para apropriações mais complexas, quando a criança encontrar-se em outros níveis de escolaridade.

Nossa terceira personagem é Camila, professora de Educação Infantil em um povoado na zona rural de seu município. Identifica-se como militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST). Não tem dificuldade para se deslocar para o curso porque o povoado é perto da cidade. Desde o início defende que a formação universitária precisa, realmente, de uma boa fundamentação teórica. Acredita que o curso está bem fundamentado e, por isso, traz os conhecimentos necessários ao exercício da docência.

O que mais gostei no curso, desde o início, é que ele é bem fundamentado. Nos da base pra tudo. Sou professora do campo, trabalho em classes multisseriadas e acredito que a Educação Infantil no campo só tem sentido se reconhecer que esse espaço tem uma dinâmica diferenciada do espaço urbano. Inclusive, com brinquedos e brincadeiras próprios, que retratem a vida do campo e ajudem a fortalecer a identidade camponesa e a relação homem/natureza (CAMILA).

A concepção que Marta tem de brinquedo e brincadeira dialoga com a concepção da Teoria Histórico-Cultural. Para os estudiosos dessa teoria, as brincadeiras e os jogos são fontes de criação e imaginação desde a mais tenra idade e são culturais - não são dados pela condição biológica -, dependem dos contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através de sistemas simbólicos próximos a ela.

As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles (FACCI, 2004, p. 69).

É pela brincadeira que a criança se apropria do mundo real da maneira que lhe é possível no seu estágio de desenvolvimento (ARCE, 2004). Nela, a imaginação não tem a função de criar um mundo diferente do mundo dos adultos, mas, possibilita-lhe a apropriar-se desse mundo em função da impossibilidade de desempenhar as mesmas tarefas desempenhadas pelos adultos.

Luciana era a mais calada do grupo. Aos poucos, como em um desabafo, foi falando de sua trajetória como professora e como estudante de pedagogia. Optou pela Educação Infantil por ter dificuldades para lidar com crianças maiores e isso lhe angustiava muito.

Mas a angústia vinha mais do fato de minhas colegas não acreditarem em minha capacidade para controlar a turma. Isso pesou, inclusive, na minha decisão de entrar para a universidade. Logo que matriculei, uma colega afirmou que seria difícil eu seguir em frente porque tinha dificuldade de me expressar (LUCIANA).

Reconhece que, realmente, tem muitas dificuldades para compreender os conteúdos, mas considera que os professores são muito bons e, por isso, está conseguindo bons resultados. Segundo ela, os professores deixam claro o que pretendem com a disciplina e qual a sua importância para a formação do professor. Acha a universidade muito democrática e diz que foi o lugar onde ela, até agora, se sentiu mais acolhida. Isso deu força para ir em frente, apesar das dificuldades pessoais.

No começo, quando entrei para a educação infantil, fazia de tudo para agradar as mães das crianças e a direção da creche, mas hoje procuro agradar mais a criança e faço o que acho certo fazer. Eu dava banho em criança e fazia de tudo para elas não se sujarem mais, para ver a mãe contente. Hoje eu que é que a criança brinque. Se fica limpa é sinal que não brincou (LUCIANA).

A dialética alienação/contradição, no trabalho humano, fica nítida no depoimento de Luciana em três momentos distintos. O primeiro, realizando uma atividade profissional centrada no *controle da turma*, regulada pelo medo do *juízo* das colegas e com o objetivo de *agradar* as mães das crianças. O segundo, com a superação de seus medos, no momento em que se sentiu acolhida por seus professores que, ao contrário de suas colegas, não lhe julgaram. A acolhida faz parte do conjunto de habilidades que o docente deve possuir

quando se trata uma formação humanizadora. O modo como o professor “[...] explica um simples poema faz uma enorme diferença se ele conhece ou não toda a literatura” (VIGOTSKI, 2004, p. 451). Da mesma forma, faz toda a diferença quando o professor sabe da importância e o lugar de sua disciplina na estrutura do curso. O terceiro, e mais e mais importante, foi o momento da decisão de regular suas atividades em função da criança e seu desenvolvimento. É importante lembrar todo o trabalho do professor, na Educação Infantil, deve ser direcionado para guiar e regular a atividade principal da criança e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Por isso “[...] a participação da criança no processo de organização e planejamento da atividade deve acontecer, seja de forma direta – quando ela toma a iniciativa ou verbaliza seu desejo de conhecimento –, seja através da escuta competente do profissional que a educa e dela cuida” (MELLO, 2004, p. 194). Se Luciana continuará levando isso para sua prática, só o tempo dirá. Mas, no curso, ela demonstrou estar entendendo o sentido de uma formação humanizadora.

É bastante comum, no interior do estado do Maranhão, as pessoas começarem a trabalhar bem antes de completar a escolarização básica. Foi o caso de Carla. Ela começou a carreira cuidando de algumas crianças enquanto suas mães trabalhavam fora. Em função disso, foi convidada a trabalhar como professora em uma instituição de Educação Infantil da rede privada de ensino. Nessa instituição recebeu as primeiras orientações didáticas. Mas, segundo ela, era uma espécie de receita sobre o que deveria fazer em cada dia da semana.

Quando concluiu o magistério foi aprovada em um concurso público para o cargo de professora de anos iniciais do Ensino Fundamental e deu continuidade ao que fazia na escola particular.

Na verdade, eu continuei com meu trabalho de babá. Eu agia pelo que me parecia óbvio, pelo que achava correto ou porque via alguém fazer. Mas, base mesmo eu não tinha nenhuma. Não sabia de Piaget, de Paulo Freire, de ninguém. No magistério, no ensino médio não vi nada disso. Eu tive que, praticamente, me desconstruir. Sabia que pra ser professora na Educação Infantil precisava estudar, mas não sabia que era tanto. Mas, hoje entendo que quanto mais fundamentada eu estiver, melhor eu vou saber compreender a realidade (CARLA).

Essas revelações demonstram que o professor trabalha com as referências que tem, sejam elas guiadas pela obviedade ou por um referencial científico. Quando percebe que suas referências não dão conta de explicar as especificidades de suas atividades entra em um processo que Carla chamou de desconstrução que, na realidade, é o início de uma tomada de consciência de que a complexidade do processo educativo exige um aprofundamento para

além do cotidiano. A obviedade é um tipo de raciocínio muito importante, porém, próprio da esfera cotidiana. Mas, conforme Mello (2000), quando se trata de atividades humanas que transcendem a esfera cotidiana que exigem, para sua apropriação, uma atitude dirigida intencionalmente pela consciência - como a educação escolar - a obviedade assume um aspecto negativo, pois passa a impedir sua apropriação plena.

Completamos nosso processo de escuta com o depoimento de Luiza, uma professora de Educação Infantil que declarou, com bastante ênfase, sua paixão pela profissão e pela criança. Mostrou-se bastante atenta ao curso e motivada a aprender. Disse que logo que ingressou na escola como professora percebeu a necessidade de cursar pedagogia. “A gente aprende muito na prática, mas se tem estudo, tem mais segurança. As pessoas que são bem fundamentadas, que sabem o que falam, são mais respeitadas” (LUIZA). Por isso, não pensou duas vezes para fazer o curso. Sua maior dificuldade na universidade é falta de tempo para realizar os trabalhos decorrentes das várias disciplinas. Mas concorda com as exigências dos professores. “Se não for assim, o curso perde a credibilidade”, afirma ela.

Embora Luiza não tenha mencionado a palavra *motivação* seu discurso demonstra que ela é bastante motivada para a aprendizagem. A categoria motivo, no conjunto da teoria da atividade defendida por Leontiev (2004), é a necessidade transformada em objetivo orientador da atividade do sujeito. “Assim, a atividade se concretiza na medida em que o indivíduo estabelece uma relação consciente entre a necessidade e os objetivos” (SOARES, 2014, p. 224). O que move o desenvolvimento humano é a necessidade que está na base da constituição de sua atividade. Portanto, nos processos de formação de professores, é importante que se crie oportunidades para que o aluno traduza suas necessidades em objetivos. Segundo Leontiev (1981) a sociedade não para de transformar-se e quanto mais essa se transforma mais aumenta a necessidade de o professor ter uma sólida formação teórica. Não uma teoria desligada da prática, pois, como aponta Perissé (2008), teoria e prática não se excluem, se complementam.

Proporcionar aos professores a compreensão do papel humanizador da educação significa uma atividade centrada nos conhecimentos que visem à aprendizagem e o desenvolvimento humano na escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Iniciamos este trabalho anunciando o objetivo de refletir sobre as possibilidades de uma formação humanizadora para a Educação Infantil no Curso de Pedagogia da UFMA

ofertado pelo Parfor. A primeira evidência encontrada nesse sentido é que o curso, por ser ofertado para professores em exercício da docência, acaba tendo uma dupla formação, a inicial e a continuada. Diferentemente dos cursos regulares, seus egressos estão inseridos em dois polos distintos e, ao mesmo, tempo complementares. Um deles é a escola onde exercem suas atividades docentes. Nesse polo, eles adquirem um conhecimento tácito, produzido no confronto das atividades cotidianas e que vai se consolidando na medida em que o trabalho é exercido. Mesmo que esse conhecimento não seja fruto de elaborações teóricas, não deixa de ter sua importância na formação do sujeito que o produz. O outro polo, a universidade, é onde ocorre a apropriação dos conhecimentos teóricos que possibilitam a fundamentação da atividade docente. A junção desses conhecimentos permite a ressignificação da relação teoria/prática, reforçando a formação universitária.

Outro fator que contribui para uma formação humanizadora é o fato de o Parfor ser um programa em colaboração entre os entes federados, as instituições formadoras e a redes públicas de ensino. Isso permitiu que as professoras tivessem a oportunidade de chegar ao ensino superior sem comprometer a renda familiar e sem terem que se afastar da família.

Por fim, outro ponto que ficou bastante evidente diz respeito à dimensão pessoal de cada professora. Ao chegarem ao curso trazendo inúmeras formas de insegurança foram, aos poucos, vencendo seus receios e dando espaço à autoconfiança, gerada a partir da acolhida dos professores formadores e dos próprios colegas. Não podemos afirmar que todos os alunos estão vivenciando a necessária humanização. Como também não podemos afirmar que todos os professores/formadores estão comprometidos com um processo de formação humanizador, mas podemos afirmar que a maioria das possibilidades apresentadas se encaminha para isso.

## REFERÊNCIAS

- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural**. 2011. 171f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2011.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes** [online]. 2004, vol.24, n.62. p. 9-25.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Decreto No 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, Brasília: MEC/CNE, 2009.

BUENO, Thaísa, MOURA, Késsia e REINO, Lucas. **Identidade, experiência e reflexão: a formação de professores no contexto do Parfor**. São Luís: EDUFMA, 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 19-45.

CHAVES, Marta. Formação continuada e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, Izaura; MELLO, Suely Amaral e SILVA, Vandeí Pinto da (Orgs.). **Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 119-139.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**. v. 24, n. 62, abr. 2004. p. 64-81

FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira. Apresentação. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-4.

GROSSI, Patrícia Krieger. Violência contra a mulher: implicações para os profissionais da saúde. In: LOPES, Marta Julia Marques; MEYER, Dagmar Estermann e WALDOW, Vera Regina (Orgs.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 133-149

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Habava: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LEONTIEV, Alexis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MELLO, S. A. de. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. Campinas: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: Unesp-Marília- Publicações, 2000.



MELLO, Suely Amaral de. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima e MILLER, Stela (Orgs.) **Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-202.

MÉSZÁROS, Istvan. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREIRA, Maria Elinete Gonçalves. **O curso de licenciatura em pedagogia/Parfor - plano nacional de formação de professores para a educação básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do Polo de Imperatriz-MA**. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2016.

PERISSÉ, Gabriel. **Introdução à filosofia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SOARES, Olavo Pereira. O ensino de história na perspectiva histórico-cultural. In: CAÇÃO, Izaura; MELLO, Suely Amaral e SILVA, Vandef Pinto da (Orgs.). **Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 221-238.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS APRORPIAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO<sup>4</sup>**

Francisco de Assis Carvalho de Almada<sup>5</sup>  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
[almadafca@globocom.com](mailto:almadafca@globocom.com)

Jaine Silva Souza<sup>6</sup>  
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (Uemasul)  
[jaine\\_iasd@hotmail.com](mailto:jaine_iasd@hotmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica que teve cujo objetivo principal analisar como a Teoria Histórico-Cultural, também conhecida como Escola de Vigotski, vem sendo apropriada pelos alunos do curso de pedagogia de duas Instituições de Ensino Superior (IES) de Imperatriz-MA e as implicações decorrentes dessas apropriações. Nossa motivação para sua realização deu-se em função da constatação de que essa teoria vem sendo interpretada como equivalente à Teoria Construtivista de Jean Piaget.

Ao propormos esta investigação, partimos do pressuposto de que a interpretação equivocada das teorias de aprendizagem incide em prejuízo na qualidade da formação dos professores, uma vez que os componentes curriculares voltados para a atividade docente se fundamentam nelas. Portanto, dificilmente o professor conseguirá identificar os fatores que

---

<sup>4</sup> Texto construído a partir do resultando de uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida pelos autores com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico do Estado do Maranhão (Fapema), como parte de um projeto maior, com o título “A relação teoria/prática e a identidade do pedagogo nos cursos de pedagogia de Imperatriz: uma análise à luz da teoria histórico-cultural”.

<sup>5</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília-SP. Professor adjunto III do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (Uemasul) – Campus de Imperatriz e do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão – Campus de Imperatriz, atuando na área de Didática e pesquisa educacional.

<sup>6</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (Uemasul) - Campus de Imperatriz.

dificultam - ou favorecem - as aprendizagens dos alunos, se a sua formação é calcada em equívocos de natureza epistemológica. Em suma, entendemos que todo trabalho desenvolvido sem que se tenham os devidos conhecimentos de suas bases teórico-epistemológicas, é um trabalho alienado (ALMADA, 2015), principalmente o trabalho docente.

Nos últimos anos temos percebido que, em nome de uma crítica às práticas *tradicionais* de educação, têm sido comum a adoção de teorias de aprendizagem sem uma reflexão sobre a concepção de educação, de homem e de sociedade defendidas por tais teorias, por puro modismo. E “[...] todo e qualquer modismo é sempre, e necessariamente, um fenômeno de alienação” (ROSSLER, 2006, p. 8). Essa atitude pode gerar uma visão de pedagogo como um profissional sem identidade epistemológica, desconsiderando que a pedagogia é uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e, ao mesmo tempo, teoria e prática da educação que se nutre, especialmente, dos fundamentos educacionais.

Para o alcance do objetivo aqui proposto, optamos pela abordagem qualitativa por nos permitir o uso de diversos instrumentos na coleta de dados e maior envolvimento com o ambiente da pesquisa. Além de permitir a obtenção de dados “[...] no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 13). No entanto, não excluimos os princípios da abordagem quantitativa para coleta de dados junto aos alunos pelo fato de estes representarem uma quantidade maior de sujeitos, o que inviabilizaria o uso de entrevistas individuais.

A pesquisa foi realizada em um centro universitário público e em uma faculdade da iniciativa privada. Aqui identificadas, respectivamente, como Instituição Pública e como Instituição Privada. Os informantes foram três professoras que lecionam as disciplinas *Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem*, principais áreas de estudos das teorias de aprendizagem. Sendo duas da Instituição Pública, aqui identificadas pelas letras A e B, e uma da Instituição Privada, aqui identificada pela letra C. Também tivemos como informantes vinte e seis alunos, sendo dezessete da Instituição Pública e nove da Instituição Privada. Para estes, o critério de escolha foi o de já terem cursado as disciplinas acima mencionadas. Para ambos, firmamos um Termo de Livre Consentimento.

Para coleta de dados utilizamos a *análise documental*, a *entrevista semiestruturada* e um *questionário* com perguntas abertas. Primeiramente, realizamos a análise documental, cujos documentos analisados foram os planos de ensino das disciplinas, acima referidas, dos últimos quatro anos letivos. Consideramos os planos de ensino como documentos e, como tal, representam uma fonte privilegiada de informação. Eles surgem “[...] num determinado

contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39). Nosso foco de análise foi verificar como as teorias de ensino e aprendizagens estavam apresentadas nas ementas, no conteúdo programado e nas referências bibliográficas destes planos. Em seguida, ouvimos as professoras. Para tanto, utilizamos a entrevista organizada por meio de um roteiro semiestruturado e elaborado previamente (ANDRÉ e LÜDKE, 1986). Por último, a coleta de dados com os alunos deu-se por meio de um questionário com questões abertas, consideramos que o grupo era muito grande para coletarmos dados através da entrevista. Vale lembrar que o questionário é uma interlocução planejada que permite a abrangência de um número maior de pessoas (CHIZZOTTI, 2003) acerca do objeto de estudo.

## **A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO**

Teoricamente, esta pesquisa filia-se à Teoria Histórico-Cultural<sup>7</sup>, uma teoria que se consolidou na Rússia nas décadas iniciais do século XX, como a primeira vertente da psicologia a estudar a mente humana com base no Materialismo Histórico e Dialético desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) no século XIX. Desde o início, fazemos questão de esclarecer essa afiliação porque ela tem sido a mais negligenciada, no meio acadêmico, quando se trata do estudo dessa teoria.

Desde o início de seus estudos, Vigotski e seus colaboradores defenderam a tese de que o desenvolvimento do psiquismo humano não é apenas biológico, mas, principalmente cultural e histórico (MELLO, 2004). Portanto, a criança não nasce dotada de características humanas como inteligência, consciência e personalidade, nem as adquire espontaneamente, mas se apropria delas por meio da atividade que realiza. E, conforme enfatiza Mello (2004), essa apropriação se dá, sempre, por um processo mediado por outros indivíduos com mais experiência. Assim, à medida que aprendemos a utilizar a cultura - seus instrumentos e conhecimentos - acumulamos experiências e vamos criando nossa inteligência e personalidade.

Nesse sentido, segundo Vigotski e Luria (1996), o ser humano é o único animal que constrói sua natureza. Ele nasce em uma cultura, mas não traz essa cultura ao nascer, gravada em seu código genético. Diferentemente dos demais animais, ele precisa aprender as

---

<sup>7</sup> Também conhecida no Brasil como *Escola de Vigotski* em função de o psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski ser seu principal líder. Aproveitamos esta nota para esclarecer que existem diferentes maneiras de escrever o nome do pensador russo Lev Semenovich Vigotski. Neste trabalho, optamos pela grafia Vigotski, versão mais usada na Língua Portuguesa. Porém, quando houver citação de obra referenciada, a forma da escrita será mantida.

habilidades com as quais vive em sociedade. Isso pode parecer uma desvantagem frente aos outros animais, mas estes não se desenvolvem para além das condições dadas pelas características genéticas, próprias da espécie. Enquanto que o homem se desenvolve de forma ilimitada. Um gato, por exemplo, caça hoje como sempre caçou ao longo da história (MELLO, 2004). Já o ser humano, sem as habilidades humanas dadas biologicamente, precisa aprendê-las e as aprende, sempre, com a geração com quem convive e no momento em que convive.

O homem, desde o princípio de história humana, não parou de modificar suas condições de vida e a si próprio. Ao mesmo tempo, todo o conhecimento e todos os objetos que foi criando não pararam de ser transmitidos de uma geração para outra, o que possibilita a história humana (MELLO, 2004, p. 137).

A transmissão dos conhecimentos, aptidões e habilidades que foram criadas ao longo da história, só se tornou possível devido a uma forma de atividade absolutamente própria dos homens: a criação de objetos da cultura - os instrumentos de trabalho, as máquinas, a arte. Mas a criação dos objetos e da própria linguagem humana só foi possível pelo trabalho, a principal atividade criadora, produtiva e específica do homem (LEONTIEV, 2004). Portanto, trabalho e cultura são aptidões específicas do ser humano.

Para a Teoria Histórico-Cultural a educação faz parte da nossa natureza, já que nosso desenvolvimento se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (VIGOTSKI e LURIA, 1996). Mello (2004) parte do pressuposto de que na presença de condições adequadas de vida e de educação as crianças, desde os primeiros anos de vida, “[...] iniciam a formação de ideias, sentimentos e hábitos morais e traços de personalidade que até pouco tempo atrás julgávamos impossível” (MELLO, 2004, p. 136). Portanto, a apropriação da cultura é uma das oportunidades de a criança adquirir os atributos humanos que não lhes são garantidos, naturalmente, pelas condições biológicas. Por um lado, isso traz a necessidade de investirmos no ser humano e na sua genericidade através da atividade de ensino (HELLER, 1991). Por outro, impõe-nos a tarefa de refletir sobre a importância da apropriação correta dos conceitos transmitidos pela atividade do professor. Conceitos esses, como a ciência, a arte e a filosofia, que não são adquiridos espontaneamente no cotidiano.

Vigotski (1993) define o homem como um ser histórico, ativo e social que se humanizou ao tomar parte do gênero humano através da apropriação da cultura produzida

historicamente. Para garantir sua existência necessita de uma atividade intencional, o trabalho humano. Pelo trabalho, como afirma Leontiev (2004), diferencia-se dos animais uma vez que a atividade destes, por mais complexa que seja, permanece dentro dos limites de suas características biológicas, como parte da natureza.

Como categoria, segundo Leontiev (2004), o trabalho caracteriza-se por dois elementos interdependentes. Um deles é a fabricação e uso de instrumentos, com os quais o trabalhador atua sobre a natureza que lhe oferece os objetos do trabalho e os meios de existência física do próprio trabalhador. O outro se refere ao fato de que o trabalho não se efetua apenas na relação do homem com a natureza, mas em condições de atividade coletiva com outros homens. “Com efeito, o trabalho só poderia nascer entre os animais que vivessem em grupo e apresentassem formas [...] desenvolvidas de vida em comum” (LEONTIEV, 2004, p. 79). O trabalho é, desde sua origem, mediatizado pelo instrumento, pela natureza e pelas relações entre os homens. Para Duarte (1999), a reprodução do gênero humano, com suas características construídas historicamente, é assegurada pelo trabalho, atividade vital humana. A existência e reprodução biológica garantem apenas a continuidade da espécie, entretanto é o trabalho, atividade vital humana, que tem a função de assegurar a existência individual do homem e sua existência coletiva na sociedade.

Contudo, o trabalho, que cria o homem, em determinadas condições, na sociedade capitalista, também pode obstruir suas possibilidades humanizadoras. A sociedade capitalista é composta, como afirma Marx (2008), por duas classes sociais distintas, sendo uma detentora dos meios de produção e a outra composta pela parcela da população desprovida desses meios e que, para satisfazer suas necessidades, vende sua força de trabalho. Assim, qualquer discussão sobre o trabalho na sociedade capitalista implica o entendimento da dinâmica existente entre essas duas classes. O ponto de partida para a existência e dinâmica dessas duas classes é a propriedade privada e a divisão social do trabalho. Para Heller (1991) essa dinâmica introduziu o *estranhamento* entre o trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de ser concluído, não pertence ao trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o trabalhador aliena-se nele. A divisão social do trabalho tanto obstrui a apropriação das habilidades que o trabalhador precisa adquirir para a realização do trabalho, como também a percepção de suas condições de exploração.

Marx (1988) identifica dois aspectos do trabalho alienado. Um refere-se à alienação do trabalhador diante do produto de seu trabalho, pelo afastamento de sua produção. Esse produto se coloca frente ao trabalhador como coisa estranha, como poder independente dele. Sendo a realização do trabalho uma objetivação, o trabalho alienado é a própria desrealização

do trabalhador, já que este, ao realizá-lo, põe nele sua energia, sua força física, sua consciência, ou seja, põe a si próprio no trabalho. Nessas circunstâncias, essa atividade é toda negação do homem ao afastá-lo de si próprio, transformando-o em mercadoria, conforme define Marx (2008, p. 80):

O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em produção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (Grifo do autor).

O outro aspecto identificado é a alienação do trabalhador perante a atividade em si mesma. É a alienação da ação que executa. Ela ocorre quando o trabalhador executa uma ação prática sobre uma realidade que não lhe desperta e nem lhe desenvolve o entendimento de sua própria condição de exploração, como também a capacidade e a emergência de níveis de abstração mais complexos.

Para Marx (2008), o agir humano não produz apenas o mundo dos bens materiais, como também o próprio homem e seu modo de ser. A alienação é um processo no qual a criação da riqueza, pelo trabalhador, lhe é expropriada e convertida em instrumento de contínua subjugação de si mesmo.

Porém, é importante ressaltar que Marx trata da alienação do trabalho e do trabalhador numa perspectiva histórica, mostrando as contradições da ordem objetiva do capitalismo. E é exatamente a contradição que abre as possibilidades para a mudança. Assim, ao mesmo tempo, o trabalho que aliena contém, dentro de si, a criatividade e a possibilidade da conscientização do trabalhador. Com isso, a atividade humana exercida, coletivamente e conscientemente, possibilita ao homem descobrir e compreender seu próprio modo de agir. Compreendendo seu modo de agir, sua atividade torna-se cada vez mais complexa, pois ele próprio torna-se mais complexo (LUCKESI, 1994). Desse modo, infere-se que o trabalho é a fonte de humanização do ser humano.

Em síntese, no processo de trabalho, por ser ativo, o ser humano transforma a natureza submetendo-a as suas necessidades e, nesse processo, constrói a si mesmo. Por ser histórico, o trabalho, até mesmo o individual, singular, é produto das construções humanas anteriores. Essa condição se dá porque, por ser social, o homem só se produz na coletividade. Nesse sentido, seguramente, como afirma Vázquez (1986), o homem não vive em permanente estado de criação, mas criar é, para ele, a primeira necessidade, porque é criando e produzindo que

faz a si próprio. E, segundo Marx (2008), faz a si próprio porque ao passo em que a ferramenta ou o produto de sua atividade é um objeto mediador de sua relação com o mundo, é também manifestação do avanço do funcionamento psicológico tipicamente humano.

Para a Teoria Histórico-Cultural a atividade é o conceito-chave, explicativo, do processo de mediação do desenvolvimento humano. É uma ação orientada para um objetivo e mediada por instrumentos. Leontiev (1981 e 2004) define a atividade como um processo mediador entre o ser humano e a realidade a ser transformada por ele. Considera que essa relação é dialética porque não é só a realidade que se transforma, mas, também o ser humano, ocasião em que ocorrem mudanças significativas em seu psiquismo e em sua personalidade. Assim, são definidos como atividade “[...] os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de serem aquilo para que tendem, no seu conjunto (o seu objeto), coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o *paciente*<sup>8</sup> a uma atividade, isto é, com motivo” (LEONTIEV, 2004, p. 315. Grifo nosso). Por essa definição, somente como parte de um conjunto é que a ação individual adquire sentido pessoal e pode ser definida como atividade. Ou seja, como um processo movido por uma necessidade e que se supre ao final, tendo o sujeito que a pratica consciência dessa necessidade. Em função de suas necessidades o homem planeja e executa ações calcadas em valores e expectativas. Diferentemente dos animais, que encontram sua existência garantida naturalmente, ele precisa reproduzir sua própria existência. Por essa razão, segundo Marx (1988, 2008), o trabalho é a atividade que nos faz, verdadeiramente, humanos. Duarte (1999) afirma que ao transcender a natureza, o homem tem domínio de suas necessidades e constrói sua própria natureza e história. A atividade é, portanto, o modo especificamente humano pelo qual o homem se relaciona com o mundo. Assim, a atividade de trabalho foi adotada como categoria central nesta pesquisa.

## **REVELAÇÕES DA PESQUISA**

Neste capítulo trazemos os achados da pesquisa. Primeiramente, analisamos os Planos de Ensino das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem. Em seguida, analisamos o posicionamento dos professores e, finalmente, as dos alunos.

## **REVELAÇÕES DOS PLANOS DE ENSINO**

---

<sup>8</sup> O termo paciente é aqui usado com significado de sujeito humano, pessoa que pode praticar uma ação.



A análise dos planos centrou-se na forma como a Teoria Histórico-Cultural é apresentada aos alunos nos planos de ensino das disciplinas. Embora não seja nosso foco de estudo, cabe registrar que os planos de ensino, por nós analisados, continham todos os elementos constitutivos, conforme os manuais de didática: ementas, objetivos, conteúdos programados, metodologia, formas de avaliação e bibliografia.

A *Psicologia do Desenvolvimento* em ambas as instituições aparece no segundo período do curso e apresentam a seguinte ementa:

Aspectos e fases do desenvolvimento humano. Psicologias do Desenvolvimento. Teorias Fundamentais: Psicanalítica, Piagetiana e Vygotskiniana (sic) (INSTITUIÇÃO PÚBLICA).

Aspectos históricos da Psicologia do Desenvolvimento. Principais correntes teóricas. O Desenvolvimento Psicossocial, Psicossocial, Cognitivo, Moral e Emocional. Hereditariedade x Ambiente. A Psicologia do Desenvolvimento sob diferentes enfoques teóricos, centrado na infância, adolescência e vida adulta (INSTITUIÇÃO PRIVADA).

Como se percebe, pelas ementas acima, somente a da Instituição Pública anuncia de forma direta que incluirá conteúdos relacionados à Escola de Vigotski. O plano da Instituição Privada anuncia que tratará das “Principais correntes teóricas”, o que nos faz supor que incluiria. Porém, as unidades de ensino, no desdobramento do conteúdo programado, essa teoria não é incluída em nenhum dos planos.

Analisando a lista bibliográfica dos dois planos encontramos, mas apenas no plano da Instituição Pública, a referência do livro *Pensamento e Linguagem*, a obra clássica de Lev Semenovich Vigotski. A edição da obra citada é a mais lida no Brasil, mas, também, a mais alterada pelos tradutores e editores brasileiros. Conforme Duarte (2007, p. 76) “[...] são traduções da edição da obra em inglês na qual foram cortados, nada menos que 2/3 do texto original. [...] como se elas fossem extrínsecas à sua teoria psicológica e, portanto, suprimíveis sem prejuízo para a compreensão do pensamento do autor”. Esses cortes, segundo o autor acima citado, incidiram particularmente sobre as reflexões marxistas. Isso contraria a essência do pensamento de Vigotski que defendeu explicitamente a necessidade de uma teoria materialista e dialética do psiquismo.

Embora nosso objeto de análise, nos planos mencionados, fosse direcionado apenas a teoria Histórico-Cultural, não podemos deixar de registrar que os planos negligenciam, também, outras abordagens. Sobre a teoria piagetiana, no plano da Instituição Pública aparece apenas uma obra de Jean Piaget. Mesmo assim, compartilhada com outro autor. No plano da Instituição Privada, constam três obras referentes ao Construtivismo, mas nenhuma do próprio

Jean Piaget. Nenhum plano traz obras referentes à teoria psicanalítica, anunciada nas duas ementas.

A *Psicologia da Aprendizagem*, nas duas instituições, aparece no terceiro período do curso e apresentam a seguinte ementa:

Aprendizagem: Conceitos e teorias em Skinner, Piaget, Vygotsky e Rogers, fatores cognitivos. Aprendizagem e motivação da aprendizagem criatividade em sala de aula. Fracasso escolar. Interação social. Relação professor/aluno. Personalidade do professor (INSTITUIÇÃO PÚBLICA).

História da Psicologia da Educação no Brasil. Aprendizagem. Concepções atuais de aprendizagem. Teorias psicológicas da aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem (INSTITUIÇÃO PRIVADA).

Na ementa da Instituição Pública fica claro o compromisso de apresentar a Escola de Vigotski aos alunos logo no início. No entanto, no desdobramento do conteúdo programado, nas unidades de ensino, essa escola de pensamento é tratada como uma teoria “Sociointeracionista”. Isso demonstra que a professora desconhece as bases epistemológicas dessa teoria. Na ementa da instituição privada aparece um tópico com o título “Teorias psicológicas da aprendizagem”. Mas, também, no desdobramento do conteúdo programado a teoria Histórico-Cultural aparece como “Sócio-construtivista”. Esses posicionamentos, até certo ponto, são compreensíveis porque a maioria das obras sobre a Escola de Vigotski define essa teoria como sendo igual à teoria construtivista. No entanto, “[...] a Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista” (DUARTE, 2007, p. 82). Esses equívocos, como já afirmamos, incidem em prejuízo na qualidade da formação dos professores, uma vez que a tendência é o professor repassar os conteúdos da forma como ele os entendeu.

## **AS APROPRIAÇÕES NA ATIVIDADE DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

O texto a seguir apresenta a análise das respostas às questões formuladas aos sujeitos da pesquisa. Iniciamos com análise das entrevistas com as respostas das professoras e, em seguida, com os resultados obtidos com o questionário apresentado aos alunos.

### **COM A FALA AS PROFESSORAS**

Iniciamos nossa entrevista indagando quais os teóricos apontados pelas professoras para comporem as referências das disciplinas que lecionam. Piaget, Emília Ferreiro e Vigotski

foram os mais indicados e, exatamente, nessa ordem. O mais curioso é que Emília Ferreiro não aparece em nenhum dos Planos de Ensino analisados.

Na sequência de importância eu aponto **Piaget, Emília Ferreiro e Vigotski**. E outros. Mas esses, sem dúvidas, a teoria deles aponta para a possibilidade de construção do conhecimento. Eles definem como ninguém os estágios de desenvolvimento cognitivo. Na sequência dele, aponto a Emília Ferreiro (Professora A).

**Piaget e Emília Ferreiro**. Um complementa o outro. Para mim são os autores que têm uma visão mais completa do aluno como construtor do próprio conhecimento. Principalmente Piaget. A Emília, ela nos mostra a necessidade de respeitarmos as etapas de desenvolvimento da criança. Eles são completos e se complementam (Professora B).

Não dá para falar de educação, pedagogia e formação de professores sem não nos fundamentarmos em **Piaget e Emília Ferreiro**. Mas tratando-se de Psicologia da Aprendizagem eu aponto **Vigotski** também. (Professora C).

A tentativa de equiparar a Escola de Vigotski aos paradigmas considerados Sociointeracionistas, como é possível observar em dois dos depoimentos (Professoras A e C), denota a tendência a uma interpretação equivocada dessa teoria. Uma das consequências mais perceptível da leitura de Vigotski é o esvaziamento do significado marxista das relações sociais de produção, interpretadas como simples interações entre indivíduos ou grupos (DUARTE, 2007). A defesa do construtivismo, para fundamentar as atividades de ensino e aprendizagem (Professora B), talvez se deva ao fato de essa teoria ser reiteradamente citada nos documentos que orientam a educação no atual momento. As políticas educacionais também vêm reforçando a ideia de que essa teoria é a que melhor fundamenta o professor em relação às questões relacionadas à educação, como é possível constatar no primeiro depoimento.

Indagadas se percebem diferenças entre a Teoria Construtivista e a Teoria Histórico-Cultural, e os principais conceitos dessa teoria, as respostas foram muito vagas. Como ilustram os seguintes depoimentos:

Eu não vejo muita diferença não. Piaget dá grande ênfase às etapas do desenvolvimento e Vigotski enfatiza mais a Zona de Desenvolvimento Proximal, da interação que acho muito importante numa sala de aula (Professora A).

Nunca me preocupei com essa questão. Para mim o importante é mostrar como cada teórico defende seu posicionamento. Mas, na verdade, se você for analisar direitinho vai encontrar muita semelhança entre os diversos teóricos (Professora B).

Para mim o que diferencia Vigotski dos demais autores é a explicação sobre o nível de desenvolvimento proximal, o nível de desenvolvimento real (Professora C).

É possível notar certos equívocos no que se refere à base epistemológica da Escola de Vigotski na percepção das três professoras. Pelas respostas, percebe-se que elas desconhecem que Piaget aborda o psiquismo humano com bastante ênfase no viés biológico. Vigotski, por sua vez, estuda o psiquismo ligado às questões históricas e sociais que envolvem o ser humano (MELLO, 2004). Defende que o homem não nasce dotado das características humanas como inteligência, consciência e personalidade, nem as adquire de forma espontânea, mas se apropria delas por meio da atividade que realiza.

Tais equívocos poder ter relações com as interpretações que vem sendo realizadas por alguns intelectuais brasileiros, a respeito da psicologia Histórico-Cultural sem o devido aprofundamento teórico. Reconhecemos aí o processo de alienação, onde o professor utiliza os conceitos vigotskiano desligados de sua raiz teórica. Segundo Tuleski (2002), uma das consequências mais evidentes da leitura de Vigotski é o esvaziamento do significado marxista, das relações sociais de produção, que são compreendidas apenas como interações entre indivíduos ou grupos.

## **AS APROPRIAÇÕES NA ATIVIDADE DE ENSINO: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS**

Nosso cuidado foi procurar evitar que o roteiro de perguntas fosse confundido com um ato de testagem dos conhecimentos por parte dos alunos. Em função disso, iniciamos o roteiro com algumas questões de natureza social das quais extraímos três características nos cursos pesquisados. A primeira é que a maioria é mulher. A segunda é a presença de alunos trabalhadores, a maioria na área da educação. Portanto, são pessoas que convivem com a complexa tarefa de conciliar trabalho e estudo. A terceira é que o magistério, para a maioria, não era sua primeira opção de ingresso na no ensino superior. A opção pela pedagogia decorreu como resposta às necessidades postas pela sociedade.

A partir da quarta pergunta direcionamos para o foco principal da pesquisa. Como se tratava de questões abertas, utilizamos um procedimento sugerido por Bardin (1977), denominado *análise de conteúdo*. De posse dos instrumentais da análise de conteúdo, primeiramente, fizemos a categorização das respostas para agrupá-las em bloco para traduzir para a linguagem estatística, conforme os quadros a seguir.

### **Quadro 01 – O papel da escola**

<b>Respostas</b>	<b>Quant. Alunos</b>	<b>Percentual</b>
Preparar o aluno para uma carreira, para uma profissão.	12	46,1%
Socialização do saber sistematizado, o saber científico.	7	27,0%
Não sei não.	2	7,7%
A educação escolar tem que retratar a vida.	5	19,2%

**Fonte:** Pesquisa de campo.

Comparando essas respostas, entendemos que somente sete alunos, 27%, têm uma boa apropriação sobre o papel da escola. Os demais, 73% estão em desacordo com a tese da Escola de Vigotski, que defende a educação escolar como o ato de inscrição do sujeito na sociedade e na cultura, por meio da transmissão de conhecimento, como afirma Saviani (2008, p. 14):

Veja bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Sobre os teóricos mais utilizados nas disciplinas voltadas para a aprendizagem, pedimos que os alunos listassem os quatro principais, segundo a importância atribuída pelos professores e por eles próprios. Piaget aparece em primeiro lugar, seguido de Emília Ferreiro, Vigotski, Paulo Freire e Henri Wallon.

Constatando que Piaget e Vigotski apareceram em quase todos os questionários, indagamos em qual categoria de pensamento teórico eles se enquadram e a diferença entre um e outro.

**Quadro 02 – Diferenças ente Piaget e Vigotski**

<b>Respostas</b>	<b>Quant. Alunos</b>	<b>Percentual</b>
Os dois são construtivistas.	7	26,9%
Piaget é definido como construtivista e Vigotski é histórico.	4	15,4%
Não percebo nenhuma diferença entre os dois.	6	23,1%
Piaget é construtivista e Vigotski é interacionista.	9	34,6%

**Fonte:** Pesquisa de campo.

Aqui também as respostas foram quase unânimes ao definiram Piaget e Vigotski como pertencentes à mesma vertente teórica. Certamente, esse equívoco é prejudicial à formação do professor porque é a partir de seu entendimento de realidade e de suas convicções teóricas que ele estrutura o seu discurso e sua prática docente.

Indagamos se os professores de Psicologia da Educação recomendaram a leitura de alguma obra de Vigotski. Todos afirmaram que não leram nenhuma obra original desse pensador, nem mesmo *Pensamento e Linguagem* recomendada no plano do curso, e sim as interpretações de autores brasileiros. Isso explica, em parte, os equívocos de interpretações.

Compreendemos que a pluralidade teórica é importante para a formação, pois nela subsiste à contradição, à possibilidade da crítica, da superação e, principalmente, da livre escolha do professor. Porém entendemos que qualquer que seja essa escolha, ela terá que ser coerente com os princípios de educação, de homem e de sociedade que concebemos.

Entendemos que tudo isso que vivenciamos no interior das instituições pesquisadas são frutos do posicionamento das atuais políticas públicas educacionais. Não é um fato isolado, mas, decorrente do próprio engendramento do capital. Pesquisadores como Duarte (2008), Facci (2004) e Gentili (2002) vêm denunciando que a educação no Brasil encontra-se a serviço da ideologia neoliberal que opera mundialmente. As políticas educacionais atuais, em sintonia com essa ideologia, têm acenado para o aligeiramento das licenciaturas, colaborando, com isso, para um nítido esvaziamento na qualidade da formação teórica dos docentes. Para Gentili (2002) as políticas neoliberais promovem a desigualdade social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios da minoria que detém o poder econômico e político. Além disso, fomentam o individualismo e a competição, quebrando os laços de solidariedade coletiva e intensificando o processo antidemocrático de seleção natural onde os melhores triunfam e os mais frágeis sucumbem. Duarte (2008) afirma que esse processo parte, por um lado, da necessidade de habilitar o trabalhador para que ele adquira as competências exigidas pelo processo produtivo e, por outro, da necessidade de impedir que ele domine os conhecimentos em níveis que dificultem sua exploração. Facci (2004) aponta que, no campo educacional, essas políticas acabam por reverberar na forma como se tem conduzido a formação dos professores, a estruturação de suas carreiras, e, num espaço mais particular, a própria forma de conduzir a interação com os alunos e a comunidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo buscamos analisar como a Teoria Histórico-Cultural vem sendo apropriada pelos alunos no Curso de Pedagogia de duas instituições de ensino superior de Imperatriz. Para tanto, buscamos também analisar como os professores que lecionam as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem pensam essa teoria. Partimos do pressuposto de que as apropriações dos professores são fatores determinantes para a apropriação pelos alunos.

A análise da investigação, juntamente ao referencial teórico, demonstrou que os alunos estão se apropriando dos conhecimentos dessa teoria de forma fragmentada. Os resultados obtidos apontam para a importância de os educadores conhecerem, de forma mais profunda, os fundamentos dessa teoria. A pesquisa revelou que há equívocos por parte, também, de professores. Os mais preocupantes são as equivalências entre as ideias de Jean Piaget e Lev S. Vigotski, classificando-as como pertencentes à mesma corrente psicológica.

Os Planos de Ensino examinados deixaram claro que os próprios professores cometem esses equívocos. A maioria dos textos trazidos não estabelece com clareza as diferentes bases epistemológicas que fundamentam o Construtivismo e a Teoria Histórico-Cultural. Também não situam as divergências, em termos de prática educativa, que estão implicadas na adoção das ideias de sujeito humano e educação de cada teoria.

Para finalizar, entendemos que o professor, na sala de aula, não se depara com o aluno ideal, delineado nas suas etapas, que permitem conclusões exatas. Ao contrário, lida com o aluno concreto. Esse aluno não se enquadra nos padrões propostos por muitas teorias de aprendizagem, pois o sujeito ideal é uma abstração. É em relação ao aluno vivo, inteiro, concreto que o professor tem de agir. Daí, a necessidade de o professor conduzir seu trabalho de forma intencionada e direcionada e, com rigor ético, para que possa compreender e esclarecer o direcionamento do mesmo.

## REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais: uma análise na perspectiva histórico-cultural.** São Luís, EDUENA, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de documento.** Lisboa: Edições 70, 1977.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. **Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

FACI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, Autores Associados, 2002. p. 45-61.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Habava: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LEONTIEV, Alexis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política (Vol. I) 3. ed. Tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. Campinas: Avercamp, 2004. p. 135-155.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM), 2002.

VÁZQUEZ, Sanchez Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Najeiro: Paz e Terra, 1986.



VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homens primitivos e crianças. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1996.

# **METODOLOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA PROINFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ – MA**

Lucas Moura Ramos<sup>9</sup>  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
[lucas.moura.itz13@gmail.com](mailto:lucas.moura.itz13@gmail.com)

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro<sup>10</sup>  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
[karlabianca@ufma.br](mailto:karlabianca@ufma.br)

## **INTRODUÇÃO**

O método de projetos designa a atividade espontânea e coordenada de um grupo de alunos e alunas que se dedica metodicamente à execução de um trabalho globalizador e escolhido livremente por ele mesmo. Assim, os Estudantes têm a possibilidade de elaborar um projeto comum e de executá-lo sentindo-se protagonistas em todo o processo, o que estimula a iniciativa responsável de cada um no grupo (ZABALA, 2002, p. 204).

A inspiração para esse trabalho nasce da crença em uma metodologia de projetos que de maneira intencional promove a autonomia e espontaneidade da criança na construção do conhecimento. Ao trazer a criança como ponto de partida, essa metodologia aponta para uma prática pedagógica que coloca a crianças como sujeitos do processo educativo, considerando as singularidades e especificidades únicas de cada envolvido em prol da aprendizagem e pleno desenvolvimento infantil.

Convém destacar que o uso de projetos didáticos é uma prática recorrente no cenário da educação infantil, presente tanto nos discursos docentes quanto nos projetos político pedagógicos de instituições que acompanhamos na condição de estagiário e orientador no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Contudo, uma das constatações que nos instigou sobremaneira no decurso da investigação foi o fato de que, em

---

<sup>9</sup> Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - CCSST/UFMA.

<sup>10</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professora Adjunta na Universidade Federal do Maranhão - UFMA/CCSST, orientadora do presente trabalho.

sua maioria, o trabalho está vinculado não necessariamente a uma pedagogia de projetos, mas a uma simples sequência didática.

Esta observação motivou nosso estudo<sup>11</sup> em torno da metodologia de projetos em seu sentido escolar, de modo que trouxesse as raízes deste recurso, e afirmasse seus fundamentos para uma crítica de sua prática. Considerando que o lócus de pesquisa seria uma instituição de educação infantil que desenvolvesse a metodologia de projetos, escolhemos aquela apontada por profissionais da área como referência na rede municipal de Imperatriz, no âmbito da Pedagogia de Projetos.

Sendo assim, a questão central que deu origem ao estudo faz a seguinte indagação: **Como a metodologia de projetos tem se desenvolvido em uma instituição do Proinfância de Imperatriz – Maranhão?** Nosso interesse estava em compreender todo o processo de elaboração e execução dos projetos didáticos desenvolvidos na instituição, buscando reconhecer seus autores/protagonistas, bem como, se os interesses e/ou problemas das crianças eram associados como principal causa motivadora para o planejamento e desenvolvimento dos Projetos Didático Pedagógicos.

Na perspectiva de responder a tais questões, buscamos um referencial teórico-metodológico que nos permitisse dialogar sobre os principais aportes que deram origem a ideia de projetos, tais como Dewey e Kilpatrick, dentre outros e também estudiosos brasileiros que discutem a metodologia de projetos no âmbito da educação infantil.

Este artigo se originou de uma pesquisa monográfica que teve como propósito discutir a realidade do desenvolvimento da metodologia de Projetos Didático Pedagógicos em uma instituição de Educação Infantil no município de Imperatriz - MA.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Despertar o senso crítico para a metodologia de Projetos diante de seu desenvolvimento cada vez mais difundido no cenário educacional, se torna uma atividade trabalhosa a partir das primeiras coletas de dados e planejamento do processo de pesquisa. Observar não apenas o desenvolvimento da prática, mas sim, analisar todos os envolvidos, o cenário que compõe, suas adequações, motivações e planejamento, se faz crucial, para uma compreensão e crítica eficaz de todo o processo.

---

<sup>11</sup> Este artigo se originou de uma pesquisa monográfica que teve como propósito discutir a realidade do desenvolvimento da metodologia de Projetos Didático Pedagógicos em uma instituição de Educação Infantil no município de Imperatriz - MA.

A escolha de uma abordagem qualitativa se fez clara devido à trajetória da “[...] pesquisa ter como o recurso básico e inicial a descrição” (FAZENDA, 2010, p. 53). Essa caracterização é significativa ao investigar as percepções e significados dos sujeitos envolvidos, evitando pré-conceitos capazes de mascarar evidências para análise.

A imparcialidade deve ser sustentada a fim de garantir que a pesquisa cumpra sua finalidade em toda sua abrangência, “os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário” (FLICK, 2004).

Bogdan e Biklen (1994, p. 50) evidenciam que nesse estudo o “[...] interesse da investigação [está] muito mais no processo que propriamente no produto”, isto é, ela se caracteriza pela busca da compreensão dos percursos e tramas presentes no cotidiano. Diante disso, se faz necessário o estudo do processo por completo, evidenciando os procedimentos metodológicos, os sujeitos e a escola.

Nesse sentido, a primeira construção desse conhecimento, caracterizou-se pela pesquisa bibliográfica para entendimento de todas as etapas e técnicas, posteriormente, foi definida a observação sistemática da realidade *in loco*, a entrevista semiestruturada com a equipe pedagógica e por fim a análise dos projetos escritos.

A pesquisa bibliográfica é o passo básico para qualquer modalidade de estudo. Partindo de uma investigação acerca da literatura na área em documentos científicos de aporte teórico, é o subsídio para a compreensão de um conteúdo desde sua raiz, revelando uma visão geral do fenômeno investigado. Tal procedimento é importante, porque apresenta os primeiros conceitos para o pesquisador, proporcionando diferentes olhares a partir dos dados teóricos levantados. Nasce então, as primeiras construções de conhecimento, havendo a relação de saberes anteriores com os novos, proporcionando uma ampla reflexão diante de todo o contexto em estudo.

A técnica de observação apresenta ao pesquisador um olhar sincero da realidade em que se insere, neste momento é crucial que já estejam estabilizados os objetivos de pesquisa, para que durante a ação, o observador saiba com clareza o que deve observar e como deve observar. Considerada como uma potencial técnica para pesquisas de compreensão social, apresenta uma interpretação que afirma ou renega outras técnicas, assim como ressalta Flick (2004, p. 147), ao mencionar “[...]o fato de que as práticas somente podem ser acessadas através da observação, e de que as entrevistas e as narrativas tornam acessíveis apenas os relatos das práticas e não as próprias práticas”. Entende-se então, uma das importâncias desta técnica em seu desenvolvimento, ao apresentar a realidade diante do pesquisador de modo puro, sem ponto de vista ou explicações de terceiros.

Quanto a técnica de entrevista, seu método apresenta um valor próprio durante a investigação, pois “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

As questões semiestruturadas norteiam o foco das respostas para não abrir oportunidade do tema se esvaír diante das falas. Ciente dessa e outras preocupações, alguns critérios foram preestabelecidos para estruturação, havendo o sentido de experiências docentes no primeiro bloco de perguntas, concepções que permeiam a prática no segundo bloco, e o direcionamento da prática pedagógica referente à metodologia de Projetos Didático Pedagógico.

Na perspectiva de compreendermos como funciona a metodologia de Projetos Didático Pedagógicos em uma instituição de Educação Infantil, foram determinados os seguintes sujeitos da pesquisa: Crianças, Professoras, Coordenadora e Gestora. Tal escolha se deve ao fato de serem os reais sujeitos, isto é, os agentes de construção e realização dos projetos.

No que tange às crianças envolvidas no processo de pesquisa, as turmas escolhidas foram Maternal II e I Período<sup>12</sup>, devido à transição das duas etapas da E.I. (creche e pré-escola). Essa seleção se justifica pela rotina de sala de aula apresentar mudança significativa quanto ao planejamento e as atividades desenvolvidas.

Na tentativa de caracterização das crianças, se levou em consideração o Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição, como documento de referência na instituição. O PPP afirma que as crianças são de classe média e baixa, em sua maioria residentes no próprio bairro, outras dos bairros próximos e algumas até mesmo do centro da cidade.

Conversas com a equipe pedagógica escolar caracterizaram as crianças em sua maioria como bem estimuladas pelas famílias, diante de atividades em prol da cultura, socialização e bem estar, recurso materiais, afetividade e outros pontos que estruturam uma boa qualidade de vida, sendo estes, oportunizados em rodas de conversa, brincadeiras e demais interações que auxiliem de maneira positiva em seus desenvolvimentos.

Em sua organização apresenta um quadro de professoras com formação em Pedagogia nas diferentes Faculdades e Universidades da cidade. Além da graduação, possuem também pós-graduações e demais formações continuadas da própria escola, Secretaria de Educação, e outros Institutos.

---

<sup>12</sup> Na rede municipal de Imperatriz, utiliza-se o termo Maternal II para designar a turma de crianças que ingressam aos três anos e I período os de quatro anos de idade.

A escola lócus de pesquisa localiza-se em um bairro periférico residencial em desenvolvimento na cidade de Imperatriz-Maranhão. Devido a essa necessidade, seu projeto foi apresentado para a comunidade em 2012, sendo logo aprovado e tendo início de sua construção no mesmo ano, porém sua obra só foi concluída quatro anos depois. Inaugurada em 2016, apresentou em seu primeiro dia a eleição dos representantes da comunidade durante a formação do conselho escolar, de acordo com o Projeto Político Pedagógico.

Por se tratar de uma instituição Proinfância, a estrutura física da escola atende aos principais parâmetros de qualidade definidos pelo MEC. As salas de aula possuem espaço suficiente para as atividades com as crianças, com boa iluminação, climatização e moveis adequados aos tamanhos das mesmas, ao fundo, um espaço a mais sem cobertura, como extensão da sala, onde podem ser desenvolvidas atividades de psicomotricidade sem a necessidade de deslocar os moveis. O pátio se localiza no meio do prédio, possui uma parte coberta e outra ao ar livre, é o principal espaço para brincadeiras, possuindo brinquedos em representação a um parquinho, onde as crianças podem interagir livremente.

Leitão (2011, p. 114 *apud* Kishimoto, 1998), ressalta a importância deste momento ao afirmar que a “brincadeira favorece o conhecimento de si e dos outros, estimula a capacidade simbólica e imaginativa da criança, as relações cognitivas, afetivas, psicomotoras, verbais e sociais”. Em termos de estrutura, a escola apresenta um espaço privilegiado em sua composição, uma vez que, há área suficiente dentro e fora das salas para realização de vivências lúdicas, assim como, diferentes atividades inclusive, os momentos de culminância, celebrações e projetos.

## **UM OLHAR SOBRE OS ACHADOS**

Para iniciar nossa reflexão acerca de projetos, trazemos para o debate os quatro passos norteadores na elaboração de projetos segundo John Dewey, citados por Barbosa e Horn (2008, p. 18): “Decidir o propósito do projeto, realizar um plano de trabalho para resolução, executar o plano projetado e julgar o trabalho realizado”. Desta maneira, o autor evidencia um conjunto de procedimentos que devem nortear toda e qualquer prática em torno da metodologia de projetos.

Disso depreende-se questões que não apenas orientam, mas alimentam a prática do planejamento, construção e desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil, a saber: Qual o problema disposto por este Projeto Didático Pedagógico? Qual a motivação para este Projeto Didático Pedagógico? As crianças participam do planejamento deste Projeto

Didático Pedagógico? As atividades deste Projeto Didático Pedagógico fazem sentido para as crianças? Como e quando as crianças irão avaliar/externar o seu Projeto Didático Pedagógico?

Ao questionarmos sobre o problema disposto, assim como a motivação para o projeto, levantamos a possibilidade de haver um problema eminente, que deve ser apresentado aos alunos da forma que melhor lhes convir, para que possa despertar a intenção de buscar a solução. No caso da motivação, deve iniciar a partir da observação do pronto interesse dos alunos. Cabe lembrar que nos dois casos, apenas diante de uma exposição do tema seguido de um debate, é possível formalizar ou não o desenvolvimento seguinte do Projeto Didático Pedagógico.

Quando perguntamos se as atividades deste Projeto Didático Pedagógico fazem sentido para as crianças, fazemos a defesa de um planejamento que coloque a criança como centro do planejamento, para que possa expor suas inquietações, preferências e experiências e colocando-a como protagonista do projeto.

Por fim, como e quando as crianças irão avaliar/externar o seu Projeto Didático Pedagógico? Tal questão nos incita a refletir acerca da importância de que o projeto seja avaliado pelos sujeitos envolvidos, desde a exposição do tema, seguindo seu desenvolvimento por completo, e as participações, o respeito à lógica denominada, a solução do problema e alcance do objetivo, ou contemplação máxima do interesse, e então, a formalização dessa análise e manifestação do aprendizado.

Rinaldi (1994) *apud* Barbosa e Horn (2008, p.33), afirmam que “é preciso formular uma pedagogia que dê forma às coisas e não que iniba a forma das coisas”. Nesse sentido, cabe ao educador dar significado ao aprendizado, com uma experiência, uma visão concreta, um tato diferente, um novo gosto, que se desconstrua e reconstrua continuamente.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROJETOS PRESENCIADOS**

Como menciona Barbosa e Horn (2008, p. 67), “quando se trata de elaborar um projeto, não existe uma única maneira a ser seguida, nem tampouco um modelo predeterminado”. Contudo, em sua organização devem trazer as informações indispensáveis para o entendimento direto, dentre eles, o título, os envolvidos, a duração, o problema, a aprendizagem pretendida, os recursos materiais, o cronograma e a avaliação. Vale ressaltar que “o projeto é sempre construído coletivamente num processo de planejamento participativo” (GANDIN, 2001, pag.36), o que não difere em uma modalidade de Educação Infantil, se forem percebidas necessidades ou problemas quanto a realidade dos alunos, esses

devem ser expostos por meios de incentivos da equipe pedagógica, por exemplo, passeios-exploratórios, leituras, questionamentos, ou demais atividades que induzam o interesse das crianças.

Em reunião com a equipe gestora da escola pesquisada, foram dispostos sete documentos que retratam e descrevem projetos realizados ao longo do ano, sendo seus temas: **Brincadeiras antigas de crianças, construção de brinquedos com sucata, desfralde, leitura em casa, contação de histórias, horta na escola e identidade.** Para o trabalho em questão, apenas os dois últimos fizeram parte da pesquisa.

Iniciamos com o projeto "Horta na Escola" desenvolvido em todas as turmas da instituição, desde o Berçário II até o I Período, que em seu bojo apresentou os seguintes objetivos:

**OBJETIVO GERAL:** Sensibilizar as crianças sobre a importância da preservação do meio ambiente e da alimentação saudável.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Interessar-se pelo cultivo; Conhecer sobre a germinação; Conscientizar-se sobre a alimentação saudável; Dar oportunidade às crianças de aprender a cultivar plantas utilizadas como alimentos; Criar área verde produtiva na escola; Degustar o alimento semeado, cultivado e acolhido; Desenvolver de modo integrado a consciência da responsabilidade para o meio ambiente (NOTAS DE CAMPO).

Desenvolver uma cultura de alimentação saudável é um elemento importante que deveria ser planejado em todo cenário educacional mundial. Contudo, ao que tudo indica, o projeto não foi problematizado com as crianças, de modo a despertar o interesse e necessidade pelo objeto em estudo. Como mencionado anteriormente, com base na metodologia de projetos deve haver parte de um problema ou um interesse por parte dos alunos. Nesse caso, vimos crianças observando e "molhando plantinhas" sem a real noção da importância do problema. Quanto aos objetivos supracitados, percebemos que estão direcionados, em sua maioria, aos adultos, isto é, são ações que deverão ser executadas pela equipe, sem a autonomia ou protagonismo infantil.

A observação da realização das visitas a este espaço foi feita diariamente em contatos com as demais turmas da escola, e apesar da satisfação de algumas crianças ao desenvolver a atividade de regar as hortaliças, comumente foi percebido a fala que descrevia a situação como "molhar as plantinhas", havendo ainda em momentos, a troca entre as mudas e as plantas que cresciam livremente ao redor, fato este que confirma o sentido vazio para a



atividade, como descreve Barbosa e Horn (2008, p. 26) “a aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em contexto histórico e cultural”.

Desta maneira, nota-se que no referido projeto há uma ausência de significado para as crianças, visto que não há apropriação do sentido para as realizações, fato esse, que descreve não um projeto, mas uma sequência didática no que tange a mais uma atividade coordenada pela professora. Como alternativa propomos a realização de uma roda de conversa, onde as crianças seriam instigadas a pesquisar sobre hortaliças e apresentarem quais gostariam de plantar, ou se iniciasse um trabalho em grupo, onde as turmas pudessem escolher quais hortaliças seriam de sua preferência.

No que tange as etapas de execução do projeto, vale mencionar que o protagonismo infantil e a participação das famílias são bastante ínfimas, As crianças realizam ações de plantio vazios de significados e as famílias contribuem financeiramente com materiais, mas não são convidadas a colaborarem na dinâmica do processo.

**ETAPAS:** Solicitar das famílias adubo/terra adubada para o plantio 12/09; Adquirir sementes de mudas; Reunir as crianças para apresentação do projeto 15/09; Apresentar vídeos educativos sobre o tema para as crianças; Cada criança irá fazer o plantio das sementes ou mudas no canteiro; Em escala de revezamento de crianças, cada turma vai molhar a horta diariamente nos horários de menos sol.

#### **CRONOGRAMA DE PLANTIO**

18/09 BERÇÁRIO II A, B e C – Sementes de coentro;  
19/09 MATERNAL I A, B, C e D – Sementes de alface;  
20/09 MATERNAL II A, B, C e D – Semente de couve;  
21/09 I PERÍODO A e B – Mudanças de Cebolinha.

**RECURSOS:** Terreno; Solo e adubo; Material reciclável: pneus, pet, lata; Sementes; Mudanças; Vídeos educativos; Atividades sobre a temática (NOTAS DE CAMPO).

Por outro lado, a colaboração da comunidade é um ponto alto da escola que pode contar com sua contribuição para a realização de atividades, e diante de observações, a troca é recíproca ao presenciar o contentamento dos pais e responsáveis ao conduzirem suas crianças para salas de aula e interagirem com os demais funcionários de maneira agradável.

As etapas não apresentam a participação direta das crianças no planejamento, igualmente não demonstram se houve uma incitação ao interesse ou apenas apresentação do projeto pronto e emoldurado, como exposto no terceiro item. Esse aspecto poderia ser superado diante das oportunidades de os sujeitos expressarem suas opiniões.

Cabe ainda ressaltar que o planejamento não apresenta uma culminância, ou seja, não há conclusão clara quanto ao período para atingir os objetivos, ou uma data para exposição/avaliação do projeto realizado pelas crianças. É sabido que algumas construções de conhecimento são incorporadas ao longo da vida, mas para que as atividades façam sentido, é necessário que haja uma real percepção das ações, sendo este momento possivelmente caracterizado por uma externalização da experiência, de modo individual ou em grupo.

Com relação as turmas de Educação Infantil, Barbosa e Horn (2008, p.78) afirmam que “o projeto escrito é muito mais necessidade do educador do que das crianças”, embora possa haver representações como desenhos e outras produções livres, será principalmente na fala, a percepção da construção do conhecimento.

O segundo projeto a ser analisado é trabalhado sobre o tema de identidade pessoal e se desenvolve apenas na sala do I Período. Sua análise se baseia diante das observações das produções em conjunto com as falas da Professora, conforme o exposto abaixo:

#### **PROJETO: “IDENTIDADE: EU”.**

**JUSTIFICATIVA:** Idealização do projeto se deu a partir da leitura do livro “Para que serve um livro?” do autor estrangeiro, (Chloé Legeay) onde o mesmo sugere: Que tal fazer um livro? Então lancei o desafio de fazermos um pequeno livro onde se daria o registro de algumas preferências pessoais, além da promoção da reflexão sobre a produção artística e da escrita de um modo geral. E no final, o livro será encadernado e fará parte das produções do segundo semestre.

**OBJETIVO GERAL:** Familiarizar-se com a escrita do seu nome e de um modo geral, bem como desenvolver a criatividade na produção artística.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Expressar sentimento através de desenhos e escrita; Desenhar pessoas de seu contexto familiar e objetos de sua preferência; Familiarizar-se com a escrita de seu nome e de seus colegas; Fazer registro por meio de desenhos e conceitos matemáticos.

**ETAPAS:** O projeto terá duração de um mês.

Início: 18/09/17

Termino: 18/10/17

As atividades serão feitas duas vezes na semana, com doze temáticas (em cada folha uma temática) (NOTAS DE CAMPO).

Como descreve a justificativa, o ponto de partida para a realização deste projeto se deu a partir da leitura de um livro desenvolvida em sala. A proposta de incentivar a leitura e produção pessoal quanto as suas preferências e rejeições, ou demais representações que

caricaturem suas identidades, é um ponto comumente trabalhado na Educação Infantil. Cabe lembrar que o próprio material didático do sistema escolar<sup>13</sup>, apresenta um livro chamado “Baú de Memórias” onde desenvolve estas entre outras atividades.

Interessante notar, que o projeto exposto, não apresenta detalhes de seu planejamento com relação à participação da criança ao indicar seus interesses, ou na construção dos temas que serão retratados. Ao ter contato com as produções das crianças, percebemos que em cerca de metade das produções, não há capricho nos traços, assim como detalhes ou cores, isso pode denotar desinteresse ou desmotivação das crianças na execução das atividades.

Tais fatores induzem a impressão de que não houve uma real apropriação por parte das crianças acerca do sentido da atividade. Na prática, as crianças não parecem interessadas. Talvez isso decorra da falta das vozes das crianças, no projeto, por não indicarem o tema que gostariam de retratar em suas produções. É possível também que a ausência de um planejamento rico e criativo envolvendo as crianças tenha tornado o trabalho maçante e enfadonho.

A produção maçante em atividades sem o interesse das crianças, é retratada por Tonucci (1986) *apud* Barbosa e Horn (2008, p.35) quando afirma “as crianças produzirão muito, mas de maneira estéril”. Essa citação faz uma analogia a um carrossel que constantemente gira, mas não muda em nenhum momento, se caracterizando por uma atividade atrás da outra, como no exposto projeto, apenas sequência didática sem um significado próprio para os sujeitos.

As etapas apresentam a data de início e de término do projeto, com intuito de duas produções por semana, mas não mencionam nenhum outro detalhe significativo quanto ao desenvolvimento da metodologia, ou como serão trabalhadas as duas temáticas restantes por não se encaixarem no cronograma exposto, visto que seriam necessárias seis semanas.

Com relação à conclusão do projeto, a menção “o livro será encadernado e fará parte das produções do segundo semestre”, realça a ideia de sequência didática ao se misturar as demais atividades cotidianas, mais uma vez gerando a impressão de desrespeito quanto ao momento de exposição, satisfação ou avaliação do projeto desenvolvido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

<sup>13</sup> Na período em que a pesquisa foi desenvolvida (2017), o município de Imperatriz adotava o sistema de ensino UNINTER.

Ao início deste estudo, a principal motivação se dava diante de experiências vividas em diferentes escolas sobre a metodologia de projetos, onde esta pôde ser observada de forma variante de acordo com os envolvidos e o grau de profundidade dos estudos. O contraste quanto às sequências de atividade e o planejamento, evidenciaram um equívoco diante da prática pedagógica, despertando então o interesse pela análise.

Sendo assim, a busca por um novo olhar a respeito de **Como a metodologia de projetos tem se desenvolvido em uma Proinfância de Imperatriz – Maranhão?** reflete uma curiosidade pessoal e profissional diante de um senso crítico, necessário para a formação de um profissional pedagogo(a).

Desta forma, conclui-se que os Projetos Didático Pedagógico são excelentes complementos para a prática escolar, devido ao seu enfoque globalizado e o sentido da sua metodologia buscar os alunos como principais sujeitos no planejamento das atividades. Apesar dos poucos anos de idade, a prática na Educação Infantil, pode apresentar as primeiras noções de participação e liberdade à criança, fator importante para a construção de sua personalidade e desenvolvimento de competências.

Com relação ao desenvolvimento da metodologia de projetos em uma Proinfância de Imperatriz, percebe-se que falta formação específica para a equipe pedagógica, voltada para o planejamento e desenvolvimento da proposta. Esse apontamento é baseado na observação diante do comportamento das crianças, e a aparente importância que apresentam aos projetos, igualmente se baseia em entrevistas com professora, coordenadora e gestora, que em suas falas apresentam boas intenções quanto ao desenvolvimento dos projetos, mas não desenvolvem um bom planejamento, devido a falhas desde a construção da proposta até o último passo de conclusão das atividades.

Sendo assim, o sentido de buscar o interesse da criança para o passo inicial da criação de um projeto é falho. Percebe-se que o corpo pedagógico apresenta projetos cujos valores consideram necessários acima da vontade das crianças. Podendo-se observar também, que não há uma tentativa de estimular o interesse das mesmas, existem apenas apresentações e de fato, como parte do desenvolvimento em andamento.

Outro ponto de importante relevância a ser enfatizado, diz respeito à conclusão dos projetos. Cabe ao professor, diante do planejamento com sua turma, combinar um momento de conclusão, que se caracterize por uma avaliação, onde os mesmos, possam externar suas opiniões diante de todo processo desenvolvido, assim como suas aprendizagens, este momento diante de sua importância, pode ser desenvolvido de modo individual ou em grupos.

Diante desta etapa, cabe ainda a oportunidade de apresentar o estudo para as demais salas da instituição, ou pais e responsáveis/comunidade em geral.

Com relação a motivação que despertou o sentido deste estudo, a realidade encontrada demonstra que a metodologia de projetos é pouco estudada e quase sempre desenvolvida em torno de concepções rasas e/ou pessoais. Contudo, as investigações, assim como a pesquisa do tema desenvolveram uma base maior quanto ao entender da proposta pedagógica, o que significa um crescimento formativo acadêmico/profissional, e o interesse em continuar esse estudo em novas formas de pesquisas e produções para o pesquisador, igualmente ao grupo pedagógico escolar.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Sousa. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualificada**; Trad. Sandra Netz. – 2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

GANDIN, Beatriz Adriana. **Metodologia de projetos na sala de aula**: relatos de uma experiência. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

IBIANAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: **Investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Educação infantil e currículo**: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil em Imperatriz-Maranhão. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LEITÃO, Fátima Maria Araújo Saboia. **O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil**. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

# **A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA POR MEIO DE GRUPO FOCAL**

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro<sup>14</sup>  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
[karlabianca@ufma.br](mailto:karlabianca@ufma.br)

## **INTRODUÇÃO**

Um currículo sustentado nas relações concebe o conhecimento produzido na ação a partir das interações sociais. A diversidade cultural e a pluralidade de ideias são fontes de uma construção histórica marcada pelas diferenças. O conhecimento que resulta desse processo não deve ser pretexto para segregação ou hierarquização social, ao contrário, precisa tornar-se oportunidade para a reflexão e construção de experiências ricas no respeito e na tolerância, elementos fundamentais para a formação humana. Tal perspectiva de currículo oferece os subsídios necessários para discutirmos a questão central desse texto, que reflete em torno de como as famílias percebem as possibilidades de participação de crianças, famílias e professores/as nas escolhas, tomadas de decisões e planejamento da prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil.

Sendo assim, a família não se constitui apenas “[...] como um lugar que possibilita a sobrevivência e o desenvolvimento dos seres humanos, mas como uma das instituições que assumem a tarefa educativa que lhe é outorgada pela sociedade devendo, portanto, receber apoio para o desempenho dessa função” (SZYMANSKI 2010, p. 17).

Repensar o papel da família no âmbito da educação infantil implica reconhecer que a criança possui especificidades que precisam ser consideradas no processo educativo. Partindo do pressuposto de que o contexto de desenvolvimento da criança é sócio-histórico, Oliveira et al (1992, p.33) destaca que nesse processo está a família, o primeiro contexto no qual a criança é inserida e que, por sua vez, “está inserido no sistema produtivo existente nessa

---

<sup>14</sup> Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará- UFC. Professora Adjunta na Universidade Federal do Maranhão - UFMA/CCSST

sociedade e no conjunto de valores que orientam o comportamento destes membros familiares, a partir dos vários grupos ou pessoas que têm contato direto ou indireto com eles”.

Portanto, o trabalho com a família torna-se imprescindível na educação infantil, já que é na família que ocorre o processo de socialização primária, a aprendizagem dos primeiros padrões de comportamento, a percepção de realidade e dos hábitos de pensamento do meio social a que se pertence. Contudo, ao incorporar a família, “[...] é importante considerar e respeitar as diversas estruturas e formas de organização familiar, suas opções religiosas e sua diversidade cultural, que são elementos fundamentais na construção e enriquecimento do currículo” (FARIA; DIAS, 2007, p. 44).

O principal propósito da escola está em responder às complexas demandas da criança e de sua família no contexto educativo. Tal prática deve ser conduzida “[...] partindo da convicção de que a família é um recurso educativo e a escola infantil tem o dever não só de reconhecê-la como tal, mas, inclusive, de revalorizá-la e aperfeiçoá-la nessa função”. Nesse processo, surge a necessidade premente de “[...] reconhecer um novo papel à família que não está disposta a delegar as suas responsabilidades educativas e que exige poder exercer o direito de uma participação autêntica na gestão da escola” (ZABALZA, 1998, p. 112).

A construção de canais de comunicação e participação dos pais no cotidiano da educação infantil significa reconhecer que os saberes produzidos fora da escola podem enriquecer a prática pedagógica. É na relação dialógica com a família, com seus códigos, sua cultura e seus conflitos que novos níveis de participação são construídos envolvendo o planejamento da ação educativa, a organização do trabalho pedagógico e as possibilidades de aprendizagem das crianças. É justamente nesse momento que o currículo deveria se constituir, na inter-relação entre adultos e crianças, na valorização das experiências, na socialização das dúvidas e necessidades, enfim, na possibilidade de produção de novos conhecimentos.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

O grupo focal consiste em uma discussão estruturada que visa obter um conjunto de informações acerca de determinados assuntos com um grupo de pessoas. Baseia-se em “[...] gerar e analisar a interação entre participantes, em vez de perguntar a mesma questão (ou lista de questões) para cada integrante do grupo por vez, o que seria a abordagem favorecida pelo que é mais usualmente referido como sendo a entrevista de grupo” (BARBOUR, 2009, p. 20). Um marco diferencial para essa técnica reside no fato de que possibilita uma condução menos diretiva por parte dos pesquisadores e maior integração entre os participantes. Além disso,

objetiva identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, sem a necessidade de consenso, ou seja, possibilita a geração de ideias e opiniões espontâneas.

Para a realização do grupo focal é importante que o grupo de pessoas envolvidas possua experiências conjuntas e atividades em comum a fim de que as discussões tornem-se “[...] um fórum no qual as ideias podem ser clareadas” (GATTI, 2005, p. 33). Neste trabalho, a técnica de grupo focal foi realizada com algumas famílias das crianças sujeitos da pesquisa, com o objetivo de compreender a percepção das mesmas acerca do trabalho desenvolvido na instituição e de que maneira famílias e crianças participam na tomada de decisões, no planejamento da prática pedagógica e, conseqüentemente, na construção do currículo. Tal escolha se fundamentou no fato de propiciar um contexto de escuta em que os sujeitos (famílias) não se sentissem intimidados a falar, o que poderia acontecer na entrevista individual, considerando a relação entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

Na tentativa de garantir o acolhimento e a interação dos participantes, seria necessária a organização de um espaço que fosse neutro, acessível e silencioso. Contudo, esse foi outro desafio, pois a instituição não contava com nenhuma sala disponível. Além disso, próximo à instituição não havia outro espaço favorável para a realização do trabalho. Nesse sentido, Barbour (2009, p. 75) salienta que os pesquisadores também precisam ser “[...] flexíveis em relação ao espaço onde eles realizam os grupos focais para poderem maximizar a participação”. Sendo assim, optei por utilizar a área coberta próxima ao bosque que é bastante ventilada e fica afastada das salas de atividade. Para a organização, foram colocadas duas mesas centrais e cadeiras em círculo, na tentativa de propiciar um ambiente favorável à discussão e interação.

Para a realização do grupo focal, foi necessário um planejamento minucioso no qual foram considerados os seguintes elementos: tema, objetivo, duração, questões norteadoras, procedimentos e avaliação. Além disso, o recrutamento dos participantes, a composição do grupo, o local de realização dos encontros, bem como os recursos para o registro dos dados foram fundamentais para garantir o bom entrosamento do grupo e a plena participação dos sujeitos. No total, foram realizados três encontros com duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, que contaram com a participação de seis a oito componentes, sendo eles: quatro mães, um pai, uma tia e duas avós. Ao final do terceiro encontro, havia se instalado um clima de intimidade e confiança no grupo, fato avaliado positivamente pelos participantes.

O recrutamento foi o primeiro desafio, pois as famílias mais participativas nem sempre são aquelas com mais disponibilidade. Inicialmente, a proposta foi apresentada durante uma



das reuniões mensais feita sob a coordenação da professora da turma. Após a explicação e apresentação dos objetivos, as famílias se manifestaram favoráveis à participação no grupo, porém muitos relataram dificuldades com o tempo em função do trabalho e do cuidado com as crianças. Foi sugerido pelas famílias que seria mais adequado no período de aula, pois assim que deixassem as crianças, os pais/mães aproveitariam para participar do grupo. Sendo assim, enviei convites a todas as famílias das duas turmas envolvidas, convidando-os para o primeiro encontro.

Para o registro das falas, foram utilizadas gravação em áudio e vídeo com o pleno consentimento dos participantes. É oportuno destacar que mesmo ciente de que a gravação em vídeo pode tornar-se um instrumento bastante “intrusivo”, como alerta Gatti (2005), esse recurso foi necessário para garantir a qualidade do registro, uma vez que por tratar-se de um ambiente aberto que sofre interferências de barulhos externos, somente a gravação em áudio poderia não ser suficientemente audível no momento da transcrição. Na tentativa de diminuir algum tipo de constrangimento, a gravação foi feita com apenas uma câmera doméstica por uma assistente de pesquisa já conhecida pelas famílias, em decorrência de sua participação em eventos da instituição.

Convém destacar que durante os encontros, não procurei gerar consensos entre as falas, mas garantir que as percepções dos sujeitos pudessem ser reveladas. Assim, o pai, as mães, a tia e as avós tiveram a oportunidade de ter sua opinião respeitada e considerada no conjunto das falas. Foi importante localizar consensos e contradições a fim de que a voz do grupo pudesse expressar também a percepção individual dos sujeitos que carregada de historicidade e especificidades revelasse o que essas famílias compreendem e esperam sobre a prática pedagógica desenvolvida na instituição.

## **AS VOZES DAS FAMÍLIAS**

A partir das temáticas propostas, em face dos dados construídos nos encontros procuramos privilegiar e valorizar as falas dos sujeitos conforme os objetivos propostos. Considerando as interações e a sequência das falas, foi feita a apreciação através do confronto dos achados com os aportes teóricos adotados no estudo. As informações decorrentes foram agrupadas em três tópicos, considerando os temas abordados e as categorias que emergiram do debate.

Ao tratarmos do **envolvimento e a participação das próprias famílias** nas atividades oferecidas pela instituição, os depoimentos revelam três subcategorias emergentes: a

participação das famílias se concretiza em reuniões e eventos promovidos pela instituição; o diálogo como facilitador da participação; e o desinteresse como fator de dificuldade no que concerne à participação na instituição. Em vista desses aspectos, é coerente ressaltar que as famílias sujeitos desta pesquisa compreendem a importância da participação no cotidiano da instituição e por isso tomam como referência suas próprias formas de participação no Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI.

Quando convidados a falar sobre a participação e o envolvimento das famílias no cotidiano da instituição, os componentes do grupo ressaltaram suas experiências de participação, evidenciando os momentos festivos e as reuniões de pais. Os relatos a seguir indicam essa ideia:

Aqui na creche a gente procura sempre *tá* participando das festinhas dela, das brincadeiras, reuniões também a gente sempre *tá*, deixa os compromissos, o que fazer pra vir, a gente sabe que é importante pra ela. E a gente procura acompanhar de perto a vida dela na creche, a gente sabe que é importante também o pai e a mãe acompanhar (Mãe de YA – maternal).

No meu caso eu *tô* participando esses dias, mas eu venho participar porque a mãe dela não pode por causa do trabalho. Mas a mãe dela também sempre quando pode vem, pros eventos também *tá* sempre participando (Tia de AC – maternal).

Eu também lá em casa sempre participo, nós estamos sempre participando, todos os eventos, também nós temos um diálogo aberto com professoras, coordenação, diretora, então assim eu procuro sempre *tá* envolvida com todos (Mãe de GA – 1º período).

Acompanho todas as reuniões, todas que chamam pra alguma coisa dentro do colégio eu *tô* junto, é muito longe, mas eu venho de pé com ele, nós vem e volta, no sol quente, mas nós vem porque é muito bom o acompanhamento da gente do filho da gente no colégio, aí eu quero fazer por ele o que eu fiz com os meus (Avó de JH – maternal).

Eu também participo, a única coisa que eu não participo aqui é a festa junina, eu não gosto, o pai dela também não gosta. Ela com certeza, é claro, *né?* Toda criança gosta. Mas sempre participo das reuniões, das festinhas, tudo a gente participa, no que pode ajudar que eles pedem a gente ajuda (Mãe de AM – 1º período).

Através das falas é possível notar que as reuniões e os eventos festivos são a tônica da participação das famílias no CMEI. Nesse sentido, Lück (2009) faz uma interessante reflexão sobre os sentidos e formas de participação em processos de gestão, salientando que a

participação pode se concretizar como “presença”, como “expressão verbal e discussão de ideias”, como “representação”, como “tomada de decisão” e como “engajamento”. Ao que tudo indica, as famílias em estudo entendem sua participação na instituição apenas como “presença”. Nesse caso, as pessoas fazem parte de determinado grupo, mas não necessariamente exercem seu direito a vez e voz. Por outro lado, a restrita participação das famílias pode revelar que as formas tradicionais de envolvimento (reuniões e bilhetes) podem não ser interessantes ou mesmo suficientes para estreitar as relações e estimular a participação. Convém lembrar que família e instituição de educação infantil compartilham responsabilidades no que tange à educação e ao processo de socialização das crianças. Como consequência, o envolvimento da família é fundamental para o sucesso das crianças. A participação das famílias favorece a troca de experiências e saberes, tornando a aprendizagem muito mais significativa e enriquecedora para as crianças.

Merece destaque o fato de que apenas uma mãe menciona possuir um diálogo com professoras e equipe gestora, revelando um envolvimento maior com a instituição. Tal prática poderia avançar no processo de participação, evidenciando outros canais que podem dar maior abertura para a discussão de ideias, aspecto fundamental em um processo de participação plena da família. Contudo, é importante considerar que, por vezes, esse diálogo não passa de simples verbalização de opiniões, já que nem sempre são consideradas na tomada de decisões, no compartilhamento de poderes (LÜCK, 2009). Nesse processo, convém lembrar que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em seu Art. 8º, inciso III, as propostas pedagógicas das instituições deverão assegurar, dentre outros aspectos, “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2009a). Nesse sentido, o trabalho com as famílias e sua inclusão em espaços democráticos de participação torna-se fundamental na construção de práticas pedagógicas que visem à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao respeito às peculiaridades da criança. Na instituição em estudo é provável que isso não seja uma prática frequente, uma vez que apenas uma mãe revelou essa preocupação.

Ao tratarem dos elementos que **facilitam** a participação das famílias no cotidiano da instituição, novamente aparecem o acompanhamento familiar e a frequência às reuniões, como ilustram as falas a seguir:

A gente deve ter o acompanhamento no colégio, quando vai deixar, pergunta como *tá* o aluno como é que não *tá*, então quando a gente é chamada pra reunião, oh! Gente, é tão pouca hora que a gente passa numa reunião, pra

gente saber que eles vão dizer pra gente, e o que a gente precisa dizer pra eles (Avó de JH- maternal).

Eu concordo a família acompanhar mais a criança, porque assim o comportamento do filho da gente na nossa frente é uma coisa, na escola já é de outra forma (Mãe de AM – 1º período).

Porque a criança que é acompanhada pela família ela é diferente daquela que não é, criança que os pais acompanham, os pais sempre vão *tá* perguntando e ele vai ter alguma coisa pra *tá* dizendo (Tia de AC – 1º período).

A questão mesmo da família e a escola junto é as reuniões, mesmo porque em todas as escolas sabe que existe isso, as reuniões pais e escola. Mas aí a direção, a escola cobrar isso da família, a gente sabe que tem muitas famílias por aí desnaturadas (Mãe de GA – 1º período).

A melhor forma da gente descobrir é acompanhando, na escola, pra saber o que tá acontecendo na escola e em casa também você *tá* sempre atento pros descobrimentos dos filhos da gente, *né?* (Mãe de YA – maternal).

É possível perceber nos depoimentos das famílias que o acompanhamento familiar se traduz no diálogo entre os/as profissionais do CMEI, famílias e crianças. Nesse sentido, talvez seja possível ressignificar a participação dos pais/mães na medida em que são ouvidos/as em suas demandas. Destaca-se o fato de que as famílias parecem ter dificuldade em falar sobre o que facilitaria a participação, talvez falte compreensão, ou não tenham vivenciado essa experiência, o que poderia dificultar ou limitar a discussão sobre o assunto. Quando a instituição educativa não propicia a participação e as famílias não conhecem experiências nesse campo a fim de que possam utilizar como referência para “exigir” seu espaço, a participação torna-se restrita e a comunicação mais fragilizada.

Para Paniagua e Palacios (2007, p. 224), “[...] uma escola oferece mais oportunidades às famílias quando amplia o leque de canais participativos [...] para que todas as famílias encontrem uma via possível de colaboração”. Assim, mesmo considerando que cada família tem especificidades que influenciam os níveis de participação no cotidiano da instituição, quando ela mostra-se aberta ao diálogo e amplia os espaços de atuação da família, que pode se efetivar desde a troca de informações sobre as crianças, até a tomada de decisões de âmbito administrativo, aumentam-se as possibilidades de envolvimento no cotidiano da instituição de educação infantil.

No que tange aos aspectos que **dificultam** a participação das famílias na instituição, os trechos abaixo são representativos da opinião do grupo:

Eu creio muito que o querer, *né?* A gente sabe que tem muitos pais que trabalham, *né?* Tem sua profissão fora, mas se fizer um “esforçozinho” dá

pra participar com certeza, então pra mim, na minha opinião, é o querer (Mãe de YA – maternal).

Porque alguns pais não julgam importante a reunião, *né?* Como ela *tava* falando...é...desinteresse total porque eles não têm ... a família é desestruturada, aí, às vezes, quer fazer outras coisas, falta de educação mesmo que eles não tiveram ... isso como eles não tiveram, aí eles não têm pra passar pros filhos, aí eles vão passando de geração (Tia de AC – 1º período).

Eu vejo gente que educa os *filho*, cria, mas não dá o amor e o carinho, e o filho sem isso ele se revolta e faz besteira [...] Nós temos de ter paciência com nossos filhos, chegar direito, esperar as professoras chegar, como a menina falou, entregar nas mãos dela (Avó de JH – maternal).

E, às vezes, os pais não têm aquela paciência, *né?* [...] às vezes, o filho chega e diz: – Mãe...quer contar alguma coisa da escola, [ela diz:] – Sai daqui menino vai assistir televisão! Ou dá um brinquedo vai *pr'ali* pra rua, aí ele não vai ter nunca essa educação de casa, que é esse amor (Mãe de AM – 1º período).

No tocante às dificuldades de participação, os familiares mencionam o desinteresse de algumas famílias, a ausência de carinho e de paciência com as crianças: “não julgam importante a reunião”, “não dar o amor e o carinho”. Aqui fica claro que para as famílias a pouca participação no CMEI é de responsabilidade dos próprios pais/mães, que por diferentes motivos não se dedicam às crianças. Ao que tudo indica, as famílias aqui representadas colocam-se em uma postura passiva, na qual assumem todas as responsabilidades no que tange às dificuldades de participação na instituição. Ou talvez não compreendam até que ponto pode ir a participação da família no que concerne às escolhas e tomadas de decisão. Observa-se que nenhum dos componentes do grupo menciona a direção ou as professoras como sujeitos capazes de estimular essa participação.

Segundo Paniagua e Palacios (2007), durante as reuniões, é importante que haja um espaço para que sejam ouvidos e discutidos os interesses e as preocupações das famílias. Talvez as famílias não encontrem espaço para o diálogo sobre aquilo que realmente interessa na educação das crianças. Além disso, para garantir o vínculo e estabelecer uma relação de parceria, “[...] seria importante a escola adquirir meios de estabelecer uma comunicação mais eficiente e equilibrada com as famílias, no sentido de discutirem dificuldades presentes na educação das crianças [...]” (PEREZ, 2007, p. 168). Assim, família e escola<sup>15</sup> poderiam

---

<sup>15</sup> O termo escola está sendo usado de forma genérica referindo-se às instituições de educação infantil, sejam creches ou pré-escolas.

encontrar caminhos para o enfrentamento dos problemas, respeitando as peculiaridades da instituição educativa.

Como **sugestão**, aparecem as conversas em particular sobre situações específicas no trato com as crianças, o carinho com os filhos, as visitas domiciliares – para que seja possível à instituição conhecer melhor a realidade das crianças – e a intensificação das reuniões, como ilustram as falas a seguir:

Já que os pais não vêm, *bota* desculpa em tudo, na hora que o pai ou a mãe vier buscar, vamos lá pai na secretaria pro senhor saber o que tá acontecendo com seu filho aqui na escola, um “particularzim” pra ele ficar atento, com certeza nas próximas reuniões ele faria um “esforçozim” pra *tá* aqui junto com a gente (Mãe de YA – maternal).

Eu creio muito que é o querer, *né?* A gente sabe que tem muitos pais que trabalham, *né?* Tem sua profissão fora, mas se fizer um “esforçozinho” dá pra participar com certeza (Avó de JH – maternal).

Hoje elas já *faz* [reuniões] separado por sala, *né?* Pra ver se melhora mais, aí seria possível uma visita, é uma ideia visitar aquela família, ver o que *tá* acontecendo, como é a família. Mas a dificuldade aí é o tempo da direção de fazer isso, eles têm outras coisas pra fazer, seria legal uma visita às famílias, pra conhecer, porque indo lá estaria descobrindo tudo, a causa da falha, assim conhecia a família, e ver aquela criança de onde ela saiu, como que ele convive ali (Mãe de GA – 1º período).

As sugestões apontadas pelas famílias são exemplos simples de como a instituição poderia estreitar os laços com as famílias. As conversas em particular são úteis para o compartilhamento de situações delicadas tanto com relação à criança ou família quanto à própria instituição. Uma boa sensibilização para a presença na reunião também pode fazer a diferença, além da adequação de horários que sejam convenientes aos pais/mães. Por fim, as visitas domiciliares, que apesar de ser uma prática difícil de realizar em função das demandas de Professoras, Coordenadora e Diretora, poderiam ser feitas pelas próprias famílias, pais ou mães que possuam maior disponibilidade e facilidade de comunicação. Tais propostas evidenciam que as famílias se preocupam e têm interesse em participar do cotidiano do CMEI, contudo, a instituição não cria as estratégias mais adequadas para conquistar a atenção da família e estimulá-la a ampliar suas formas de participação. A real participação se concretiza na interação, no esforço da escuta, na interação de pontos de vista, ideias e concepções (LÜCK, 2009).

Quando tratamos da **presença dos saberes e das experiências de crianças e famílias** no cotidiano da instituição, as subcategorias que emergiram do diálogo foram:

compatibilidade entre CMEI e famílias; a instituição supre as necessidades das crianças; e a diversificação das atividades. Considerando a multiplicidade de famílias presente na instituição, é possível supor que há uma variedade de saberes, conhecimentos e valores que repercutem no cotidiano da prática pedagógica. O modo como as professoras lidam com as informações advindas da família é o que vai dar o tom ao currículo.

Ao falar sobre a valorização dos saberes e experiências das crianças, o grupo ressalta que há compatibilidade entre o que é tratado na família e o que é trabalhado pelas professoras no CMEI.

Eu não tenho assim uma experiência com o JV porque ele é uma criança especial, ele não fala, *né?* Mas eu acho que é muito importante a maneira que você educa seu filho dentro de casa pra que ele reflita aquilo dentro do colégio, isso vai ajudar ele demais principalmente na aprendizagem (Pai de JV – maternal).

A criação da gente dentro de casa é muito importante, o acompanhamento da gente sendo bom, o do colégio é melhor ainda [...] Então acho que *tá* tudo certo do mesmo jeito que a gente faz em casa (Avó de JH – 1º período).

Eu achei engraçada a observação dele quando chegou em casa que ele me falou, eu *tava* arrumando minhas coisas lá, ele viu a Bíblia e disse que tinha falado sobre a Bíblia aqui, aí ele disse pra mim: – A mesma coisa que tu diz mãe, a tia disse, disse que a Bíblia é a palavra de Deus, então por aí eu vi a mesma coisa, não há diferença (Mãe de GA – 1º período).

Também concordo, *né?* Porque quando acontece alguma coisa que é diferente, a criança diz logo minha tia disse que é assim, então até agora *tá* concordância, às vezes, também a gente na correria não fica assim também focada em observar, às vezes, a gente deixa passar muitas questões sem olhar, sem acompanhar as crianças (Tia de AC – 1º período).

Ao refletirem sobre a relação entre os saberes do cotidiano e a prática pedagógica, de maneira geral, as famílias parecem se sentir contempladas e não apresentam nenhuma discrepância. Ao que tudo indica, as famílias levam em consideração certos valores morais e religiosos<sup>16</sup> que são aparentemente ratificados pela instituição no transcurso da prática educativa. Chama a atenção o fato de que além da mãe que menciona um conteúdo religioso (Bíblia) nenhum outro participante do grupo trouxe para a discussão algum conhecimento ou saber próprio de seu grupo social que tenha sido reconhecido, valorizado pela creche. Talvez o grupo não tenha a clara compreensão da importância dos saberes relacionais intimamente ligados à própria constituição das crianças no espaço familiar para a aprendizagem das

<sup>16</sup> Durante o período de observação em turmas, foi constatado que a oração e as leituras religiosas são recorrentes na prática pedagógica das professoras.

crianças. Por outro lado, não se pode negar que o fato de os encontros (grupo focal) terem ocorrido dentro da própria instituição pode ter refletido nas falas, no que foi possível aos pais expressarem.

De todo modo, se as famílias não consideram seus saberes como elemento de formação que deve estar presente na instituição educativa, é provável que o CMEI não tenha por objetivo validar e ressignificar os saberes provenientes dos contextos sociais das crianças. Por outro lado, é preciso reconhecer que no currículo da educação infantil é fundamental a articulação entre as diferentes experiências das crianças e o “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, a fim de que o currículo torne-se dinâmico e atento às reais demandas infantis (BRASIL, 2009a).

Interessante notar a seguinte fala: “às vezes também a gente na correria não fica assim também focada em observar, às vezes, a gente deixa passar muitas questões sem olhar, sem acompanhar as crianças”, na qual parece existir uma reflexão sobre como as famílias se distanciam do cotidiano das crianças na creche e muitas vezes não indagam a instituição sobre o que consideram pertinente. Nesse sentido, é possível supor que no dia a dia as famílias não encontram espaço para o questionamento ou preferem não se opor às determinações da instituição. Talvez a ausência dos saberes e experiências provenientes das famílias seja reflexo dessa “falta de interesse” ou distanciamento das famílias em relação à prática pedagógica.

Quando questionados sobre as possibilidades de valorização e respeito aos desejos e curiosidades expressos pelas crianças no cotidiano da prática pedagógica, as famílias destacam:

A escola, a creche, a tia, dentro do possível ali ela tenta atender todos de uma maneira que não prejudique nem um nem outro, fazendo que todos participem do mesmo objetivo, do mesmo desejo, dos mesmos sonhos porque não dá pra colocar sonhos diferentes, uma só professora pra 20 crianças, então, mas eu acho que elas são tão inteligentes, são profissionais da área mesmo, que conseguem focar num ponto só pra todos se divertirem, todos *pensar*, todos *ficar* à vontade (Mãe de GA – 1º período).

Acho que tudo é válido como aprendizagem. Existem várias *maneira* de despertar o interesse, o aprendizado da criança, acho que a escola aqui supre essa necessidade dentro de suas capacidades. Pode melhorar? Pode, deve melhorar (Pai de JV – maternal).

A creche supre a vontade da criança. Eu acho não, eu tenho certeza que a escola respeita a vontade deles, o que ela quer fazer a professora deixa, claro que dentro do limite, *né?* Tudo tem que ter limite (Mãe de YA – maternal).

Concordo também, *né?* Acho que atende as necessidades, até porque assim a criança, tem gente fala assim criança na creche não aprende nada só faz



brincar, mas dentro daquela brincadeira ali ela tá aprendendo muita coisa, porque ela aprende a socializar, a se comunicar, não ser tão tímida na hora de se expressar, a cantar, ela aprende também as letras [...] Então acho que atende (Tia de AC – 1ª período).

No que se refere à valorização e ao respeito às curiosidades das crianças, de maneira geral, o grupo entende que a instituição supre as necessidades na medida do que é possível, considerando alguns fatores intervenientes: número de crianças por turma, a possibilidade de a professora despertar o interesse das crianças e os limites que devem ser estabelecidos para a criança. Nesse sentido, parece haver certa clareza das famílias acerca das dificuldades e possibilidades das professoras em relação ao grupo de crianças. Assim, condições objetivas podem interferir preponderantemente na prática pedagógica. Talvez isso justifique certas angústias docentes e o receio de que o movimento e as interações das crianças atrapalhem a organização e disciplina. Contudo, mesmo diante das adversidades, as crianças merecem viver experiências ricas e significativas nas quais sejam considerados seus desejos e curiosidades que resultem em um processo de aprendizagem amplo e criativo.

Outro aspecto que se destaca em uma das falas é a valorização da brincadeira como possibilidade de socialização e aprendizagem. Isso denota que há por parte da família a compreensão de que a criança aprende brincando. Nesse sentido, “[...] a brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas” (BRASIL, 2009b, p.72), assim é importante que esteja presente na instituição de educação infantil como eixo fundamental na organização da prática docente.

Como sugestão para ampliar as formas de valorização dos saberes e experiências de crianças e famílias no cotidiano da instituição, o grupo destaca:

Eu acho no meu ponto de vista aqui na creche precisaria mais da participação dos familiares, pai, mãe, porque *existe* muitas coisas que você pode *tá* criando pra ajudar a educação, a diversão, isso tudo conta mais com os pais, se os pais *pudesse*, quem puder, *né?* Ser voluntário pra criar alguma coisa, o espaço aqui é maravilhoso (Pai de JV – maternal).

Eu concordo, oh, isso é muito especial, aula também de natação pras crianças soltar aquela energia, que criança é cheia de energia, *né?* Teatrinho também, a professora fazer aquele teatrinho, muito bom também. É uma coisa que a criança já passava aquela história que viu no colégio, já passava pra família, *né?* (Avó de JE – maternal).

Eu *tô* sem saber essa questão aí, porque toda questão que a gente fala toca na família, *né?* Sempre a participação maior tem que ser da família, *né?* Porque tudo vai decorrer dependendo também da família, como ele colocou aqui esse trabalho voluntário, mas aí a gente...tem dificuldade tem gente que diz

não, não vão nem pra reunião, né? Só teve uma vez, é muito difícil essa questão assim (Tia de AC – maternal).

Criança pensa, criança cobra da gente. E o mundo é totalmente diferente você passa uma coisa ruim com ele aqui, ele *ver* o exemplo de outro ele já quer ir, então assim os pais têm que ter todo aquele meio, têm que *tá* vivendo e observando tudo, porque cada vez mais o mundo *tá* mostrando coisas pra ela (Mãe de GA – 1º período).

O grupo também apresenta sugestões para ampliar a valorização dos saberes das crianças e o respeito a suas curiosidades, apontando uma maior participação das famílias e a utilização de atividades diversificadas: “Ser voluntário pra criar alguma coisa, o espaço aqui é maravilhoso”; “Aí concordo com que ele falou, isso é bom também a família, o colégio, fazer tipo assim uma comunidade todo mundo ajudar”; “[...] mas aí a gente...tem dificuldade tem gente que diz não, não vão nem pra reunião, *né?*”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança se desenvolve em um contexto sócio-histórico, do qual a família é parte integrante. Assim, educar a criança implica fundamentalmente reconhecer a importância da família e respeitar seus valores, saberes e experiências. Para tanto, há que se construir um espaço de diálogo e colaboração permanente, tendo em mente que os papéis de cada um são construídos a partir do diálogo permanente (OLIVEIRA *et al*, 1992).

Compartilhar as responsabilidades e dificuldades advindas das relações com as crianças pode ser um importante passo na construção de um laço seguro e de confiança entre a família e a instituição de educação infantil, na medida em que possibilita o diálogo fecundo com os profissionais e a busca de alternativas conjuntas para os conflitos cotidianos. Aos poucos, a participação das famílias pode extrapolar o universo da turma e alcançar os aspectos da gestão, por meio de conselhos ou colegiados que contribuam nas escolhas e tomadas de decisões pedagógicas e administrativas. Tudo depende dos espaços que são construídos e dos canais de comunicação estabelecidos entre professoras e professores, famílias e equipe gestora.

Contudo, no caso das famílias, sujeitos dessa pesquisa, essa tarefa parece bastante complexa uma vez que, além de não terem a compreensão das reais possibilidades de participação, tendo seu envolvimento restrito a reuniões e eventos promovidos pela instituição, parecem não entender o alcance e a importância de seu papel na construção de uma Pedagogia participativa. Não obstante isso, na ponta desse emaranhado estão as crianças,

que são vítimas dessas relações, sendo de fato as mais reprimidas, já que não exercem nenhum tipo de poder e ficam à mercê dos adultos, quase sempre tolhidas em seus desejos e possibilidades.

As famílias deixam claro a importância de atuarem mais ativamente no cotidiano do CEMEI e reconhecem que uma parcela significativa não participa. Isso denota certa compreensão sobre seu papel no cotidiano escolar.

Sendo assim, o lugar das famílias, na construção do currículo é bastante limitado haja vista que são muitas as imposições e relações de poder que direta ou indiretamente segregam os sujeitos e colocam-nos em uma posição passiva diante dos interesses do sistema de ensino.

## REFERÊNCIAS

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. CNE/CEB, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado, 2009a. Seção 1. 18p.

BRASIL. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**: práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB/UFRS, 2009.

FARIA, Vitória; DIAS, Fátima. **Currículo na Educação Infantil**: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Série: Cadernos de Gestão.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. São Carlos, SP: Suprema, 2007.

SYMANSKI, H. **A relação família/escola**. Desafios e perspectivas. Brasília: Líber Livro, 2007.

ZABALZA, Miguel. **A qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## **A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONHECENDO PARA PROTEGER**

Genylton Odilon Rêgo da Rocha<sup>17</sup>  
Universidade Federal do Pará  
[genylton@gmail.com](mailto:genylton@gmail.com)

Nayara Chaves de Lima<sup>18</sup>  
Universidade Federal do Pará  
[nayaralimach@gmail.com](mailto:nayaralimach@gmail.com)

### **O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

A violência tem se tornado algo tão constante nas relações sociais que, por vezes, ela é naturalizada como a única forma de relacionamento ou algo que não pode ser mudado na sociedade. De tão naturalizada que ela é em nosso cotidiano, que quase que diariamente somos vítimas de algum tipo de violência e não percebemos, com isso nota-se que este fenômeno tem atingido a sociedade de maneira alarmante, que mesmo diante das ampliações de cobertura das políticas públicas no país, ainda enfrenta profundas desigualdades sociais e nesse contexto, pode-se perceber que crianças e adolescentes tem sido as principais vítimas deste fenômeno social.

Mas de fato o que é a violência? Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), a violência pode ser caracterizada como:

uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou

---

<sup>17</sup> Professor Associado IV da Universidade Federal do Pará, nos cursos de graduação em Geografia e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Graduado em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) e Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e Doutor em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2001).

<sup>18</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, Especialista em Enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes (Escola que Protege) pela Universidade Federal do Pará (2016). Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2012)

tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações.

Utilizando este conceito, ressalta-se que a violência não é somente uma agressão física, como também é uma ameaça à integridade moral ou psicológica e negação/omissão de direitos, neste caso, direitos das crianças e adolescentes. Como Azevedo e Guerra (1995) conceituam:

atos e/ou omissões praticados por pais, parentes ou responsável em relação à criança e/ou adolescente que sendo capaz de causar à vítima dor ou dano de natureza física, sexual e/ou psicológica implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

As crianças e adolescentes por vezes se tornam mais vulneráveis a sofrerem de qualquer tipo de violência pelo fato que estes ainda são sujeitos em desenvolvimento físico, mental e social e diante de um cenário de desigualdades sociais e econômicas, estes sujeitos se tornam muito mais vulneráveis. Entre esses riscos de vulnerabilidade, pode-se destacar:

- os riscos inerentes à dinâmica familiar: são os problemas relacionados ao alcoolismo, aos conflitos entre casais que fazem da criança a testemunha de ofensas e agressões; enfim, toda forma de violência doméstica, traumas, abusos sexuais, carências afetivas, etc.;
- os riscos relacionados ao lugar de moradia: a precariedade da oferta de instituições e serviços públicos, a disponibilidade dos espaços destinados ao lazer, as relações de vizinhança, a proximidade a localização dos pontos de venda controlados pelo tráfico de drogas;
- os riscos relacionados à forma de repressão policial às atividades do tráfico de drogas e a violência urbana;
- o risco do trabalho realizado pelas instituições que os recebem: constituem os abusos praticados por profissionais, que são encobertos por uma estratégia de funcionamento que exclui a participação social;
- os riscos à saúde: compreende a ausência de um trabalho de prevenção e o acesso ao atendimento médico e hospitalar;
- os riscos do trabalho infantil: muitas são as crianças exploradas até pela própria família, trabalhando na informalidade;
- o risco da exploração da prostituição infantil: crianças provenientes de famílias pobres que se prostituem por dinheiro;
- os riscos inerentes à própria criança ou adolescente: a sua personalidade e seu comportamento podem torná-los mais vulneráveis aos riscos do envolvimento com drogas, da gravidez precoce, da prática do roubo, furto, etc.(SIERRA; MESQUITA, p.152,153, 2006)

Essa vulnerabilidade manifesta-se através do grande número de denúncias que o Disque 100 recebe sobre crianças vítimas de violações de direitos básicos, que só no ano de 2016 recebeu 76.171, segundo dados do próprio órgão.

É importante atentar também que esses 76.171 casos são os que evoluíram para uma denúncia formal, havendo na realidade, um número muito maior de violações de direitos no Brasil, pois muitos dos casos continuam no anonimato ou sem nenhum encaminhamento legal. Dentre as violações de direitos denunciadas nesse ano, a violência sexual configura como a 4ª violação de direitos mais denunciada para o Disque 100 em 2016. Salienta-se que as modalidades da violência não são auto excludentes, por exemplo, a violência sexual pode ser também é uma modalidade de violência física, psicológica, moral entre outros (FALEIROS; FALEIROS, 2007).

A violência sexual contra crianças e adolescentes “é uma forma que atinge uma das bases estruturais da personalidade de uma pessoa, a sua sexualidade” (HAZEL, p.7, 2007). Pode ser classificada em: abuso sexual e exploração sexual. Segundo Faleiros (2003, p. 10) o abuso sexual, enquanto um tipo de violência sexual, “é a situação de uso excessivo, de ultrapassagem de limites: dos direitos humanos, legais, de poder, de papéis, de regras sociais e familiares e de tabus, do nível de desenvolvimento da vítima, do que esta sabe, compreende, pode consentir e fazer”. Quanto ao agressor, o abuso sexual pode ser classificado como:

- a) intrafamiliar: em que o agressor é alguém do seio familiar
- b) extrafamiliar: em que o agressor é alguém externo á família.

Atenta-se para o fato que o abuso sexual não precisa ter contato físico para ser caracterizado como uma violação, o que pode ser considerado como abuso sexual sem contato físico, que pode se manifestar como:

- Voyerismo: o desejo de assistir crianças e adolescentes em situações íntimas;
- Exibicionismo: o desejo de exhibir partes do corpo para crianças e adolescentes;
- Exposição a pornografia como forma de estimular crianças e adolescentes;
- Assédio sexual
- Entre outros.

Este conhecimento desses atos sem contato físico como violência sexual faz com que a violência seja despercebida ou seja tão naturalizada em nossas vivências que não a consideramos mais como algo que seja passível de ser modificado.

Sobre os indicativos de abuso sexual, eles devem ser analisados e investigados dentro de um contexto muito maior, pois não há como afirmar de maneira segura que com a

ocorrência de um ou mais indicativo a prática de violência sexual é certa. Entre tanto, de qualquer modo, a incidência de qualquer indicativo apresentado deve ser sempre sinal de alerta para quem convive com crianças e adolescentes. Segundo Santos (2011), estes indicativos podem ser:

**Quadro 01** – Possíveis indicativos que se manifestam em crianças e adolescentes vítimas de violência sexual

Sinais Corporais	Sinais Comportamentais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfermidades psicossomáticas que se traduzem em uma série de problemas de saúde sem aparente causa clínica, como dor de cabeça, erupções na pele, vômitos e outras dificuldades digestivas, que têm, na realidade, fundo psicológico e emocional.</li> <li>• DST, incluindo aids, diagnosticadas por intermédio de coceira na área genital, infecções urinárias, cólicas intestinais, odor vaginal, corrimento ou outras secreções vaginais e penianas.</li> <li>• Dificuldade de engolir devido à inflamação causada por gonorreia na garganta (nas amígdalas, mais precisamente) ou reflexo de engasgo hiperativo e vômitos (por sexo oral).</li> <li>• Dor, inchaço, lesão ou sangramento nas áreas da vagina ou ânus a ponto de causar dificuldade de caminhar ou sentar.</li> <li>• Canal da vagina alargado, hímen rompido e pênis ou reto edemaciados (inchados) ou hiperemiados (congestão sanguínea). Baixo controle do esfíncter, constipação ou incontinência fecal.</li> <li>• Sêmen na boca, nos genitais ou na roupa. Roupas íntimas rasgadas ou manchadas de sangue. Roupas de cama, tapetes ou carpetes com resquícios de sêmen.</li> <li>• Gravidez precoce ou aborto.</li> <li>• Ganho ou perda de peso, visando afetar a atratividade para o autor de violência sexual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças comportamentais radicais, súbitas e incompreensíveis, tais como oscilações de humor entre os estados de timidez e extroversão.</li> <li>• Mal-estar pela sensação de modificação do corpo e confusão de idade.</li> <li>• Regressão a comportamentos infantis, tais como choro excessivo sem causa aparente, enurese (emissão involuntária de urina) e hábito de chupar os dedos.</li> <li>• Medo, ou mesmo pânico, de determinada pessoa ou sentimento generalizado de desagrado quando deixada em algum lugar.</li> <li>• Medo do escuro ou de lugares fechados. Autoconceito negativo, baixo nível de autoestima e excessiva preocupação em agradar os outros.</li> <li>• Tristeza, abatimento profundo ou depressão crônica.</li> <li>• Vergonha excessiva, inclusive de mudar de roupa na frente de outras pessoas.</li> <li>• Culpa e autoflagelação.</li> <li>• Ansiedade generalizada, comportamento tenso, sempre em estado de alerta, e fadiga.</li> <li>• Excitabilidade aumentada (hipervigilância ou dificuldade de concentração).</li> <li>• Fraco controle de impulsos, comportamento autodestrutivo ou suicida.</li> <li>• Comportamento disruptivo, agressivo, raivoso, principalmente dirigido contra irmãos e o familiar</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traumatismo físico ou lesões corporais por uso de violência física.</li> </ul>	<p>não incestuoso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transtornos dissociativos na forma de personalidade múltipla.</li> <li>• Repetição constante do que outras pessoas verbalizam</li> </ul>
<b>Sexualidade</b>	<b>Hábitos, cuidados corporais e higiene</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• curiosidade sexual excessiva; interesse ou conhecimento súbito e não usual sobre questões sexuais.</li> <li>• expressão de afeto sexualizada, ou mesmo certo grau de provocação erótica, inapropriados para crianças e adolescentes.</li> <li>• desenvolvimento de brincadeiras sexuais persistentes com amigos, animais e brinquedos.</li> <li>• masturbação compulsiva ou pública. Relato de avanços sexuais por parentes, responsáveis ou outros adultos, ou mesmo agressividade sexual a terceiros.</li> <li>• representações e desenhos de órgãos genitais com detalhes e características além da capacidade de sua faixa etária.</li> <li>• toque e/ou manipulação constante dos órgãos genitais.</li> <li>• introdução de objetos no ânus ou na vagina.</li> <li>• ansiedade constante relacionada a temas sexuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• abandono, ainda que temporário, de comportamento infantil, de laços afetivos, de antigos hábitos lúdicos, de fantasias.</li> <li>• mudança de hábito alimentar, perda de apetite (anorexia) ou excesso de alimentação (obesidade).</li> <li>• padrão de sono perturbado por pesadelos frequentes, agitação noturna, gritos, suores provocados pelo terror de adormecer e sofrer abuso.</li> <li>• aparência descuidada e suja pela relutância em trocar de roupa.</li> <li>• hábito não usual de lavar as mãos compulsivamente.</li> <li>• resistência em participar de atividades físicas.</li> <li>• tiques motores múltiplos.</li> <li>• atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem verbal em crianças muito pequenas.</li> <li>• uso e abuso repentino de substâncias como álcool, drogas lícitas e ilícitas.</li> </ul>

**Fonte:** Autoria própria com base em Santos (2011).

A exploração sexual de crianças e adolescentes é outra tipificação de violência sexual existente. Isso não quer dizer que dentro desse tipo de violação de direitos esteja distante do abuso sexual, pelo contrário, quando há exploração sexual também ocorre o abuso sexual, porém, existe uma diferença na finalidade que isso acontece: obtenção de lucro através de uma “relação comercial”, em que o corpo da criança e adolescente é o produto.

**Quadro 02** – “Relação Comercial” da exploração sexual de crianças e adolescentes

<b>Produto</b>	<b>Fornecedor</b>	<b>Consumidor</b>
Criança e adolescente como um meio de obtenção de prazer sexual.	Hotéis, bares, agenciadores, entre outros agentes.	Quem paga para o fornecedor para abusar sexualmente de meninos e meninas.

**Fonte:** Elaboração própria a partir de Santos (2011)

Esta relação também é evidenciada pela Declaração de Estocolmo:

A exploração sexual comercial é violação fundamental dos direitos da criança e do adolescente. Compreende o abuso sexual por um adulto e a remuneração em dinheiro ou espécie para a criança ou para outrem. A criança é tratada como objeto sexual e mercadoria. A exploração sexual comercial de crianças constitui-se em uma forma de coerção e violência contra as crianças, podendo implicar em trabalho forçado e em formas contemporâneas de escravidão (1996, p. 1)

É importante ressaltar que existem fatores que podem facilitar a ocorrência de exploração sexual, sendo a principal as desigualdades socioeconômicas da sociedade. Agentes aliciadores se aproveitam da vulnerabilidade socioeconômica de suas vítimas para utilizarem esse tipo de violação como uma forma de geração de renda. Para isso é de extrema importância políticas públicas que possam fortalecer essas famílias para que não se tornem vítimas dessa rede de exploração.

Quanto às consequências nas vítimas de violência sexual na infância e adolescência também não há como prever de maneira exata. Cada sujeito vivencia essa experiência e pode externar de diferentes formas dos demais. Alguns fatores como: grau de proximidade com o agressor, frequência da ocorrência, idade que ocorreu a violência, entre outros. De qualquer modo, essas sequelas que podem ocorrer podem ser minimizadas se o encaminhamento ao caso de violência sexual for realizado de maneira correta pelos múltiplos agentes e instituições que fazem parte de Rede de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes. Por isso é tão importante que qualquer instituição escolar e seus sujeitos possam ser conscientes da sua importância na prevenção e atendimento nas vítimas desse tipo de violência.

## A ESCOLA DENTRO DA REDE DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A instituição escolar é de fundamental importância no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Ela tem o poder de criar um diálogo aberto sobre o assunto a ponto que meninos e meninas sintam-se seguros e protegidos para buscar orientação e principalmente, ajuda. Professores e demais profissionais que atuam diretamente com crianças e adolescentes, precisam estar preparados para identificar sinais de ocorrência de abuso ou exploração sexual infanto-juvenil e tomar as devidas medidas necessárias.

Diante deste cenário, foram criadas diversas estratégias nacionais que envolvem o enfrentamento a este tipo de violência que foram levantadas por Lírio (2014) que colocam a escola como protagonista desse enfrentamento através de recomendações curriculares, programas, planos, aperfeiçoamento profissional docente, entre outras estratégias de mobilização.

**Quadro 03** – Atribuições referentes ao enfrentamento da violência sexual no espaço escolar

<b>Programa/Projeto/ Plano</b>	<b>Atribuições às escolas</b>	<b>Responsável</b>	<b>Ano de Elaboração/ Implantação</b>
<b>PCN<sup>19</sup></b>	Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.</li> </ul>	Governo Federal	1997
<b>PNEVSCCA<sup>20</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar crianças e adolescentes sobre seus direitos, visando o fortalecimento da sua auto-estima e defesa contra a violência sexual;</li> <li>• Notificar casos de violência sexual infantojuvenil, total e proporção em relação ao total de escolas da região,</li> </ul>	Governo Federal	2000

<sup>19</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais

<sup>20</sup> Programa Nacional de Enfrentamento a Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes

	<p>por rede de ensino;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluir a temática de prevenção da violência sexual infantojuvenil na grade curricular e/ou Projeto Político Pedagógico, total e proporção em relação ao total de escolas da região, por rede de ensino.</li> </ul>		
<b>Programa Saúde e Prevenção na Escola (SPE)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir para uma aprendizagem compartilhada por trabalhadores da educação, da saúde, de outras instituições públicas e de organizações da sociedade civil cujas as ações repercutem na redução da vulnerabilidade de adolescentes e jovens às doenças sexualmente transmissíveis e à aids.</li> </ul>	MS <sup>21</sup> /MEC <sup>22</sup>	2003
<b>Guia Escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar a prevenção primária com o objetivo de eliminar ou reduzir os fatores sociais, culturais e ambientais que propiciam os maus-tratos.</li> </ul>	MEC/SECAD <sup>23</sup> /SDH <sup>24</sup>	2003
<b>Escola que Protege</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção da formação de profissionais da educação para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.</li> </ul>	MEC/SECAD	2004
<b>Programa Escola Aberta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a ampliação da jornada e espaço escolares para o mínimo de sete horas diárias, em conformidade com o “Programa Mais Educação”, visando à implementação da Educação Integral na rede pública de ensino com atividades nas áreas de aprendizagem, culturais e artísticas, esportivas e de lazer, de direitos humanos, de meio ambiente, de inclusão digital e de saúde e sexualidade.</li> </ul>	MEC/SECAD	2006

**Fonte:** Lírío (2014)

Como pode-se observar, o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes pela escola através de políticas públicas é algo muito recente, apenas 20 anos,

<sup>21</sup> Ministério da Saúde

<sup>22</sup> Ministério da Educação

<sup>23</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Atualmente é SECADI pois foi inserido o eixo Inclusão

<sup>24</sup> Secretaria de Direitos Humanos

com isso, algumas ações não alcançaram sua totalidade. Lirio (2013), em sua tese pode constatar que:

- 1) as políticas formuladas em âmbito federal na área da formação dos profissionais da educação e dos materiais didáticos pedagógicos elaborados com a finalidade de subsidiá-los na apropriação da temática não chegaram às escolas pesquisadas;
- 2) planos/projetos que têm entre os seus objetivos o enfrentamento a esse tipo de violação devido a problemas de infraestrutura e de pessoal não foram executados como planejados;
- 3) nove entrevistados consideram que há a abordagem da temática no currículo das escolas, porém, não como conteúdo específico, mas como uma discussão pontual em meio a outras questões.

Em nível estadual, o Plano Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes (2014-2016)<sup>25</sup>, construído pelas diversas entidades públicas e da Sociedade Civil Paraense que compõem o Comitê Estadual de Enfrentamento a Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes (CEEVSCCA), no Eixo 1- Prevenção, colocam de competência da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) em ações pontuais através de projetos ou como espaços que receberão oficinas externas sobre as temáticas, ou seja, nada que possa mudar de uma forma mais estrutural a prática educacional:

- Fortalecer as ações educativas nas escolas que abordam questões da violência sexual através do Projeto “Vitória Régia”. (p.19)
- Implementar o projeto “Escola e Família, reconstruindo diálogos” que tem como ponto chave a discussão sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes na escola. (p.20)
- Realizar oficinas com gestores e técnicos das Unidades SEDUC na Escola (USEs), de caráter preventivo e informativo sobre abuso sexual e exploração sexual. (p.20)

Há hoje muitas instituições que fazem diversas formações sobre a temática de violência sexual, porém é fundamental que os próprios órgãos de gestão educacional possam fazer o planejamento e a execução dessas ações pois eles, mais do que ninguém, conhecem suas próprias demandas sobre essa temática (SANTOS, 2011).

Não podemos mais nos manter alheios para estas demandas que nossos alunos nos trazem diariamente. Refletir de forma crítica as práticas curriculares para que elas se tornem significativas na vida de seus sujeitos e faça com que a educação escolar tenha um valor

---

<sup>25</sup> Me refiro ao Plano Estadual 2014-2016, pelo fato que o Plano atual ainda está em construção pelo Comitê Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes.

muito além de um treino e domínio de técnicas é de fundamental importância e é uma demanda urgente que as crianças e adolescentes brasileiras solicitam.

As tensões identitárias não são apenas entre ensinar ou educar, mas entre as tensas indagações ao nosso ensinar que vem dessas vivências, da infância-adolescência. Ou a percepção que é inseparável ensinar a seres humanos e levar em conta suas formas de viver, mal-viver como humanos. Trazer a função educativa para nossa identidade profissional é uma exigência do olhar sobre os educandos. (ARROYO, 2013, p.29)

Nessa perspectiva, não se propõe aqui que a Educação Básica demande uma nova disciplina para cada necessidade social de seus alunos, mas sim, que ele dê espaço para que se dialogue de forma transversal sobre a situação em que aquele sujeito possa estar inserido para que ele tome consciência de todas as relações que se configuram a partir daí para que possa instrumentalizá-lo para que ele possa participar pela defesa de seus direitos de alguma forma ou que os outros sujeitos da comunidade escolar possam agir de maneira eficaz. Essa visão mais geral da educação que vê o sujeito sob a ótica de várias esferas, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 já recomendavam como objetivo para os alunos do Ensino Fundamental:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Esse currículo da escola integrado, para Lopes e Macedo (2002, p. 81), pode se dar via “temática ou por campos de saberes interdisciplinares, sendo esta última uma realidade mais pertinente à com a construção de currículos universitários”. Com isso as autoras consideram a integração por temática como “uma articulação horizontal de conteúdos”, afirmando que a proposta da integração “desconstrói a identidade entre disciplina científica e disciplina escolar, na medida em que propõe uma organização da disciplina escolar segundo critérios diversos daqueles aceitos pelo campo científico”. Diante disto Arroyo (2007, p. 38) nos questiona e logo nos dá uma possibilidade de reflexão:

Como repensar os currículos escolares à luz desse entrelaçado de direitos?

Partir do reconhecimento de que o direito à educação está entrelaçado com a negação dos direitos humanos mais básicos: direito à vida, à sobrevivência, à proteção, ao cuidado da infância e adolescência populares, sobretudo.

Nesse sentido, é urgente a necessidade de pensar no currículo para algo além do que se pode planejar ou como algo distante da realidade de crianças e adolescentes que sofrem ou possam sofrer de violência sexual. A prevenção deste tipo de violência, segundo Santos (2011) pode ter três níveis:

- ❖ Prevenção Primária: elimina fatores sociais, culturais ou ambientais que possam favorecer os maus-tratos contra crianças ou adolescentes, que mais tarde tem um potencial de se converter em violência sexual;
- ❖ Prevenção Secundária: objetiva eliminar a possibilidade que a violência sexual aconteça ou se repita em alguma situação que já há o risco disso;
- ❖ Prevenção Terciária: acompanha crianças e adolescentes que já sofreram alguma forma de violência sexual para que não se repita e nem que outros sujeitos possam sofrer deste tipo de violência por esse mesmo abusador.

A escola precisa, na medida do possível, sempre trabalhar numa perspectiva primária de prevenção, pois nesse nível a violência em si ainda não aconteceu. Porém, não se deve esquecer que o enfrentamento em si a escola não faz sozinha. É necessária toda uma articulação com a rede de proteção para que os encaminhamentos ocorram de maneira eficaz para o bem-estar da criança ou adolescente vítima ou com suspeita de violência sexual. Por rede de proteção pode-se entender:

A Rede de Proteção de crianças e adolescentes é o conjunto social constituído por atores e organismos governamentais e não governamentais, articulado e construído com o objetivo de garantir os direitos gerais ou específicos de uma parcela da população infanto-juvenil. (FALEIROS&FALEIROS, 2007, p.77).

Diante disto, as ações de enfrentamento precisam ser conscientes e planejadas de maneira que, surjam o efeito esperado na vida dos alunos. Assim como Oliveira (1987, p. 98) explica que:

uma ação educativa consciente e consequente, isto é, uma ação intencionalmente dirigida, possibilita mais e melhores condições para o indivíduo se instrumentalizar para sua luta nas demais instâncias sociais. E assim a influência da prática educativa pode vir a intervir mais incisivamente na sua atuação nas demais práticas.

Mediante a complexidade do fenômeno da Violência Sexual e do papel importante da escola no seu enfrentamento, a instituição escolar não deve compreendê-lo e intervir através de ações pontuais, como somente falar da temática na escola em 18 de Maio<sup>26</sup>, mas também incorporar o enfrentamento através de sua prática e não somente por ações. Levamos consideração que para uma prática se concretizar na escola ela precisa ser iniciada através de uma ação, que em um primeiro momento, é uma ação nova naquele contexto. Até que essa ação “seja apropriada e coletivada pelos sujeitos para se tornarem práticas” (SÁCRISTAN, 1999). E para que essa prática seja coletivada de maneira mais significativa para os sujeitos se faz necessário que:

A contribuição da prática educativa escolar torna-se desse modo, tanto mais eficaz quanto mais se consegue identificar e efetivar os elementos mediadores (os vínculos) entre escola e sociedade, entre prática educativa e prática social global. (OLIVEIRA, 1987, p. 92).

---

<sup>26</sup> Dia nacional alusivo ao enfrentamento do abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes. Essa data foi escolhida em razão do caso que envolveu a menina Araceli em 1973, na cidade de Vitória/ES.



Deste modo uma prática de enfrentamento á violência sexual contra crianças e adolescentes que seja planejada e executada pela própria escola, utilizando de todos os significados e nuances daquela comunidade tende a se tornar muito mais eficaz e objetiva pois nenhum currículo ou prática educativa deve ser concebido como um protocolo ou manual, devido a subjetividade de cada um e também as diferenças regionais que moldam nossas relações.

Deve-se ficar alerta para qualquer tentativa de homogeneização dos sujeitos e a escola precisa estar atenta para isso. Os alunos possuem vivências e necessidades distintas que refletem na escola e até entre esses sujeitos que possuem as mesmas vivências, como por exemplo, um cenário de violência sexual, há peculiaridades que não podem ser padronizadas.

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do status quo, como a que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço de lutas de classes, no interior do qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da denominação, como o espontaneísmo das classes dominadas. (CURY, 2000, p.13).

Com isso, será alcançado nossos almejos para a Escola Básica Brasileira:

A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tomarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade.

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. (LIBANEO, 1998, p. 4).

Para que essa escola nos conheça e reconheça e que essa prática nos inclua de fato, é necessário que os sujeitos que pensam as práticas escolares desde a elaboração, execução e avaliação possam perceber que o fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes é algo que atinge cada vez mais os alunos através de várias modalidades (abuso sexual sem e com contato físico e exploração sexual), porém é necessário que possamos prevenir ou

minimizar suas consequências na vida daquela criança e adolescente, através de práticas planejadas e conscientes em um trabalho de rede com outras instituições da Rede de Proteção.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

AZEVEDO, M; GUERRA, V. **Violência Doméstica na Infância e na Adolescência**. SP: Robe, 1995

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Ouvidoria. **Balço geral de denúncias de 2016 no Disque 100**. Brasília, 2017.

CURY, Carlos. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FALEIROS, Vicente; FALEIROS, Eva. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: MEC/SECADI, 2007

FALEIROS, Eva. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Ed. Brasília: Thesaurus, 2003.

HAZEU, Marcel. **Direitos sexuais da criança e adolescente: uma visão interdisciplinar para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes**. Movimento República de Emaús. Belém: Sagrada família, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIRIO, Flavio. **Avaliação da implementação das ações de enfrentamento ao abuso sexual contra crianças e adolescentes em escolas públicas de ensino fundamental do bairro do Guamá – Belém-PA**. 2013. 231 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto Ciências da Educação, Belém, 2013. Programa de Pós-graduação em Educação.

LIRIO, Flávio. **A escola pública e a política de enfrentamento à violência sexual contra criança e adolescente**. In: SANTOS; CAVALCANTE (Org.). *Escola que protege enfrentando a violência sexual contra crianças e adolescentes*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014, v. 1, p. 15-38.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

OLIVEIRA, Betty. (Org.) **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Autores Associados, 1987.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra, 2002.

**Plano Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes 2014-2016 – Pará**. Disponível em:

<https://www2.mp.pa.gov.br/sistemas/gcsubsites/upload/14/Plano%20versao%201808.pdf>

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SANTOS, Benedito dos. **Guia Escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: MEC, 2011.

SIERRA, V.M.; MESQUITA, W.A. **Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.seade.gov.br>

SUÉCIA. **Declaración y programa de acción - Primero Congreso Mundial Contra La Explotación Sexual Comercial de los Niños**. Estocolmo: autores, 1996. Disponível em: [www.csecworldcongress.org/PDF/sp/Stockholm/Outome\\_documents/Stockholm%20Declarat ion%201996\\_SP.pdf](http://www.csecworldcongress.org/PDF/sp/Stockholm/Outome_documents/Stockholm%20Declarat ion%201996_SP.pdf)

## **“ESCOLA DOS PÉS DESCALÇOS” COMO MODELO DE DIFUSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO MARANHÃO NO PERÍODO DO ESTADO NOVO<sup>27</sup>**

Mariléia dos Santos Cruz<sup>28</sup>  
Universidade federal do Maranhão (UFMA)  
[euluena@hotmail.com](mailto:euluena@hotmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

A escola brasileira, embora em seus primórdios, tenha sido uma instituição criada para atender demandas dos setores de maior poder aquisitivo, ao longo do tempo, apresentou tentativas progressivas de abarcar cada vez mais os segmentos sociais menos abastados. Mesmo assim, a sua história demonstra que o foco das ações em torno da difusão do saber, nunca foi a promoção igualitária da educação a todos os grupos sociais.

Pode-se observar o caráter seletivo nas várias fases da história da escola primária brasileira. No período colonial, quando os esforços com a Reforma Pombalina (1759; 1772) visavam secularizar a educação escolar, a função de selecionar conforme a conveniência da Coroa esteve em plena atividade, seguindo as demandas pela formação de funcionários públicos (CARDOSO, 2004; CARDOSO & MENDONÇA, 2007). No século XIX, em todas as províncias, esforços foram empregues visando ampliação da escola pública e a inclusão de setores pouco abarcados por essa instituição, contudo, tais esforços sempre estiveram aquém

---

<sup>27</sup> O presente trabalho faz parte da pesquisa realizada no Pós-Doutorado em Educação desenvolvido na UNESP, no período 2013-2014. Está vinculado também aos estudos e levantamento de fontes realizados no âmbito do projeto integrado de pesquisa sobre “A história da escola primária no Brasil: investigações comparadas (1930 a 1961)”, coordenado pela profa. Dra. Rosa Fátima de Souza, financiado pelo CNPq (Processo n. 480387/2010-9), que envolveu 17 estados brasileiros, entre os quais o Maranhão.

<sup>28</sup> Doutora em Educação Escolar. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas -PPGFOPRED/CCSST/ITZ- UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CEPCHSAE (Cultura Escolar, Práticas Curriculares e História da Disseminação dos Saberes Escolares. Professora Associada II do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão-Imperatriz (UFMA-ITZ). Imperatriz/MA.

da demanda existente; e por isso, mecanismos cada vez mais apurados de seletividade foram empregues.<sup>29</sup>

A República foi uma fase que demarcou o processo mais intenso de ampliação da escola pública primária, quando determinados grupos sociais que historicamente cresceram à margem do direito à escolarização, passaram a ser, de forma progressiva, tomados como objeto da inclusão escolar.

O presente trabalho é fruto de uma curiosidade surgida no transcorrer de estudos anteriores quando depararmos com fontes que faziam referência a existência de escolas criadas no Maranhão, destinadas a crianças indigentes, nas quais os alunos não precisavam de uniforme, calçados, e nem de materiais escolares, sendo-lhes franqueada a matrícula e a permanência em qualquer condição, e qualquer aparência, denominadas como “escolas dos pés descalços”. Aborda-se um pouco da história das “escolas dos pés descalços” destacando a função social atribuída a elas e as dificuldades encontradas para apresentar os resultados esperados pelas autoridades.

### **“ESCOLAS DOS PÉS DESCALÇOS” COMO TIPO ESCOLAR DESTINADO AOS FILHOS DE POBRES**

No Maranhão Paulo Martins de Souza Ramos foi o governador por quase nove anos durante a era Vargas, desde 1936, na qualidade de governador Constitucional, permanecendo no cargo a partir de 1937, na condição de interventor federal, até o início de 1945 (MEIRELLES, 2001).

O seu governo foi marcado por vasta propaganda na imprensa nacional, por meio da qual procurava demonstrar que o Maranhão se encontrava entre os primeiros estados a cumprirem as diretrizes do Estado Nacional, estabelecidas por Getúlio Vargas. Defendia a constituição de 1937, sobretudo nos seguintes quesitos: compromisso de todos os cidadãos de promoverem a proteção aos pobres e desvalidos; o enfrentamento do analfabetismo; e a difusão do ensino entre as camadas mais pobres. Nesse sentido, foram tomadas, desde 1938, algumas medidas bastante peculiares,<sup>30</sup> que chamaram atenção no país, dentre as quais a

---

<sup>29</sup> Nos regulamentos da instrução pública maranhenses do século XIX as proibições à matrícula sempre eram destacadas para determinados setores, a exemplo dos que padeciam de moléstias contagiosas, os escravos, deficientes físicos e não vacinados. Também foi comum a determinação da não obrigatoriedade da matrícula para crianças muito pobres (CRUZ, 2009).

<sup>30</sup> Além da criação de escolas exclusivas para crianças extremamente pobres (pés descalços) também foi estabelecido pelo Decreto-Lei nº 141, de 09 de novembro de 1938, que todo funcionário público,

criação de escolas isoladas e mistas,<sup>31</sup> denominadas “dos pés descalços”, nas quais as crianças poderiam frequentar com qualquer roupa, e até descalças.

No início de 1938, por meio do decreto nº 27 de 21 de janeiro, três escolas “dos pés descalços” foram criadas pelo interventor para funcionarem nos bairros da capital maranhense. Tais escolas seriam uma cópia do modelo americano “poor people”, e deveriam utilizar um plano elaborado pela Diretoria da Instrução Pública, composto por seis itens:

- 1) uma vasta propaganda por meio de filmes, mostrando que o homem analfabeto não pode vencer na vida; 2) uma verdadeira catequese educacional, como foi feito no Estado do Minesota, onde a criminalidade baixou 75%; 3) o estado proporcionará macacões, tipo padrão, ginástica, boa alimentação, cinema educativo e livros; 4) criação de caixas escolares para que os mais capazes possam prosseguir no seu curso; 4) preleções diárias sobre vultos da história pátrica; 5) prêmios aos mais distintos alunos; 6) estimular a personalidade dos alunos, de modo que eles possam vencer na luta pela vida (MARANHÃO, 1939, p. 26).

As “escolas dos pés descalços” reuniam em uma escola do tipo singular (isolada)<sup>32</sup> crianças pobres de ambos os sexos. A criação de espaços específicos onde estas crianças se apresentassem do jeito que podiam, até descalças, funcionava como a solução para incorporar alunos que estavam fora da obrigatoriedade escolar estabelecida pelo Regulamento da Escola Primária maranhense de 1932, que não considerava obrigatória a matrícula dos “indigentes, para os quais não fossem fornecidos vestuários adequados<sup>33</sup>”. Nessas escolas seriam fornecidos os recursos didáticos e utensílios necessários para o funcionamento, incluindo livros didáticos e matérias dos alunos.

A justificativa usada no texto do Decreto-lei que criou as escolas para “os pés descalços” revela que as exigências de que as crianças se apresentassem bem trajadas nas escolas públicas dificultava aos pobres, o acesso e a frequência. Tais crianças, pela carência financeira não tinham possibilidade de se apresentar bem vestidas e bem calçadas.

estadual ou municipal do Maranhão, deveria alfabetizar uma criança estranha à sua prole, sob o risco de ser multado, no valor de 100\$000 (cem mil reis) (MARANHÃO, 1939).

<sup>31</sup> Nesta época ainda era muito comum a existência de escolas separadas por gênero; quando ocorria a reunião crianças dos dois gêneros na mesma escola, denominavam estas instituições de escolas mistas.

<sup>32</sup> O sistema de ensino primário do período era formado por três tipos escolares caracterizados pela forma de organização. Existiram: a escola isolada ou singular (formada por alunos de idade e nível de conhecimento heterogêneos, sob a regência de uma professora leiga); os grupos escolares (espécie de escola graduada organizada em classes homogêneas de alunos agrupados por nível de conhecimento ou idade, sob a regência de uma professora normalista para cada classe); e a escola reunida ou agrupada (que funcionava com a reunião de duas escolas, uma para o curso fundamental e outra para o curso complementar, em um mesmo prédio, sob a regência de duas professoras).

<sup>33</sup> Cf. Regulamento para o Ensino Primário do Estado do Maranhão, decreto n.º 252, de 1932. In: MARANHÃO, Estado do. *Diário Oficial*. São Luís: Imprensa Oficial, n. 49, 02 de março de 1932.

As três escolas singulares e mistas criadas para “os pés descalços” localizavam-se em bairros periféricos da ilha de São Luís, com nomes de maranhenses de origem humilde que se tornaram reconhecidos profissionalmente, conforme segue: uma no João Paulo, em homenagem a Hemeterio dos Santos; outra no Codozinho, em homenagem a Belarmino de Mattos; e a terceira na Vila do Paço, em Mercês, com o nome Escola José Eulálio<sup>34</sup>.

Segundo Paulo Ramos o objetivo dessas escolas seria a “redução da ignorância popular que, sobretudo no norte do país atinge, a proporções impressionantes”. A legenda era a “rápida alfabetização”, contemplando “ler, escrever, contar e o ensino profissional também sumário”, conforme entrevista cedida ao *Diário da Manhã de Recife*, publicada pelo *Imparcial* de São Luís (10 de maio de 1938, p. 1).

Um ano depois da criação das três escolas dos “pés descalços” nos bairros de São Luís, uma quarta escola desse tipo foi criada em homenagem ao professor José do Nascimento Moraes. Sendo chamada de “Escola Professor Nascimento Moraes”, criada pelo decreto n. 229, de 16 de março de 1939, esta deveria funcionar no bairro do Caju, também na periferia de São Luís<sup>35</sup>.

No texto do Decreto-lei que criou as primeiras escolas para os “pés descalços” o interventor Paulo Ramos alegava que era dever do Estado, segundo preceitos constitucionais, ensino primário obrigatório e gratuito, sendo dever da Nação, Estados e Municípios “assegurar à infância e à juventude a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, a possibilidade de recebê-las, em instituições públicas de ensino, adequadas às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (MARANHÃO, 1939, p. 26).

Sendo assim, o poder estatal não assumia a obrigatoriedade da oferta do ensino, mas sim, a função de “contribuir” com aqueles que não conseguissem custear o ensino nas escolas privadas, criando mecanismos para que acessassem a escola pública. Nessa época, a própria escola pública exigia dos alunos o pagamento de taxas, caracterizando-se como um espaço

<sup>34</sup> Hemeterio dos Santos era negro, filólogo e foi professor da Escola Pedro Segundo. Belarmino de Mattos foi um dos principais tipógrafos do Maranhão durante o século XIX e José Eulálio foi Militar e autor de um Curso de Matemática Elementar e Superior reconhecido no Brasil e na França.

<sup>35</sup> Nascimento Moraes foi um professor, jornalista e literato maranhense negro que foi considerado o inspirador das “escolas dos pés descalços”. Ele se destacou escrevendo crônicas, contos e poesias nos principais jornais maranhenses da primeira metade do século XX. Era um defensor da promoção da escolarização para os pobres e constantemente debatia os problemas políticos, sociais e educacionais maranhenses. O que o tornou oficialmente como inspirador das “escolas dos pés descalços” foi uma matéria publicada no *Imparcial*, assinada com o pseudônimo Sussuarana. Nessa matéria ele analisou os problemas da educação primária do Maranhão, apontando várias sugestões do que faria para melhorar o sistema de ensino caso fosse o governador do Estado. Cf. SUSSUARANA. Prosa incondicional. *Imparcial*, 29 dez. 1937, p. 1.

para os que possuíam recursos econômicos. Tratava-se de uma instituição adequada aos bem vestidos, aos calçados e nutridos; os quais, segundo declarado pela autoridade governamental, faziam os “descalços” sentirem-se “humilhados”. A proposta governamental procurava então, produzir espaços particulares aos mais pobres (MARANHÃO, 1939, p. 26).

As concepções sobre o papel social dessas escolas ficavam evidentes em todas as falas que se reportavam ao assunto. No discurso de inauguração da Escola Belarmino de Mattos, a professora Maria Raimunda Ribeiro, destacou o papel dessas escolas no combate da exclusão escolar direcionada aos pobres:

O pobre não poderá mais recear que o não aceitem na escola, tal como se entrega à luta do pão de cada dia. Descalço, embora com a mesma roupa do trabalho exaustivo, ele pode vir aprender nesta casa, onde a par das lições que se ministram aos alunos ricos, também se lhes mostra o maior exemplo de fraternidade e o nivelamento das classes sociais diante dos livros e diante de Deus (*Diário Oficial*, 11 de maio de 1938, n. 105, p. 6-7).

Para a primeira professora da Escola Belarmino de Mattos, a criação desse tipo de escolar resolveria o problema que existia quanto à reprodução das diferenças de classe reforçadas pela desigualdade do acesso ao conhecimento. Outra fala importante sobre o tema foi a João Mattos, que era diretor geral da Instrução Pública, o qual ao se pronunciar demonstrava que as crianças pobres em idade de aprender encontravam-se, na capital do Maranhão, impossibilitadas, “por sua condição de absoluta pobreza”, de frequentar “... os grupos escolares e outros estabelecimentos...”, conforme o registrado no *Diário Oficial* do Estado (11 de maio de 1938, n. 105, p. 5). Ele também se referiu à importância social das “escolas dos pés descalços”, ao afirmar que:

... há que dizer finalmente que esta ideia ainda envolve um sentido altamente social e humano, de que os benefícios só se percebem ao entrar na escola, e nisto reside outra das benemerências de tão notável iniciativa. É que o lhes oferecer roupa e calçados, aos que disto necessitam, esta escola visa também acabar com os “pés descalços” e malvestidos (*Diário Oficial*, 11 de maio de 1938, n. 105, p. 5).

Nascimento Moraes, o inspirador da criação dessas escolas, em 1941, também se reportou à importância delas no combate à pobreza e comentou sobre a grande frequência observada:

A “Escola dos Pés Descalços”, que pertence ao grupo das escolas de socialização, não demorou muito em mostrar que era uma necessidade em nosso meio, porque logo se encheram dos pobrezinhos que vegetavam pelos bairros sem uma codea de pão espiritual. O interventor Paulo Ramos entendeu que criando esse tipo de escola, com o objetivo pedagógico que o



justifica, acabaria com os pés descalços (*Diário Oficial*, 24 de maio de 1941, n. 69).

Nas falas da professora da Escola Belarmino de Mattos, do diretor da Instrução Pública e do jornalista e professor Nascimento Moraes, além de ficar explícita a crença no papel redentor do ensino, ou a defesa da escola como uma instituição capaz de promover a igualdade social, há também o registro de que a escola pública maranhense não estava funcionando como lugar de fácil acesso aos pobres, sobretudo na qualidade de malvestidos e descalços.

Outro elemento que dificultava o acesso da população à escola primária era o fato de que a maior parte delas se localizava em locais urbanos e centrais, onde se encontravam as pessoas de maior poder aquisitivo. Embora vigorasse o pensamento de que a escola primária republicana seria a instituição capaz de contribuir com o desenvolvimento ou progresso nacional, elevando culturalmente o povo, na prática, em tão pouca quantidade, essa instituição continuava escolhendo e excluindo. Quando se inviabilizava a matrícula, ou se permitia que uma criança abandonasse a escola por falta de roupas ou calçados, se estava reforçando a prática de exclusão social, já bastante conhecida pelos setores mais pobres da sociedade.

### **ESCOLAS PARA OS PÉS DESCALÇOS NA CAPITAL**

Em seguida à criação das “escolas dos pés descalços”, o diretor Geral da Instrução Pública João Mattos, no expediente de 05 de fevereiro de 1938, designou quatro professoras normalistas do município, à disposição do Estado, para lecionarem nas escolas recentemente criadas pelo interventor Paulo Ramos. Foram Maria Raimunda Ribeiro para a Escola Belarmino de Mattos, no Bairro Codozinho; Lúcia Rocha e Lília da Costa Reis, para a Escola Hemeterio dos Santos, no Bairro João Paulo; e Ibana de Oliveira Flankim, para a Escola José Eulálio, na Vila do Paço do Lumiar (*Pacotilha*, 10 de fevereiro, 1938, n. 1042, p. 2). Para a escola “Nascimento Moraes” foi designada pela portaria nº 36, de três de maio de 1939, a normalista Raimunda Ferreira Gomes, a qual já computava nove anos de experiência como professora estadual (SECRETARIA GERAL DO ESTADO, 1939, ofício de designação, 11 de abril de 1939).

A escola Belarmino de Mattos foi inaugurada oficialmente no dia 11 de maio de 1938, no Bairro do Codozinho, em comemoração ao regresso de Paulo Ramos de uma viagem que fez para o Rio de Janeiro. Durante a sua inauguração já se exaltava a “avultada” ou “numerosíssima” frequência e o sucesso dessa escola, encontrando-se, no ato da inauguração 101 crianças (*Imparcial*, 1938, 12 de março de 1938, n.º 5923, p.5).

Dados relativos à frequência nos grupos escolares (G.E) localizados na capital, no ano de 1939, indicam números da mesma ordem com pouca variação, a exemplo: do Grupo Escolar Almeida Oliveira, com 122 alunos; do G.E. Henriques Leal, com 147; do G.E. Pedro Leal, 119; do G. E. Almeida Nina, com 101; e do G.E. Sotero dos Reis, com 96 alunos frequentes, conforme registrado no *Diário Oficial* de 14 de abril de 1939.

Comparando a frequência dos grupos escolares, onde se ministrava o curso primário completo, com cinco anos de duração, ministrado em cinco classes, sendo uma para cada professora normalista, se percebe que o número de alunos da Belarmino de Mattos, uma escola isolada, sob a regência de uma única professora, se apresentava além de excessivo, impraticável para o ensino.

A avultada matrícula e frequência da escola Belarmino de Mattos feria o Regulamento da Escola Primária vigente (decreto n.º 252 de 2 de março de 1932), o qual estabelecia que uma escola isolada deveria reunir 45 alunos. A Belarmino de Mattos tinha mais que o dobro de discentes, o que exigia pelo menos a constituição de duas turmas (MARANHÃO, 1932).

Embora não funcionasse em prédio próprio, consta no *Imparcial*, que a escola Belarmino de Mattos estava “bem localizada e apresenta um aspecto agradável com as suas carteiras novas e seu material escolar” (*Imparcial*, 12 de maio de 1938, n.º 5923, p.5).

A escola Hemeterio dos Santos tinha uma realidade compatível com a Belarmino de Mattos. Teve suas matrículas abertas logo no início do ano, no mês de fevereiro de 1938, conforme registrado na *Pacotilha*, em anúncio de 28 de fevereiro. No referido, consta que se encontravam abertas as matrículas para aulas diurnas e noturnas a cargo das professoras Lilia da Costa Reis e Lúcia Rocha que “... se encontravam a disposição dos candidatos todos os dias úteis, das 08 às 11, e das 18 às 21 horas”. Consta no mesmo anúncio “... que o cidadão Estevam Sodré de Oliveira, residente no João Paulo, ofereceu-se gratuitamente, para se encarregar da conservação e limpeza, onde vai funcionar a escola, o que foi aceito pelo Diretor da Instrução” (*Pacotilha*, 28 de fevereiro de 1938, n. 1056, p. 2). A escola Hemeterio dos Santos também possuía avultadas matrícula e frequência, conforme se constata nos artigos da *Pacotilha* que relataram encontros entre o chefe da polícia, o coronel José Faustino, e os escolares dessas instituições (*Pacotilha*, 31 de maio de 1938, n. 1125, p. 6).

A escola José Eulálio, do povoado Mercês, no Paço do Lumiar, à época, interior da ilha de São Luís, iniciou o funcionamento a partir do segundo semestre de 1938, conforme anúncio da *Pacotilha* onde se lê que “... está sendo devidamente aparelhada para funcionar logo depois das férias regulamentares deste mês, isto é, a primeiro de julho próximo” (*Diário Oficial*, 18 de junho de 1938, n. 135, p. 2).

Inicialmente a José Eulálio funcionava em apenas um turno; realidade que pareceu se modificar no ano seguinte, quando sua nova professora, Nadir Serra Mendes, solicitou autorização da Diretoria da Instrução Pública para organizar o segundo turno devido à existência de excessivo número de crianças em idade escolar na referida localidade. Além de autorizar o funcionamento do segundo turno, considerando que isso facilitaria o ensino ao maior número possível de alunos, o Diretor da Instrução Pública, também elogiou a dedicação da referida professora ao ensino público, alegando que a mesma merecia louvor. Consta, no mesmo *Diário Oficial* do dia 13 de março de 1939, que a professora Nadir solicitava materiais escolares para funcionamento da escola.

A quarta escola dos pés descalços da capital, criada em homenagem a Nascimento Moraes, localizava-se no Bairro do Caju, em prédio alugado à Rua Padre Duarte, número 196, de propriedade de José Fuzet de Viveiros, contratado pela professora Raimunda Ferreira Gomes ao valor de cento e cinquenta mil reis (150\$000) (SECRETARIA GERAL DO ESTADO, 1939, ofício da Diretoria da Instrução Pública, de 06 de junho de 1939). No ano de 1941 registra-se nas despesas do estado, publicadas no *Diário Oficial* de 02 de outubro, gastos com o pagamento de uma professora contratada para lecionar na Escola Nascimento Moraes, na ordem de 150\$000 reis. Tratava-se do pagamento da Professora Raimunda Ferreira Gomes, única docente das “escolas dos pés descalços” contratada pelo estado, as demais eram funcionárias do município colocadas à disposição.

Outra questão a ser destacada é o fato de que apesar de elogiadas, essas escolas não dispuseram de prédio próprio, funcionando em local alugado, conforme se constata em artigo de Nascimento Moraes:

E podemos adiantar que apesar de o Estado ainda não ter mandado construir prédios adequados para o funcionamento dessas escolas, o que fará oportunamente, dentro da sequência de construções de prédios escolares a que já deu começo, as escolas de pés descalços estão produzindo graças a eficiência de seus professores, satisfatório resultado, pois que de suas bancadas estão desaparecendo os pés descalços. Os pais dessas crianças a mais e mais vão compreendendo que devem tudo sacrificar em benefício de seus filhos (*Diário Oficial*, de 24 de março de 1941, n. 69, p.1).

No pensamento do professor que inspirou a criação dessas escolas, elas apresentavam resultado satisfatório, fato que já estava influenciando o desaparecimento dos pés descalços. Ignora-se se o professor se referia à presença das crianças portando sapatos, ou se essas escolas já estavam, tão cedo, contribuindo com o fim da pobreza. A verdade é que com o

tempo, os resultados apresentados pelas “escolas dos pés descalços” nas sabatinas<sup>36</sup> e nos testes<sup>37</sup> de progressão demonstraram que elas eram pouco eficientes e que concretamente não se diferenciavam das demais escolas isoladas e reunidas criadas em bairros periféricos para atendimento de crianças pobres em geral, conforme segue.

### **APRENDIZAGEM E PROGRESSÃO ESCOLAR NAS “ESCOLAS DOS PÉS DESCALÇOS”**

As “escolas dos pés descalços”, desde os primeiros anos de criação, passaram a fazer parte do calendário de sabatinas definido pela Diretoria da Instrução Pública, sendo o professor Fernando Cardoso, inspetor de ensino da capital, designado para inspecioná-las em 1938. No anúncio da primeira sabatina definida para “os pés descalços”, o nome das escolas não consta da relação tal qual às demais discriminadas que compunham o sistema de ensino público primário, mas sim, apenas no fim da relação com a identificação “escola dos pés descalços” (*Diário Oficial*, 04 de junho de 1938).

No ano seguinte, maior destaque foi dado a essas escolas no anúncio das sabatinas, quando se relaciona, ainda no final da lista das escolas singulares e agrupadas, os nomes das escolas Hemeterio dos Santos, Belarmino de Mattos, e Nascimento Morais, sob a inspeção de Fernando Cardoso. Outra inspetora destacada foi Zila Paes, para as escolas localizadas no interior da ilha, incluindo aí a escola José Eulálio.

Em 1941, as escolas “dos pés descalços”, já sem receber essa identificação, passam a fazer parte no calendário de aplicação de testes de promoção junto das demais escolas reunidas (agrupadas) e isoladas (singulares). Algo que já vinha ocorrendo com os grupos escolares desde 1938, quando pela portaria nº 07, de 9 de fevereiro ficou determinada aplicação de testes elaborados pela secção técnica visando a homogeneização das classes,

---

<sup>36</sup> Sabatina consistia no ato de arguição da aprendizagem das crianças da escola primária com a finalidade de promoção escolar. Segundo Regulamento para o ensino primário do Maranhão (1932) as escolas deveriam realizar no mínimo três sabatinas anuais, objetivando obtenção de média anual dos alunos. Essas sabatinas deveriam ocorrer na presença de autoridades indicadas pela Diretoria da Instrução Pública. Cf. Artigos 266 a 270 do Regulamento para o ensino primário do Maranhão, Decreto n.º 252, de 2 de março de 1932 (MARANHÃO, 1932).

<sup>37</sup> Os testes são iniciados nas escolas maranhenses com objetivo de implantar a graduação escolar, como meio de promoção em substituição das sabatinas. Inicialmente a realização de testes ocorreu nos grupos escolares e, posteriormente, incluiu também as escolas isoladas e reunidas. Consistiam em provas mensais, semestrais e finais elaboradas pela secção técnica da Diretoria Geral da Instrução Pública e aplicadas sob a direção da professora (MARANHÃO, *Diário Oficial* do Estado, 11 de fevereiro de 1938, p. 4).

enquanto nos demais tipos escolares permanecia a prática da realização das sabatinas (*Pacotilha*, 11 de fevereiro de 1938, nº 1043, p. 2).

Com a aplicação de testes cada escola passava a contar com um supervisor diferente, com dias e horas marcados para a realização da avaliação. A escola Nascimento Morais ficou sob a responsabilidade de Margarida Miranda; a Hemeterio dos Santos, respectivamente, a noturna e a diurna, foi supervisionada por Carmelita Mendes Fernandes e Antônia Viegas; a escola Belarmino de Mattos recebeu a professora Elza Mendes Gomes; e a José Eulálio, Zila Paes (*Diário Oficial*, 27 de outubro de 1941, p. 8).

A partir de 1942 foram divulgados os resultados dos testes de 1941, demonstrando a progressão e a retenção nas escolas singulares e agrupadas da capital, continuando-se a omitir o termo “pés descalços” sendo registrados os respectivos nomes dessas escolas seguidos da lista de alunos e notas, da mesma forma que eram apresentadas as demais escolas de ensino elementar da capital.

Nesse período as escolas singulares (isoladas) já funcionavam seguindo o modelo graduado, diferenciando-se das escolas agrupadas (reunidas) pela quantidade de cursos que comportavam e pelo número de docentes. Enquanto nas primeiras, ofertava-se em três anos o curso elementar, comportando alunos das três primeiras classes do curso primário em um só espaço, na segunda ofertava-se em duas salas o curso primário completo, com duração de 4 anos, com uma professora ministrando o curso fundamental de três anos e outra ministrando em um ano, o curso complementar.

Os resultados das provas do curso elementar das escolas singulares e agrupadas referentes ao ano de 1941, divulgados no início de 1942, demonstram o baixo nível de aproveitamento escolar, tanto nas “escolas dos pés descalços” quanto nas demais escolas periféricas da capital. Em geral, a clientela das escolas singulares e agrupadas não se diferenciavam, do mesmo modo que as precárias condições de ensino. Em ambas havia a concentração de mais de uma classe por docente, alunos de baixa condição econômica, prédios inadequados, medianas notas de aprovação, além de elevado nível de faltas durante o ano. Todos esses fatores contribuía para um baixo nível de progressão e similar aproveitamento escolar, conforme consta na Tabela 1.

**Tabela 1:** Demonstrativo do rendimento escolar nas escolas dos pés descalços da capital, diurnas, da área urbana, do ano de 1941.

ESCOLA	ALUNOS	APROVADOS	RETIDOS	ELIMINADOS	FALTA NO EXAME
--------	--------	-----------	---------	------------	----------------

## PRIMEIRA CLASSE

Hemeterio dos Santos	23	09	08		06
Belarmino de Mattos	27	03	12	11	03
Nascimento Morais	18	07	07	01	03

## SEGUNDA CLASSE

H. Santos	06	01	03		02
B. de Mattos	10	03	05	02	
N. Morais	05	02	02		01

## TERCEIRA CLASSE

H. Santos	07	02	04		01
B. de Mattos	11	06	02	01	02
N. Morais	08	03	02	01	02

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de informações do *Diário Oficial*, 19 de janeiro de 1942.

A soma dos reprovados e eliminados por falta é sempre superior ao número de aprovados, o que indica um pífio aproveitamento escolar; situação que parece mais grave quando se analisa os resultados da escola noturna Hemeterio dos Santos (Tabela 2), ou quando se analisa a situação das escolas do interior de São Luís.

**Tabela 2:** Demonstrativo do rendimento da escola noturna Hemeterio dos Santos, em 1941.

ESCOLA	ALUNOS	APROVADOS	RETIDOS	ELIMINADOS	FALTA NO EXAME
--------	--------	-----------	---------	------------	----------------

PRIMEIRA CLASSE					
Hemeterio dos Santos	<b>Nenhum aluno alcançou nota para promoção</b>				
SEGUNDA CLASSE					
H. dos Santos	<b>09</b>	<b>03</b>	<b>05</b>		<b>01</b>
TERCEIRA CLASSE					
H. dos Santos	<b>03</b>	<b>01</b>		<b>02</b>	

**Fonte:** *Diário Oficial*, 24 a 30 de janeiro de 1942.

Apesar de não ser possível identificar quantos alunos havia na escola noturna Hemeterio dos Santos, por falta de dados sobre a primeira classe, pode-se perceber o quanto parecia difícil obter a progressão escolar, destacando-se maior dificuldade em fazer avançar da primeira classe para a segunda. Essa realidade precária que indicava a ineficiência da “escola dos pés descalços” se nota de forma semelhante nas demais escolas que ministravam as classes das escolas elementares, quer fossem nas singulares ou nas agrupadas, intensificando-se nas escolas noturnas e nas escolas do interior de São Luís.

No *Diário Oficial* (19 de fevereiro de 1942) a Diretoria de Instrução Pública manifestou a sua preocupação com a precariedade dos resultados de promoção do ano de 1941, em 12 escolas do interior de São Luís. Dessas escolas “... nenhuma atingiu o aproveitamento considerado médio, de 75%. Somente três escolas tiveram mais de 50% e as demais, rendimento fraquíssimo” (*Diário Oficial*, 19 de fev. 1942, p. 6).

A Diretoria da Instrução Pública demonstrava-se insatisfeita com o fraquíssimo “rendimento” das escolas singulares da zona rural de São Luís. Apesar do incômodo, a mesma não apresentou uma análise honesta do problema, uma vez que em nenhum momento relacionou esses resultados à precariedade das condições de trabalho. O que fez foi argumentar quanto ao custo dessas escolas para o Estado, atribuindo ao docente a responsabilidade pelos resultados tão insatisfatórios, conforme se pode verificar no teor da citação abaixo, publicada pela Diretoria da Instrução Pública ao avaliar o problema:

Portanto, no resultado das 12 escolas submetido à apreciação desta Diretoria, conclui-se que compareceram 484 alunos, com uma média de 40 alunos por escola, dos quais 141 foram promovidos e 343 prejudicados, ou seja, um rendimento de 29%, por conseguinte muito baixo.

[...] À vista desta apreciação, ficam as sras, professoras das escolas do interior da ilha concidadãs a empregar, em 1942, maior esforço, para que tal resultado não mais se verifique.

Em 1941 o Estado reservou a 12 professoras a verba de 44:640\$000. Logo, o ensino a cada um dos 484 alunos devia custar aos cofres públicos 92\$231, portanto 9\$220 por aluno, por mês de trabalho.

Entretanto, diante do número de reprovados, 343, a despesa por aluno passou a ser de 313\$600, isto é, 3,3 vezes mais. Portanto, cada aluno saiu ao Estado, em 10 meses de estudo, a 31\$660 mensalmente despesa exagerada.

À sra. Inspectora de Ensino, em função no interior da ilha, recomendo cuidadosa verificação na marcha dos trabalhos escolares, em 1942, informando à Diretoria, com a maior frequência possível, o rendimento das classes, a frequência dos alunos e assiduidade dos professores [...]. (*Diário Oficial*, 19 de fevereiro de 1942, p. 6).

O fraco aproveitamento nas escolas isoladas pode ser comparado com o resultado da aprendizagem nos grupos escolares da capital. Tais grupos escolares tinham uma realidade muito diferente das escolas isoladas, pois cada professor lecionava uma classe em sala de aula separada, contando com o apoio de um inspetor por cada classe. Contava também com a presença de direção escolar, zeladora e em alguns casos, também com os trabalhos de serventes. Possuíam uma infraestrutura superior, além de uma experiência maior com a aplicação de testes, enquanto as escolas singulares e agrupadas vivenciavam uma novidade em sua rotina.

Em 01 de fevereiro de 1943, foram divulgados no *Diário Oficial*, os resultados do desempenho dos grupos escolares estaduais da capital do ano de 1942, destacando-se também a relação de professores que alcançaram “rendimento muito alto” por classe dos grupos escolares, segundo o número de alunos promovidos (Cf. Tabela 3).

**Tabela 3:** Classificação dos grupos escolares da capital, com destaque dos professores de “rendimento muito alto” por classe, segundo o número de alunos promovidos no ano de 1942.

CLASSIF. G. E	REND. %	PROFESSORA	CLASSE	REND.CLASSE %
1º Almir Nina	<b>84</b>	<b>Venina Nascimento</b>	<b>1ª</b>	<b>83</b>



		<b>Escolastica Parada</b>	<b>2ª B</b>	<b>90</b>
		<b>Edite Barata</b>	<b>3ªB</b>	<b>92</b>
		<b>Conceição Azevedo</b>	<b>4ª C</b>	<b>81</b>
<b>2º Dr. Paulo Ramos</b>	<b>73</b>	<b>Maria Luiza Novaes</b>	<b>3ª</b>	<b>86</b>
		<b>Maria Azevedo (diretora)</b>	<b>5ª</b>	<b>83</b>
<b>2º Barbosa de Godois</b>	<b>73</b>	<b>Claudionor Nava</b>	<b>1ª</b>	<b>97</b>
		<b>Carmerina Sousa</b>	<b>2ª B</b>	<b>97</b>
		<b>Leticie G. Bragança</b>	<b>3ª C</b>	<b>65</b>
		<b>Edite Valois</b>	<b>5ª B-2</b>	<b>90</b>
		<b>Emircia Santos</b>	<b>5ª C</b>	<b>65</b>
<b>3º Escola Modelo Benedito Leite</b>	<b>70</b>	<b>Marieta Fortuna</b>	<b>1ª</b>	<b>94</b>
		<b>Justina Nava</b>	<b>1ª</b>	<b>87</b>
		<b>Romilda Medeiros</b>	<b>4ª A</b>	<b>96</b>
		<b>Elizabete Grouwell</b>	<b>5ª B</b>	<b>96</b>
<b>4º Henriques Leal</b>	<b>56</b>	<b>Rosa Machado (diretora)</b>	<b>5ª</b>	<b>85</b>
<b>5º Gilberto Costa</b>	<b>55</b>	<b>Nailde Marques</b>	<b>5ª</b>	<b>88</b>
<b>5º P. Antônio Vieira</b>	<b>55</b>			
<b>6º Almeida Oliveira</b>	<b>54</b>	<b>Raimunda</b>	<b>2ª C</b>	<b>72</b>

		<b>Nascimento</b>		
7º Sotero dos Reis	<b>49</b>	<b>Leodegária Neves</b>	<b>2ª B</b>	<b>92</b>

**Fonte:** *Diário Oficial*, 01 de fevereiro de 1943.

O percentual de rendimento significativamente superior em grande parte dos grupos escolares, observados na progressão escolar dos alunos, demonstram a distância que existia entre estes e as escolas singulares e agrupadas da capital do estado.

A qualidade dos Grupos Escolares era indiscutivelmente superior às demais escolas públicas do estado, o que atraía as famílias, fazendo com que enquanto um grupo apresentava elevada matrícula, uma escola singular ou agrupada, padecia com o número de matrícula abaixo do esperado. Essa foi uma situação que motivou a publicação da portaria nº 20, baixada pelo diretor Luiz Rego, em maio de 1941, onde ele determinava que fossem transferidos 20 alunos do G. E. Dr. Paulo Ramos, para a escola singular Magalhães de Almeida, tendo em vista que estando as duas na mesma localidade apresentavam discrepância, sendo 60 frequentes na primeira classe do G.E, contra 15, na escola isolada (*Diário Oficial*, 2 de junho de 1941, p.7).

Embora as escolas “dos pés descalços” tenham sido divulgadas como estabelecimentos que funcionariam com uma metodologia específica, e com uma rotina diferenciada das demais escolas públicas, nada consta que indique que nestas escolas as crianças pobres tenham vivenciado uma experiência diferenciada ou superior ao que se constituía o cotidiano das demais empobrecidas escolas periféricas do Maranhão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pode-se destacar como característica do tipo de inclusão que foi levado a efeito no Maranhão, o reforço às desigualdades, na medida em que ao invés de combater as diferenças sociais, estabeleceu-se no sistema de ensino, uma hierarquia de tipos escolares destinando cada um a setores diferenciados da população. Espaços específicos foram separados para agregar “os pés descalços”, despossuídos dos meios mais elementares de sobrevivência: alimentação, vestuário e calçados.

Outra questão a ser colocada é que as “escolas dos pés descalços” vão aos poucos deixando de ser identificadas pelo termo que as diferenciava das demais escolas singulares, o que demonstra que elas se destacaram entre as demais por se caracterizarem como uma medida de inclusão usada para propaganda de governo, que não tendo a repercussão nacional

esperada pela autoridade maranhense, perdeu a devida importância como destaque entre as iniciativas do administrador.

## REFERÊNCIAS

- CARDOSO, T. M. R. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M. BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da Educação Brasileira**, Vol. I. Petrópolis, RJ: 2004. p. 179-191.
- CARDOSO, T. M. R. F. L. MENDONÇA, A. W. P. A gênese de uma profissão fragmentada. **Revista Brasileira de História da Educação**. Autores Associados- Campinas-SP: v7, nº15, set. 2007. p 31-49.
- COSTA, C. R. **Maranhão 1948**. Departamento estadual de estatística, IBGE. São Luís, (?), 1950.
- CRUZ, M. dos S. **Ampliação e modernização do sistema de ensino primário no interior do Maranhão**. Resumo expandido da comunicação individual apresentada no *VIII Encontro Brasileiro em História da Educação*, Cuiabá, 2013.
- CRUZ, M. S. Políticas de ações negativas e aspirações de famílias negras pelo acesso à escolarização no Maranhão do século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**. v.20, 2009. p.73 – 104.
- DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO MARANHÃO. São Luís: Imprensa Oficial, vol. I, II, III, anos de 1938 a 1944.
- LIMA, E. M.; ROCHA, L. M. F.; CRUZ, M. S.; Histórias cruzadas da escola primária no Maranhão, Acre e Bahia. In: SOUZA, R.F.; PINHEIRO, A. C. F.; LOPES, P. C. (Orgs.) **História da escola primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em análise nacional**. Aracaju: EDISE, 2015. p. 185-209.
- MARANHÃO, Estado do. **Coleção de Leis, Decretos-leis e Decretos de janeiro a junho de 1938**. Maranhão: Imprensa Oficial, 19390.
- MARANHÃO, Estado do. **Exposição ao povo maranhense pelo Interventor Federal, Dr. Paulo Martins de Souza Ramos, em 15 de agosto de 1938**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1938.
- MARANHÃO, Estado do. Regulamento para o Ensino Primário do Estado do Maranhão de 1932, Decreto n.º 252, de 2 março de 1932. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís: Imprensa Oficial, 1932.
- MARANHÃO, Estado do. **Relatório Geral da Instrução Pública do Estado do Maranhão**. São Luís, 1943.
- MEIRELLES, M. M. **História do Maranhão**. 3 ed. São Paulo: Siciliano, 2001.

SECRETARIA GERAL DO ESTADO. Requerimentos/processos da Diretoria Geral da Instrução Pública da Capital, 1938-1941(APEM-docs. avulsos).

SUSSUARANA (Nascimento Moraes). Prosa incondicional. **Imparcial**, 29 dez. 1937, p. 1.

## **CAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO LIVRO DIDÁTICO: DO PROCESSO DE SELEÇÃO AOS CRITÉRIOS AVALIATIVOS DO PNLD**

Camila Rodrigues Viana<sup>38</sup>  
 Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
[teachercamilar@gmail.com](mailto:teachercamilar@gmail.com)

Carla Bastiani<sup>39</sup>  
 Universidade do Tocantins (UFT)  
[carlabastiani@gmail.com](mailto:carlabastiani@gmail.com)

Witembergue Gomes Zaparoli<sup>40</sup>  
 Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
[wgzaparoli@hotmail.com](mailto:wgzaparoli@hotmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

Caminhos não há, mas os pés na grama os inventaram.  
 Aqui se inicia.  
 Uma viagem clara,  
 para a encantação (Ferreira Gular)<sup>41</sup>

A viagem percorrida neste capítulo almeja tentar resolver um dos “quebra-cabeças”<sup>42</sup> que envolve as políticas educacionais voltadas para o Livro Didático (doravante LD), especialmente o processo de avaliação desse recurso didático. O LD é um dos recursos pedagógicos pelo qual se articulam conteúdos sistematizados para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e orientar as práticas pedagógicas, bem como o recurso didático mais utilizado em sala de aula. Assim, percebe-se a relevância que o LD apresenta no ensino e o

---

<sup>38</sup> Professora da Universidade Federal do Maranhão - UFMA/CCSST- no Curso de Jornalismo/Comunicação Social, campus Imperatriz. Doutoranda em Letras: Ensino de Línguas e Literatura – PPGL- pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestra em Letras pelo PPGL.

<sup>39</sup> Doutoranda em Letras: Ensino de Línguas e Literatura – PPGL- pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestra em Letras pelo PPGL.

<sup>40</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão - UFMA/CCSST- no Curso de Pedagogia, campus Imperatriz, e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGFOPRED/UFMA. Doutor em Letras: Ensino de Línguas e Literatura – PPGL- pela Universidade Federal do Tocantins ( UFT). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Líder do grupo de pesquisa DIPE: diálogos interculturais e práticas educativas.

<sup>41</sup> Poeta Brasileiro, natural do Estado do Maranhão, sendo uma das referências literárias da região Tocantina.

<sup>42</sup> Metáfora utilizada por Kuhn (2007), oriunda do inglês *jigsaw puzzle*, cujo termo indica uma categoria particular do problema e são esses problemas que testam a habilidade da pessoa para encontrar sua resolução.

seu processo de escolha pode influenciar as práticas escolares, visto que este “assume um papel central na construção de saberes sobre a língua” (BUNZEN, 2009, p. 87).

Nessa perspectiva, a pesquisa, com concepções qualitativas, do tipo documental, tem a finalidade de analisar os critérios avaliativos do Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) e suas implicações no processo de seleção, compreender as recomendações do PNLD para a prática docente, identificar as principais Políticas Públicas de LD ao longo da história do Brasil e refletir o papel do professor no processo de seleção de LD.

Vale destacar, que o processo de seleção é complexo devido às multifacetadas que envolvem tanto a sua construção linguística sistematizada como o seu uso no ensino, além de envolver o corpo docente, mercado editorial, políticas públicas, e gestões escolares de nível municipal, estaduais e federais.

Com efeito, propõe-se fornecer uma análise que busca possíveis orientações de como avaliar um LD, em sua complexidade de exigências oficiais e conhecimentos linguísticos. Contribui-se, desse modo, com noções reflexivas no que diz respeito à complexidade dos fatores que envolvem o processo avaliativo e de seleção do LD e protagonizar, empoderar, o papel do professor nesse processo.

## **NOÇÕES CONCEITUAIS, PEDAGÓGICAS E HISTÓRICAS DO LIVRO DIDÁTICO**

O LD, em um contexto sócio-histórico e cultural, pode ser considerado como um instrumento mediador do ensino-aprendizagem que, em diferentes contextos, organiza os objetos de ensino (SILVA RODRIGUES, 2015; BUNZEN, 2007). O LD, ao se transcorrerem os anos, acompanhou o desenvolvimento do processo de escolarização do Brasil, assumindo um papel primordial na educação tanto como ferramenta de trabalho do professor quanto, em alguns dos casos, como o único objeto cultural e didático a que a criança tem acesso (ROMANATTO, 2009).

Assim, percebe-se que foram inúmeras as formas de categorizá-lo<sup>43</sup>, sendo também variado, por depender de contextos históricos e pedagógicos e dos fatores políticos, econômicos, sociais, linguísticos e metodológicos que interferiram na sua inserção e utilização (SILVA-RODRIGUES, 2015). Nessa perspectiva, a origem do LD está diretamente ligada à cultura escolar, mas foi apenas com a invenção da imprensa, no final do século XV, que os livros “tornaram-se os primeiros produtos feitos em série” e a concepção do livro

---

<sup>43</sup> Como Manual Escolar, Manual de Texto, Material Didático, Livro Escolar ou Obras de Referências.

“como fiel depositário das verdades científicas universais” foi se concretizando (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36).

Conforme Guy de Holanda (1957, p. 105 apud FREITAG, COSTA & MOTTA, 1997), “o livro é um resultado da Revolução de 30, juntamente com a desvalorização da nossa moeda e o aumento dos livros importados”. Desse modo, o LD foi sendo consolidando apenas nos meados de 1930.

Em 1938, foi criada a Legislação do LD pelo Decreto-Lei 1006<sup>44</sup>, ou seja, começou a haver uma preocupação em nível oficial. Vale pontuar que o livro, nesse contexto, era visto apenas como uma ferramenta da educação política e ideológica (ROMANATTO, 2009). O LD, desde a década de 70 e, principalmente, a de 80, era visto “como uma tecnologia pouco adequada a processos efetivos de aprendizado” e como resultado de “interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização”, além de ter “controle sobre a ação docente e sobre o currículo” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 45).

De acordo com Lopes (2007, p. 208), o LD é “uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores que configuram concepções de conhecimentos, de valores, identidades e visões de mundo”. Já Gérard e Roegiers (1998, p. 19), o definem como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”. Ele pode ser visto também como “uma obra escrita (ou organizada, como acontece tantas vezes) com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática, o que a torna, em geral, anômala em outras situações” (MOLINA, 1987, p. 10).

Desse modo, podemos afirmar que o LD é “um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167), e, que é como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade (STRAY, 1993).

No que diz respeito ao papel que o LD desempenha no cenário educacional, pode-se dizer que há um controle nas práticas pedagógicas e nos currículos. No entanto, não podemos esquecer que o livro sozinho é estático e que o protagonista na mediação da aprendizagem deveria ser o professor.

---

<sup>44</sup> Esse decreto tinha mais a função de controle político-ideológico do que uma finalidade didática (FREITAG et al., 1989).

Embates como, para quem e como o livro deveria ser consumido foram debatidos no século XIX, pois até esse período o livro era de uso exclusivo do professor, centrava-se apenas nas normas desse profissional (SILVA RODRIGUES, 2015). Logo em seguida, notou-se que o aluno/aprendiz deveria ter acesso ao livro e, com isso, eles passaram a ser consumidores desse produto também. A partir dessa mudança, as editoras tiveram que aprimorar a linguagem dos LD, lançando livros de leitura e de lições (BITTENCOURT, 2004).

Como o LD passou a ser direcionado também para os alunos, houve a necessidade de reformular suas propostas, especialmente a estrutura visual das atividades, pois, de acordo com Bezerra (2001, p. 33), “o feitio que têm os livros didáticos (com textos, vocabulários, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu no fim dos anos 60, vindo a se consolidar na década de 70 [...]”. De acordo com Choppin (2004), foi apenas no final dos anos 1980 que o LD deixou de ser considerado como um texto em que as ilustrações serviam como acessórios e decoração. Após os anos 80, houve uma articulação semântica que une o texto e a imagem nos LD. Nesse sentido, o pesquisador menciona que

a organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segundo uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações (CHOPPIN, 2004, p. 559).

Desse modo, percebe-se uma evolução tanto estrutural como linguística na seleção dos conteúdos. Em relação a sua função, Carneiro e Santos (2005, p. 206) evidenciam que, o LD “assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior”

Nesse sentido, Geraldi (1987, p. 5) afirma que “todo livro presta-se a ser utilizado para fins didáticos [...] Isto não significa, entretanto, que qualquer livro utilizado para fins didáticos possa ser considerado como um livro didático.” Lajolo (1996, p. 4) esclarece que o livro para ser considerado didático é necessário que o seu uso seja de “forma sistemática no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano”.



Nessa perspectiva, é necessária uma mediação do professor no uso do LD, pois por si só, “os LD não conseguem e nem garantem a aprendizagem, é necessário um diagnóstico, um planejamento, uma intervenção, uma prática pedagógica e um uso adequado destes materiais” (SILVA RODRIGUES, 2015, p. 33). No desenvolvimento da prática, acontece a relação cognitiva e pedagógica, sendo que se faz necessária a percepção pelo educador do LD como mediador da aprendizagem, dentro das concepções das linguagens, de modo que este material deve propor atividades que permitam o acesso à informação e à construção do conhecimento de forma significativa. Esse recurso didático teve um ponto crucial na questão da mudança da qualidade: a implantação do PNLD para estabelecer os critérios avaliativos, pedagógicos e metodológicos, distribuindo livros gratuitos para a rede de ensino público no país.

### **POLÍTICAS PÚBLICAS DO LIVRO DIDÁTICO: CRITÉRIOS IDEOLÓGICOS X PEDAGÓGICOS**

As primeiras estratégias de divulgação e distribuição do LD ocorreram em 1937, pelo Estado Novo, quando foi criado o Instituto Nacional de Livro - INL - a fim de fornecer uma maior legitimidade ao LD nacional e aumentar a sua produção. Esse órgão era voltado “à legislação da formulação e elaboração de livros no campo editorial com o intuito de viabilizar a produção e melhoria, nos aspectos estruturais e preços, dos livros publicados” (SILVA RODRIGUES, 2015, p. 34). Por meio do Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938, os LD foram conceituados da seguinte forma,

[...] compêndios que expõem total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. ((OLIVEIRA, 1980 apud FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 13).

Desse modo, para os efeitos da presente Lei, são considerados como LD apenas os compêndios e os livros de leitura de classe. Com a justificativa de analisar e sugerir os LD, além de estimular a produção de mais livros, cria-se a Comissão Nacional de Livro Didático (CNLD)<sup>45</sup>. A CNLD foi instituída através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 com a

---

<sup>45</sup> Constituída por 7 membros que atuavam por indicação da presidência vigente no Estado Novo que funcionou sob regime autoritário e nacionalista, com fortes pretensões de manter a visão política de quem estava no poder

pretensão de estabelecer a primeira política para legislar e controlar a produção e circulação dos LD no Brasil.

Nesse contexto, as cartilhas e livros de leitura eram avaliados pelas Diretorias de Instrução Pública dos estados. Apenas em 1938, a avaliação dos manuais foi centralizada pelo governo federal, contudo muitos estados mantiveram suas avaliações, que eram voltadas mais para os aspectos ideológicos e estruturais do que pedagógicos (BITTENCOURT, 1990, GONÇALVES, 2005).

Nesse contexto, os LD eram analisados “por um relator e dois revisores. Posteriormente, o livro recebia parecer da seção de redação. Os pareceres passavam, por fim, por sessão plenária da CNLD que ratificava a decisão dos pareceristas” (FILGUEIRAS, 2013, p. 166). De acordo com autora, podemos constatar que os conteúdos dos LD não podiam ir contra:

- a) A ideologia, a defesa do Estado nacional, identidade nacional, questões religiosas e as tradições brasileiras;
- b) As questões pedagógicas, metodológicas e conceituais - relacionadas às áreas do conhecimento -, de linguagem, além de questões gráficas e do mercado (SILVA RODRIGUES, 2015; FILGUEIRAS, 2013).

Caso houvesse conteúdos que iriam divergir desses critérios, os LD eram vetados. O capítulo 4 do Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938, art. 20, prevê o que não poderá ser autorizado para o uso do LD, ou seja, aquilo

- que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- que contenha, de modo explícito, ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa (BRASIL, 1938, p. 56).

Dessa forma, fica evidente que a CNLD não tinha preocupações puramente pedagógicas ou anseios de melhorias para a educação nacional, o foco era mais relacionado a questões ideológicas da época e o aumento da produtividade desse produto, ou seja, a estrutura do LD não poderia divergir dos ideais políticos, econômicos, religiosos e ideológicos da classe dominante (SILVA RODRIGUES, 2015).

Já os critérios pedagógicos pretendiam “padronizar os conteúdos e métodos dos livros didáticos ao exigir que seguissem as normas didáticas oficialmente adotadas - os programas

de ensino e as instruções metodológicas”, com intuito de apenas “uniformizar a linguagem dos livros didáticos segundo a nova ortografia oficial” (FILGUEIRAS, 2013, p. 168). Witzel (2002, p. 18) reforça que “dos impedimentos estabelecidos pela CNLD para a utilização do livro didático, onze estavam relacionados à questão político-ideológica e apenas cinco diziam respeito à didática propriamente dita [...]”.

Durante o regime militar, em busca de uma política de implementação definitiva para o LD, cria-se o acordo entre Brasil e os Estados Unidos. A Comissão instalaria também bibliotecas e ofereceria um curso para instrutores e educadores. Naquele momento, críticos engajados questionavam que a ajuda oferecida pelo governo americano ao brasileiro não era gratuita, mas sim, uma forma de manipulação do mercado dos livros (SILVA RODRIGUES, 2015).

A Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), por sua vez, instituiu-se por meio do decreto nº 58.355, de 04/10/1966, resultante de um acordo<sup>46</sup> entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) tinha a função de coordenar ações relacionadas à produção, edição e distribuição do LD. Deixando de existir a COLTED em 1971, as responsabilidades sobre o LD ficaram a cargo do Instituto do Livro Didático (INL), criado anteriormente em 21 de dezembro de 1937.

Seguida dessa mudança, o Decreto 68.728, de 08/06/71 passou a vigorar com a criação do Programa do Livro Didático- PLD<sup>47</sup>. Em 1980, com as diretrizes do Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental<sup>48</sup> (PLIDEF), surge a real preocupação com esse recurso didático. A criação desse programa veio para melhorar a distribuições do LD, porém a quantidade não era sinônima de qualidade.

Segundo Vahl *et al.* (2014, p. 108), o processo de avaliação, nesse período, era feito por meio de dois momentos: “o primeiro foi desenvolvido para avaliar cartilhas, pré-livros, livros de leitura intermediária e livros do 1º ano” e o segundo “para avaliar os livros didáticos do 2º ao 8º ano”. Em 1985, o PLIDEF dá lugar ao atual PNLD, com o decreto nº 91.542, de 19/8/85. O PNLD foi executado na década de 80 e apresentou como pretensão principal a melhoria da Educação Básica por meio dos processos de avaliação, escolha e distribuição de material didático.

---

<sup>46</sup> O acordo possibilitou ao MEC a distribuição de 51 milhões de livros gratuitos no decorrer de três anos.( SILVA RODRIGUES, 2015)

<sup>47</sup> As recomendações eram influenciadas pela UNESCO e pelas organizações e conferências interamericanas de Educação.

<sup>48</sup> Tinha o objetivo de distribuir “exemplares gratuitos para alunos considerados carentes pelas SECs e o barateamento do preço dos livros nas livrarias para o atendimento do público escolar em geral” (VAHL *et al.*, 2014, 91)

Para uma melhor visualização, apresentamos o quadro 1 que sintetiza, uma visão geral, a trajetória histórica, de modo evolutivo, das políticas públicas do LD no Brasil, destacando as principais características de cada período e programa criado.

**Quadro 01** – Retrospectiva histórica das Políticas Públicas do LD

1938	Instituição, pelo Ministério da Educação, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelece condições para a produção, importação e utilização do livro didático.
1971	O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Plidef, ao assumir as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até então sob a responsabilidade da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted).
1976	A Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução dos programas do livro didático.
1983	Criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que passa a incorporar o Plid.ef
1985	Instituição do PNLD, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef).
1993	Instituição, pelo Ministério da Educação, de comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação.
1966	Criação da Colted, com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.
1994	Publicação do documento Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos.
1996	Início do processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos (PNLD/1997).
1997	Extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e transferência da execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
1999	Nomeação da Comissão Técnica por meio de Portaria Ministerial.
2001	Primeira Avaliação dos dicionários distribuídos aos alunos do Ensino Fundamental.
2002	O MEC realiza a avaliação dos livros didáticos em parceria com as universidades.

**Fonte:** Silva Rodrigues (2015, p. 42)

Tendo como base os marcos históricos elencados, percebemos, ao longo das últimas décadas, a educação no Brasil tem passado por significativas transformações e reformas curriculares, especialmente após a implantação do PNLD<sup>49</sup>. Um dos avanços foi nas alterações dos critérios avaliativos, a garantia de distribuição, participação do professor e a distribuição de material didático. As políticas nacionais de LD se propuseram a aprimorar o sistema educacional de ensino, especialmente a qualidade e a forma de como os componentes curriculares iriam ser organizados, aplicados e mediados tanto pelo próprio material em si como pelo professor.

## **CAMINHOS PARA AVALIAR UM LIVRO DIDÁTICO: CRITÉRIOS AVALIATIVOS E O FUNCIONAMENTO DO PNLD**

<sup>49</sup> Apesar da implementação ter sido realizada na década de 80, apenas na década de 90 a avaliação do LD começa a se concretizar e ser mais rigorosa (SILVA RODRIGUES, 2015).

Em 1985, o PLIDEF dá lugar ao atual PNLD, com o decreto nº 91.542, de 19/8/85. O novo programa institui alterações importantes, especialmente nos seguintes pontos (FNDE, 2008; CASSIANO, 2004; SILVA RODRIGUES, 2015):

- Garantia do critério de escolha do livro pelos professores;
- Reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável;
- Aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias;
- Aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas.

O processo de seleção do LD é um tanto complexo e exige muito do professor, pois, de acordo com Paula (2001, p.1), "ocorreu uma acentuada profissionalização na indústria editorial e um enorme crescimento na produção de livros didáticos que, na verdade se relaciona com o aumento de seu mercado consumidor". Diante do aumento significativo da produção de LD, o professor passa a ter mais opções e, conseqüentemente, mais trabalho para selecionar um material que seja de fato relevante e adequado para o contexto em que estão inseridos os seus alunos.

O PNLD surgiu após a implantação de diversas políticas para tratar das questões relacionadas ao LD e, identificadas as limitações destas, buscou-se a implementação de uma estratégia que vislumbrasse melhores condições de ensino e aprendizagem, sem pretensões de cunho político-ideológico, mas com preocupação em possibilitar a utilização de um material didático de qualidade para as escolas brasileiras.

Dessa forma, o material didático era submetido a um processo de análise e avaliação, levando-se em conta, principalmente, a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica e a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do LD e atualização do profissional. Esses aspectos de análise são os que prevalecem na atualidade, sendo destacados mais adiante com a elaboração dos Guias de Livros Didático (GLD). Conforme afirma Munakata (1999, p. 593),

[...] A partir de 1996, o Governo Federal, por intermédio de uma equipe formada pelo Ministério da Educação, passou a avaliar os livros didáticos, ao menos aqueles encaminhados pelas editoras. Isso acabaria por constituir um novo grupo de leitores – o dos avaliadores –, reduzidíssimo em número, mas altamente poderoso, na medida em que é capaz de influir sobre a aquisição, pelo governo, de livros didáticos, numa operação comercial que envolve dezenas de milhões de exemplares.

A fim de deixar claro o modo de funcionamento do PNLD, o FNDE ressalta que o programa faz a aquisição e distribuição das obras para os alunos do ensino fundamental e médio do ensino regular ou EJA (Educação de Jovens e adultos), seguindo os seguintes passos:

- 1º - adesão**, que se caracteriza como o momento em que os sistemas de ensino do município expressam o desejo de participar do programa, conforme as regras do MEC;
- 2º observação dos editais** que deixam claras as regras para a inscrição do LD e são divulgados no Diário Oficial da União e no portal do FNDE;
- 3º inscrição das editoras**, os editais estipulam prazos para que estas se habilitem;
- 4º triagem/avaliação** que constata se as obras correspondem às exigências do edital e viabiliza a produção de resenhas dos livros aprovados, tais resenhas são incorporadas ao guia de livros didáticos;
- 5º produção do guia do livro didático**, que é enviado às escolas e orienta a escola dos livros por parte dos docentes;
- 6º escolha**, sendo realizada pelo corpo docente e diretores que analisam e decidem que livros vão adotar;
- 7º o pedido**, que se caracteriza pela efetivação da escolha on-line no site do FNDE;
- 8º a aquisição** do material escolhido, que se efetiva entre o FNDE e as editoras;
- 9º a produção** que ocorre ao final da negociação, quando são informadas à editora as quantidades e os locais de entrega dos materiais (BRASIL, 2014).

A partir da produção, segue-se a **análise de qualidade física**, realizada pelo IPT (Instituto de Pesquisas Tecnológicas) que volta a atenção para a qualidade física dos livros de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e ISO. Logo depois, é realizada a **distribuição** dos livros. O PNLD priorizou a princípio, o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil e garantindo a distribuição gratuita dos livros.

O programa disponibilizava os livros das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, que seriam estudadas durante o ano letivo. Para os estudantes do primeiro ano era distribuída uma cartilha de alfabetização. Através de um contrato dos Correios com o FNDE e acompanhada por técnicos do FNDE e secretarias estaduais de educação. Após todo esse procedimento, finalmente ocorre o **recebimento** do LD, que chega às unidades de ensino entre o mês de outubro do ano anterior ao que o livro será utilizado e o início do ano letivo (SILVA RODRIGUES, 2015).

Conforme preconiza o PNLD, o LD a seleção dos LD deve ser realizada por professores, escolas públicas do país, orientados pelo GLD e esse material é utilizado no decorrer de três anos consecutivos, sendo assim, substituídos pelo PNLD do ano seguinte. No procedimento de escolha do material, são “selecionadas duas opções de LD por disciplina e, caso a primeira não seja facilmente negociada com os editores e detentores dos direitos autorais, a segunda opção prevalecerá” (SILVA RODRIGUES, 2015, p. 40). Dessa forma, os

docentes de uma mesma disciplina devem negociar entre si até chegarem a um ponto comum, pois o livro selecionado será utilizado por toda a escola ou rede do município.

Como critérios para eliminação no processo de seleção dos LD são observados o “caráter ideológico e discriminatório, desatualização, incorreções e incoerências no que tange a conceitos e métodos” (SILVA RODRIGUES, 2015, p. 42). A partir desses critérios, o PNLD faz a indicação das obras recomendadas, disponibilizadas ao professor através do GLD, que para auxiliar na escolha por parte do docente, apresenta as resenhas e as avaliações referentes a esses livros.

O GLD é um material composto “por resenhas de obras avaliadas e recomendadas pelo PNLD e com orientações de concepções teóricas e princípios políticos-pedagógicos adotados na atualidade” (SILVA RODRIGUES, 2015, p. 43). O GLD é disponibilizado pelo MEC e “produzido por um sujeito histórico, que detém autoridade e representa o poder no seu papel sociopolítico” (BORGES, 2003, p. 3).

Os Guias<sup>50</sup> seguem praticamente as mesmas orientações e princípios com “prefácio, roteiro para escolha do LD, ficha de avaliação e as resenhas das obras aprovadas, sendo apenas ampliados ao longo dos anos” (SILVA RODRIGUES, 2015, p.45)”. A partir dessa perspectiva, foi elaborado o GLD, em 2008, sendo direcionado para a escolha do LD, em que os anos foram se alternando para contemplar todas as etapas de ensino, ou seja, em um ano é direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental e no outro, aos finais e ao ensino médio. No que diz respeito aos critérios para que um livro seja aprovado ou reprovado, vale destacar:

- O LDP deve se pautar pela clareza e correção, quer dos conceitos, quer das informações que transpõe.
- Explicitar a concepção de língua e de ensino-aprendizagem;
- Contribuir para a percepção das relações entre o conhecimento construído e suas funções na vida social (BRASIL, 2007, p. 11-13).

Após a reformulação do ensino fundamental, em 2009, com a ampliação do ensino para 9 anos, os critérios passaram a ser divididos em comuns e específicos. Os critérios comuns são “equivalentes a todas as disciplinas de forma bem geral; já no que concerne aos específicos, cada componente curricular consta as suas exigências particulares” (SILVA RODRIGUES, 2015, p. 47). Dessa forma, o docente deverá:

---

<sup>50</sup> Os guias são disponíveis no portal do FNDE. <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>

- Ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita;
- Desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais;
- Propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem;
- Aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos (BRASIL, 2013, p. 7).

Dentre os objetivos enumerados, vale mencionar, a importância do papel do professor na seleção do LD. Sendo assim, cabe ao professor desenvolver competências e habilidades concernentes as exigências legais que por meio do seu conhecimento e orientações curriculares, decide qual é o mais significativo para a sua prática pedagógica e contexto de seus educandos. O processo de seleção não deve ser aleatório ou visual, para a escolha o professor necessita considerar alguns critérios específicos, como:

[...] ideologias intrínsecas, adequação curricular, grau de dificuldade dos textos e exercícios, adequação ao nível de desenvolvimento dos alunos, contextualização da realidade próxima ao aluno, metodologia – tipos de aprendizagem trabalhada (apropriação formal, assimilação, construção) –, ausência de erros conceituais e atualização dos conteúdos, critérios plásticos como estética, diagramação, papel e cores, entre outros (MARTINS, SALES & SOUZA, 2009, p.10).

Nesse sentido, o professor deve ter formação específica e assumir uma postura de responsabilidade e protagonista ao selecionar o LD, visto que, conforme recomenda o MEC, “o princípio de livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar” (BRASIL, 1993, p. 25). Nesse contexto, o GLD é um instrumento de apoio para o professor no processo de escolha dos LD, entretanto, o professor deve perceber que as obras recomendadas se diferenciam entre si “quer no grau de adesão aos critérios de qualidade, quer na forma com que organizam suas propostas didáticas, propiciando dinâmicas de trabalho às vezes bastante diferenciadas” (BRASIL, 2008, p. 13).

O Guia de 2014 aborda com mais evidência os critérios específicos dos anos finais do Ensino Fundamental além de enfatizar os princípios éticos e as normas oficiais e como as obras foram resenhadas. As resenhas do Guia recomendam “em que aspecto as obras dão mais destaque, apresentando os pontos fortes e fracos da organização linguística” (SILVA



RODRIGUES, 2015, p. 49). Após as resenhas, são indicadas algumas fichas<sup>51</sup> de avaliação para nortear o processo de escolha das obras e análise de LD. Desse modo, não se pode perder de vista os critérios avaliativos e específicos dos componentes curriculares que perpassam a elaboração e o uso de LD no âmbito educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo delineamento traçado ao longo da pesquisa almejou demonstrar os caminhos histórico, políticos, educacional e econômico que contribuíram, de forma direta, para os avanços dos critérios avaliativos dos LD, visto que o único critério era de cunho ideológicos e se percebe rompimentos de paradigmas com a inserção de questões pedagógicas a fim de valorizar as práticas sociais e desenvolver habilidades e competências dos aprendizes em diferentes contextos.

Assim, a pesquisa evidencia que as políticas nacionais de LD foram se (re) configurando, ao longo de sua história, para atender as novas demandas do sistema educacional, especialmente no que tange o padrão de qualidade, composição, aspecto pedagógico e gráfico do material. As análises documentais confirmaram com a concepção de que LD pode ser visto como um “gênero do discurso, híbrido e plurilinguístico e a relevância que esse recurso didático tem no ensino para promover a cultura e letramentos dos aprendizes e que o GLD é um instrumento de apoio no processo de avaliação do LD” (SILVA RODRIGUES, 2015, p. 106), considerado em alguns contextos irrelevante.

Vale ressaltar que os docentes devem reconhecer a importância dos documentos legais ao adotar os LD, porque se não, conforme Geraldi (1987), eles que serão adotados pelos LD. Foi observado também que o PNLD foi um marco na qualidade do LD na rede de ensino público e que devemos compreender os critérios avaliativos para potencializar o exercício docente e suas práticas pedagógicas.

Por fim, este estudo deixa a reflexão de que, enquanto docentes, cabe-nos a responsabilidade de mediar os conhecimentos proporcionados pelo LD sem nos limitarmos (ou nos engessarmos) às atividades propostas por esse material. Devemos nos reconhecer

---

<sup>51</sup> A primeira avaliação consiste na estrutura e organização da coleção. A segunda parte compreende a abordagem teórica – metodológica adotada na coleção, nos aspectos da leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimento linguístico. E a terceira parte a adequação da coleção à linha pedagógica declarada (manual do professor). (SILVA RODRIGUES, 2015, p. 49).

como protagonistas no ensino e agentes do letramento, bem como perceber a importância de conhecer tanto os critérios avaliativos como os curriculares do LD para uma prática consciente e responsável.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: **Revista Educação e Pesquisa**, vol.30, n.3, São Paulo, p. 475-491, Set./Dez. 2004.
- BORGES, C. **O Guia dos livros didáticos: como se comporta o professor?** Partes: revista virtual, n. 34, jun. 2003
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2011:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).** Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 292, de 23 de fevereiro de 1938.** Regula o uso da Ortografia oficial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 fev. 1938.
- BUZEN, C. Conhecimentos Linguísticos na Escola: Como Livros Didáticos Vêm Caminhando Nesse Terreno Nebuloso? In: **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, Ceale/FaE/UFMG, 2009.
- BUZEN, C. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI I. (Org.). **Significados da Inovação no ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores.** 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CASSIANO, C. C. F. **Mercado de livro didático no Brasil.** [on-line] Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.
- CARNEIRO, M. H. da S.; SANTOS, W. L. P. dos; MÓL, G. de S. Livro Didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, V. 7, N. 2, dez 2005.
- FREITAG, B. et al. **O livro didático em questão.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FILGUEIRAS, J. M. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940. In: **Rev. brasileira da história da educação**, Campinas-SP, v. 13, n. 1 (31), p. 159-192, jan./abr. 2013.

FNDE - **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html)>.

FORQUIN, J-C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GERALDI, J. W. **O texto na Sala de Aula**. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1997.

GONÇALVES, R. C. **Comissão de seleção de livros didáticos (1935-1951): guardiã e censora da produção didática**. 2005. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MOLINA, O. **Quem engana quem: professor x livro didático**. Campinas: Papirus, 1987. 114

MUNAKATA, Kazumi. **História do livro didático**. Trabalho apresentado ao Seminário de Pesquisa da UFPR, Curitiba. 2005.

ROMANATTO, M. C. **O Livro Didático: alcances e limites**. Disponível em [http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas\\_redondas/mr19-Mauro.doc](http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc).

SILVA RODRIGUES, Camila. **Diálogo entre os critérios de avaliação do PNLD e o tratamento didático em livro didático**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Tocantins (UFT), 2015.

VALH, M.M. et al. Contratos de livros para o ensino da leitura e da escrita do programa do livro didático para o ensino fundamental – PLIDEF (1972). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 58, p. 44-57, set. 2014.

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático: Movimentos identitários do professor de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

## QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DE UMA PERSPECTIVA INDICISTA<sup>52</sup>

Albiane Oliveira Gomes<sup>53</sup>  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)  
[albiane11@hotmail.com](mailto:albiane11@hotmail.com)

### INTRODUÇÃO

Embora tratar-se de uma questão candente, somente nos anos recentes a qualidade de ensino nas escolas públicas brasileira adquiriu expressividade no âmbito das políticas educacionais, com a emergência de diversas ações provenientes do governo federal e desenvolvidas pelos entes federados. Pela sua abrangência e relevância, destacamos nesse contexto o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

O primeiro, capitaneado por um leque de programas que objetivam imprimir melhorias na educação, criou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, tendo no Plano de Ações Articuladas (PAR) o mecanismo técnico e financeiro para planejar as ações estatais na educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como indicador oficial de qualidade da educação básica no País.

O PNE congrega vinte metas e inúmeras estratégias para melhorar a qualidade da educação, do infantil à pós-graduação, focalizado no aumento dos investimentos na área (há chegar em 10% do PIB), melhorias em infraestrutura e valorização do professorado, no prazo de dez anos. Dados do Inep (2018) atestam, contudo, que em três anos de vigência somente seis (20%) das metas e estratégias projetadas foram cumpridas total ou parcialmente. Isto

---

<sup>52</sup> Esta discussão, revisada e ampliada, foi apresentada inicialmente no Fórum Internacional de Pedagogia Fiped/2016. Resulta de revisão bibliográfica integrante de recente estudo de doutoramento acerca da qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de São Luís/MA, de nossa autoria.

<sup>53</sup> Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Coordenadora Pedagógica da Rede de Ensino Municipal de São Luís/MA. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Mestre em Políticas Públicas, com graduação em Pedagoga pela UFMA. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Observatório de Gestão Escolar Democrática/ OBSERVE – PPGED-UFPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica – GPQe-UEMA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMA.

significa que quatro em cada cinco metas deixaram de ser atendidas; fato merecedor de preocupação e controle social por parte da sociedade em geral.

Ademais, o alcance de tais propósitos enseja atenção na medida em que no âmbito do discurso a busca pela qualidade da educação, afirma Gentili (2009), não passa de uma retórica conservadora utilizada pelo capital como resposta à saída da “crise estrutural” (MESZAROS, 2011), com sérios desdobramentos no âmbito escolar.

O padrão das políticas educacionais adotado desde a última década do século XX aos dias atuais, em especial nos dois governos petistas, não se pode negar-lhes esse mérito, alcançou os diversos níveis da educação escolar, com iniciativas voltadas a universalização do acesso, especialmente na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e assim como a qualidade do ensino ofertado. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017 (IBGE, 2018), em 2017, a universalização da escola à população entre 6 a 14 anos estava praticamente alcançada, com 99,2 %. Porém conforme essa mesma pesquisa, 7,3 milhões de crianças de 0 a 5 anos não frequentavam a escola: 67,3% (6,8 milhões) da população de 0 a 3 anos e 8,3% (440 mil) de 4 e 5 anos têm seu direito à educação escolar negado. A taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 (ensino médio) anos chegou 87,2%, enquanto a faixa etária de 18 a 24 anos (ensino superior) ficou em de 31,7%. Quando contabilizada a população com 15 anos ou mais de idade, 11,5 milhões não adquiriram a habilidade de leitura e escrita na idade regular. Isto revela que mesmo em relação ao acesso à educação escolar muito ainda temos a caminhar.

Assim é que, ao discutir a questão da qualidade (ou não) da educação, cumpre dizer que partimos do entendimento de que sua materialidade perpassa, dentre outros fatores, pela infraestrutura adequada aos diversos níveis educacionais; pela qualidade da formação docente e da valorização da categoria do magistério; pela prática da gestão democrática nas instituições escolares; pelo apoio técnico-pedagógico necessário ao funcionamento a contento do dinâmico processo de ensino e aprendizagem e; por uma política séria de financiamento educacional, vista como ação pública prioritária.

Com efeito, na medida em que a qualidade da educação engloba fatores diversos e complexos, um instrumento que almeje apreendê-la não pode prescindir de considerá-los como variáveis para se constituir num mecanismo ensejador de mudanças na realidade por ele aferida. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir a pertinência do Ideb como instrumento avaliativo da qualidade das escolas brasileiras.

Compreendendo a questão da qualidade da educação como construção historicamente situada, com determinações peculiares a cada temporalidade histórica, começamos por

examinar o que revela o discurso em torno dessa questão hoje no País; em seguida, discutimos a pertinência do Ideb para aferição da qualidade da educação brasileira numa perspectiva inclusiva, e na sequência, as considerações finais do estudo.

### **QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: O QUE DIZER E DES(DIZER) DO DISCURSO PROPALADO**

O discurso em torno da qualidade da educação tem se transformado nestes tempos recentes num verdadeiro modismo; presente da retórica dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, às diversas instâncias sociais: sejam dos grupos subalternizados, dos intelectuais comprometidos com uma educação pública inclusiva, como principalmente dos grupos que compõem o bloco no poder. A questão da qualidade se revela numa meta compartilhada em que todos ideologicamente devem juntar esforços para alça-la.

De um simples termo ou expressão a “qualidade” se transformou no “eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo” e “qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o seja, deve explicar-se em termos de qualidade” (ENGUIITA, 2002, p. 95).

Como toda expressão, enquanto construção humana, o discurso da qualidade da educação possui uma densidade histórica social – não sendo neutro, e daí destituído de intencionalidades, de modo que em cada momento histórico possui uma significação peculiar a determinada sociedade.

Trata-se de termo polissêmico ao qual se associa um leque de significações originadas ante as demandas e exigências de uma dada temporalidade histórica, na qual as relações de produção material têm primazia e forte impacto nas relações de poder que se gestam na sociedade, sobretudo na dinâmica do espaço escolar.

Inserido nesse ordenamento macroestrutural, o discurso de qualidade da educação hoje tem se constituído numa “retórica conservadora no campo educacional” (GENTILI, 2002), forjada em atendimento às exigências postas pela nova sociabilidade do capital em face da crise estrutural, desencadeada na década de 1970 e agudizada neste início de século.

Condizente às determinações de ordem econômica, as orientações que imprimem tal retórica da qualidade no campo educacional têm se prestado para “subordinar a educação ao mercado, convertendo-a em mais um instrumento da complexa maquinaria de dualização e polarização social que caracteriza o projeto conservador” (Op. Cit. p. 158).

É importante considerar que na atual conjuntura política, com o ostensivo esfacelamento das políticas educacionais e a legítima subordinação da educação ao mercado<sup>54</sup> a dualização e polarização social tendem tão-somente a se intensificar, com reflexos diretos na qualidade da educação.

Ao realizar uma breve incursão pela questão da qualidade da educação foi possível compreender que esta adquiriu notoriedade no âmbito das políticas erigidas pelo Estado de bem-estar social (*Welfare State*), no pós Segunda Guerra, nas nações de capitalismo avançado, especialmente os Estados Escandinavos (Dinamarca, Suécia, Finlândia, Islândia e Noruega). Nesse contexto, as políticas de corte social se propunham garantir igualdade de oportunidades para todos, tenda na educação escolar a via para a inserção no mercado de trabalho e nas burocracias estatais e privadas. Aqui a concepção de qualidade da educação estava diretamente relacionada à quantificação dos recursos humanos e materiais dos sistemas de ensino, ou seja, o investimento em custos ou recursos por usuários por si garantiria a qualidade dos serviços sociais e educacionais (ENGUIA, 2002).

Na América Latina o discurso em torno da qualidade da educação se forjou no final dos anos de 1980. Nesse período se materializava pela sociedade civil organizada o discurso em torno da (re)democratização, face o período ditatorial em curso em vários países sul-americanos, o qual passou a perder ressonância em face à crise estrutural do capital e as estratégias adotadas com o neoliberalismo a partir de então. Conforme evidencia Gentili (2002, p. 116), frente a um cenário arrasado pelas ditaduras, o conteúdo antidemocrático do discurso da qualidade da educação implícito em sua concepção mercantil não sofreu maiores resistências, sendo incorporado pelas burocracias, entre os intelectuais e, até mesmo, pela escola, silenciando o discurso de democratização.

A qualidade como critério mercantil se consolidou na escola a partir da década de 1990, por meio da perspectiva da Qualidade Total. Esta transpôs para a educação os pressupostos do mercado e da organização empresarial, originária do Japão, na década de 1950, que se traduz numa perspectiva de cunho tecnicista ou “neotecnicista” (FREITA, 2007), reduzindo a organização social e educacional a uma questão técnica, quantificável, distante de questões de ordem política e crítica que caracterizam a dinâmica educativa; os problemas relativos à organização escolar e do ensino são entendidos como questão de eficiência, controle e competitividade, mecanismos de qualidade estes utilizados nas empresas.

---

<sup>54</sup> Essa legitimação foi exacerbada pela política econômica adotada pelo governo Temer, e, pelas propostas de campanha do presidente eleito, Jair Bolsonaro, indica ser ainda mais severas.

Calcada na lógica mercantil, a qualidade da educação nos tempos recentes tem se projetado basicamente na aferição do rendimento escolar mediante testes estandardizados, de caráter quantitativo, alcançada por meio de inovações tecnicistas na organização do trabalho na escola (OLIVEIRA, 2009). Sob essa ótica, qualidade quer dizer excelência, que significa privilégio; nunca direito de todo cidadão/cidadã assegurado pelo Estado.

No referente aos instrumentos de aferição da qualidade da educação, em particular o Ideb, os estudos de Werle (2010) e Gomes (2016) revelam que seus resultados têm, sobretudo, induzido ao *ranking* das escolas, levando-as a uma corrida acirrada pelos melhores lugares, uma vez que a qualidade do ensino oferecido corresponder (hipoteticamente) à posição que a escola nele ocupa.

Gramsci (1981) ao abordar da questão da qualidade defende a indissociabilidade entre o nexos quantidade-qualidade, pois não há quantidade sem qualidade e vice-versa, constituindo-se essas duas dimensões parte do mesmo processo. Gramsci ressalta que compreender a questão da qualidade da educação privilegiando-se uma dimensão em detrimento da outra é um contrassenso. Todavia, a contraposição da quantidade à qualidade tem se revelado a prática das políticas educacionais no País, reflexo da opção por uma determinada política, qual seja a política do capital: a “pequena política” (GRAMSCI, 1981), na qual a qualidade da educação tende a se proliferar no campo da retórica demagógica, em atendimento aos interesses do mercado.

## **PARA ALÉM DE UMA “PERSPECTIVA INDICISTA” DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

A bandeira da qualidade da educação no País tem sua materialidade hoje em uma das mais importantes legislações no campo educacional: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Criado em 2007, reuniu um leque de programas que se propõem ações no sentido de melhorias na qualidade da educação. Constitui-se, segundo Saviani (2009), num “grande guarda-chuva” que abriga praticamente quase todos os programas federais em desenvolvimento. O PDE é identificado como um plano executivo com programas voltados a educação básica, a educação superior, a educação profissional e a alfabetização, distribuídos em diversas ações com o objetivo de imprimir melhoria na qualidade do ensino e a garantia de permanência e sucesso escolar (SAVIANI, 2009).

Fora no âmbito do PDE que se intensificou a política de avaliação da educação no país em todos os níveis, de modo particular, na educação básica, com a criação, ainda no ano de



2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como indicador oficial da qualidade da educação no País.

Indicador sintético criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Ideb é considerado a “identidade própria do PDE” (SAVIANI, 2009), daí sua importância como mecanismo de avaliação da qualidade do ensino no país.

A qualidade mensurada por meio desse índice resulta da combinação de dois indicadores da qualidade da educação: o fluxo escolar (contabilizado pela taxa média de aprovação dos estudantes no 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do Ensino Médio) e o desempenho dos estudantes (médias de proficiência) em avaliações padronizadas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), especificamente a Prova Brasil.

Os estudos de Saviani (2009, 2011, 2013) destacam o fato de que embora o PDE não se constitua em um Plano de educação propriamente dito, mas conjunto de ações que visam realizar os objetivos e metas anunciados no Plano Nacional de Educação - PNE, seu mérito está em se preocupar com uma questão crucial antes não priorizada: o problema da qualidade da educação brasileira. É justamente nesse sentido que cabem sérias preocupações com a eficácia de seus resultados. Trata-se de uma política baseada na pedagogia dos resultados, na qual o discurso da qualidade se alicerça numa concepção mercadológica, baseada numa relação de prestação de serviços organicamente mercantil.

[...] como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. [...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes (SAVIANI, 2009, p. 45).

Esse caráter reducionista e mercadológico do discurso da qualidade da educação pública brasileira tem materializado uma perspectiva de qualidade baseada em índices educacionais, numa “qualidade indicista” (GOMES, 2016). A perspectiva indicista de qualidade da educação encontra no Ideb sua expressão máxima.

Ressaltamos que a crítica ao padrão de qualidade projetado pelo Ideb reside essencialmente em sua incapacidade de apreender a realidade educacional em sua totalidade, uma vez privilegiar uma das dimensões da dinâmica educacional. Assim sendo, a qualidade referenciada pelo Ideb “não supera o nível de um simples encantamento fetichista frente a determinados indicadores que, ao serem descontextualizados, nada dizem, além do fragmento de realidade que simplesmente mostram” (GENTILI, 2002, p. 153).

Para avaliar a qualidade da educação, Dourado, Oliveira e Santos (2010) destacam aspectos de natureza humana, social e cultural como imprescindíveis, não se limitando à dimensão quantitativa do real. Esses mesmos autores propõem duas dimensões a ser contempladas no processo de avaliação da qualidade da educação: uma extrínseca ou extraescolares e outra intrínseca ou interescolar. Estas, de maneira articulada, envolverão os diferentes níveis de materialização da problemática educacional, quais sejam: o nível do espaço social, que abarca a dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos que compõem o espaço educativo; o nível de sistema, com as condições de oferta do ensino; o nível do professor, sua formação, profissionalização e ação pedagógica; o nível da escola, com enfoque na gestão e organização do trabalho escolar e o nível do aluno, no tocante ao acesso, permanência e desempenho escolar, contemplando assim a indissociabilidade entre as dimensões quantidade-qualidade que condiciona dialeticamente o processo educativo.

Por outro lado, a perspectiva de qualidade advogada pelo discurso oficial, materializada no Ideb, desconsidera o nexos inerente à totalidade do processo educativo e com isso tem estabelecido uma qualidade baseada tão-somente em dados mensuráveis quantitativamente e sintetizados em forma de índices educacionais.

Uma perspectiva de qualidade da educação para além da perspectiva hoje praticada – a perspectiva indicista, precisa abarcar os diversos aspectos do contexto do cotidiano escolar, não se restringindo à dimensão quantificável, contudo sem desconsiderá-la, pois parte de uma mesma totalidade.

A qualidade da educação para além de uma perspectiva indicista se coaduna ao que se tem convencionalmente chamado de educação com qualidade social ou qualidade socialmente referenciada, que segundo Dourado (2007), contempla um conjunto de fatores relacionados às condições socioeconômicas de todos os segmentos escolares, assim como dos alunos e seus familiares, do projeto político pedagógico, das questões de infraestrutura, de recursos e da estrutura organizacional, englobando todas as variáveis que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Tal proposição acerca de uma perspectiva de qualidade para além da perspectiva indicista, ou seja, além do Ideb, encontra amparo nos estudos de Gentili (2002) ao afirmar que o significado da qualidade, assim como a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados, mas, pelo contrário, temos que conquistar e impor um novo sentido aos critérios de qualidade empregados no campo educacional pela ideologia dominante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Malgrado o discurso oficial dizer ser a educação prioridade, os poucos investimentos a ela direcionados ainda se constituem em um de seus principais entraves, responsável por um “avanço tímido e lento no ensino brasileiro” (SAVIANI, 2009, p. 135). Particularmente do ponto de vista qualitativo, a situação educacional ainda se mostra preocupante, carente de investimentos, principalmente em infraestrutura adequada, valorização dos profissionais da educação e a oferta das condições técnico-pedagógicas necessárias ao trabalho escolar.

O enfrentamento dessa realidade neste início de século levou o governo federal a protagonizar uma variedade de políticas educacionais com o objetivo de imprimir melhorias na qualidade da educação pública brasileira.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) se destacou pela sua abrangência e pela atuação de sua ação identitária, o Ideb, criado para avaliar a qualidade da educação no País. O Ideb se baseia numa perspectiva indicista de qualidade educacional, a qual prescindir de uma análise dialética da realidade aferida.

Não se desconsidera que o Ideb se traduz, no mínimo, num termômetro para monitorar a “saúde” da educação brasileira. Todavia, dado seu caráter reducionista, próprio do seu traçado metodológico puramente mensurável por meio de provas objetivas que o impossibilitam de abarcar a totalidade da dinâmica do cotidiano da escola, sua pertinência como mecanismo responsável por balizar a qualidade da educação pública é, no mínimo, questionável.

Quando e na medida em que as políticas educacionais passam a tomar como parâmetro de qualidade tão-somente o Ideb, desconsidera-se a complexidade inerente à educação básica deixando de lado outros aspectos imprescindíveis à análise da complexidade da qualidade educacional brasileira. Aspectos como a gestão da escola e as condições de viabilidade do trabalho pedagógico, os quais envolvem uma variedade de fatores materiais e humanos para sua concretude não podem ser deixados de lado.

Diante do exposto, podemos inferir que a qualidade da educação aferida por meio do Ideb tem servido mais como mecanismo de adaptação e ajuste da escola ao mercado, legitimando um padrão de qualidade numa perspectiva indicista, pois, baseada tão-somente em índices educacionais mensuráveis quantitativamente, em detrimento de uma qualidade da educação numa perspectiva de totalidade, alcançada considerando-se a indissociabilidade do nexó qualidade-quantidade próprio da dinâmica escolar.

Por esse prisma, o sentido da qualidade da educação tem sido o de atender a demanda coerente com a produção de mais valia, e menos como mecanismo estimulador de uma educação inclusiva e igualitária.

Ademais, com os novos rumos impressos pela política econômica do governo Temer, hoje às vésperas de seu término, e face ao cenário incerto e nada promissor para o campo educacional posto pela governança a partir de 2018, que acenam para medidas de privatização e redução de recursos para o setor, ações efetivas de melhorias na qualidade da educação são objetos de conjecturas e movimentos de resistência contra retrocessos e destituição de direitos tão arduamente conquistados nestes três últimos decênios. Qualidade educacional é preciso e mais preciso ainda é luta por ela!

## REFERÊNCIAS

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação (2011-2010):** avaliação e perspectivas. 2 ed. Goiânia: Editora UFG, 2011.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 - Especial, out. p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de A. **A qualidade da Educação:** conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 11 ed. Petropolis: Vozes, 2002. p. 95-110.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo social. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 11 ed. Petropolis: Vozes, 2002. p. 111-178.

GOMES, Albiane Oliveira. **Do Plano de Escola à Escola do Plano:** implicações na gestão e na qualidade do ensino nas escolas municipais de São Luís/MA. Belé-PA: Universidade Federal do Pará - UFPA, 2016. Tese de Doutorado.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** 4 de. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: dez. 2018.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZAROS, István. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p.197-209, mai./ago., 2009.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

## **O ESTADO E A COOPTAÇÃO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA PÚBLICA**

Raquel de Moraes Azevedo<sup>55</sup>  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
[rakelmoaz@gmail.com](mailto:rakelmoaz@gmail.com)

Antonio Sousa Alves<sup>56</sup>  
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (Uemasul)  
[asalves2@gmail.com](mailto:asalves2@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

A identidade da escola, de forma singular da escola pública, está atrelada as concepções mercadológicas impostas pela política econômica, social e cultural impregnada ideologicamente a partir das características de emancipação do sistema capitalista através do Estado. Compreender as implicações dessa identidade da escola na sociedade capitalista e como essa se apresenta na organização da sociedade é um dos objetivos deste estudo.

No presente texto, propõe-se a discussão dos pressupostos teóricos que norteiam as discussões acerca das concepções educacionais a partir da teoria crítico-reprodutivista em educação. Destaca-se, também, a importância de se conhecer as relações que se estabelecem entre essa filosofia de educação e as questões sociais.

Com uma análise teórica pautada na teoria crítico-reprodutivista e algumas ponderações a partir do marxismo, buscaremos dialogar com as questões de ordem social que moldam a estrutura da sociedade atual. Os aportes de discussão apresentados pelos teóricos

---

<sup>55</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

<sup>56</sup> Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2015). Mestre em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2011). Atualmente, é professor Adjunto II da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL atuando na Graduação. Atua, ainda, como Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Maranhão. É pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Gestão Escolar Democrática - OBSERVE na Universidade Federal do Pará - UFPA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica - GPQE da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

crítico-reprodutivistas, nos permitem um olhar crítico da sociedade capitalista, de classes, como uma estrutura em que as mudanças se apresentam como ações no campo do ideológico.

Este artigo não tem a pretensão, por seus próprios limites, de esgotar a análise em curso, mas outrossim, compartilhar preocupações e quem sabe, provocar a inquietação geradora de buscas.

## **ESCOLA, SOCIEDADE E REPRODUÇÃO**

Assistimos hoje, uma série de acontecimentos que moldam os aspectos estruturais da sociedade burguesa. Sociedade esta que se instituiu historicamente sustentada em um processo desumano e gladiador das condições de vida do homem. A supremacia do sistema capitalista envolve, dentre outros elementos, a caracterização e afirmação de um modelo educacional pautado na filosofia de uma escola que serve à manutenção dos ideais burgueses.

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta.

Nas primeiras épocas históricas, verificamos, quase por toda parte, uma completa divisão da sociedade em classes distintas, uma escala graduada de condições sociais. Na Roma antiga encontramos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores, vassallos, mestres, companheiros, servos; e, em cada uma destas classes, gradações especiais.

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez senão substituir novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta às que existiram no passado. Entretanto, a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado (MARX, 1998, p. 9-10).

As situações que envolvem a qualidade do ensino na escola pública configura uma singular oportunidade de análise das questões sociais, culturais e econômicas que se manifestam na escola. Nesse contexto, a educação escolar pública e democrática se apresenta como um grande desafio, tendo em vista os inúmeros hiatos construídos pelo sistema de organização da escola a partir de uma concepção capitalista.

Segundo Snyders (2005, p. 35):

Para aprender a estrutura dual da escola “traço constitutivo” ou “fato de estrutura” do aparelho escolar capitalista – é preciso se colocar no lugar daqueles para os quais a universidade não é um ponto de chegada: simplesmente não existe; daqueles para os quais a escola é um corredor que leva à produção ou ao desemprego, isto é, à exploração; daqueles que não saem qualificados, mas desqualificados. É preciso deixar de ver a escola do ponto de vista dos fins idealizados, que ela própria se atribui, e passar a vê-la do ponto de vista de seus termos reais, exteriores a ela própria mas que comandam seu funcionamento.

A construção do aparelho escolar como elemento que fomenta as reproduções sociais de produção se apresenta pela repartição material dos sujeitos em duas grandes massas desiguais, segregadas conforme a organização da divisão social do trabalho manual e intelectual; pela inculcação de uma ideologia<sup>57</sup> burguesa a essas duas massas, assumindo forma diferenciada em cada uma delas; e ainda, pela formação de caráter técnico da força de trabalho conforme as necessidades postas pelo capital vigente. Todas essas ações executadas por um só mecanismo: as práticas escolares (CUNHA, 1980).

Compreendendo as manifestações da escola como agente histórica da reprodução, Cunha (1980, p. 33) aponta que:

Para Baudelot e Establet, a teoria marxista define a escola como uma forma histórica de educação, característica do modelo de produção capitalista. É esse modo de produção que exige o aparelho escolar separado da produção, fazendo com que o trabalho intelectual continue separado do trabalho manual. Ela não é apenas instrumento mas reflexo da divisão entre o trabalho manual e o intelectual.

A escola<sup>58</sup> compreende as desigualdades como aptidões socialmente condicionadas, as percebe como desigualdades de “dons” ou de méritos. Apresenta as condições de segregação social a partir das condições subjetivas dos sujeitos. Assim manifesta sua posição naquilo que

---

<sup>57</sup> [...] a ideologia pertence ao âmbito do que Marx chamou depois de superestrutura. Tanto ele quanto Engels, em toda sua obra posterior, empregaram o termo sempre no sentido exposto em *A Ideologia Alemã*. Conquanto fizessem numerosas análises extremamente ricas de formas e manifestações da ideologia, o sentido fundamental não mudou. Ou seja, o da ideologia *enquanto consciência falsa, equivocada da realidade*. Porém consciência necessária aos homens em sua convivência e em sua atividade social. Consciência falsa que não resulta de manipulação calculista, de propagandismo deliberado, mas da necessidade de pensar a realidade sob o enfoque de determinada classe social, no quadro das condições de sua posição e funções, da sua relação com as demais classes etc. (MARX, 1988, p. 22). Para Marx, claramente, ideologia é um conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade (LOWY, p. 12, 2006).

<sup>58</sup> A escola é a instituição onde as crianças são doutrinadas na ideologia que convém ao papel que devem desempenhar na sociedade de classes. Em outras palavras, os indivíduos são modelados em sujeitos que se enquadram nas necessidades do capitalismo. Segundo, na escola, as crianças aprendem o “*know-how*”, mas em formas que asseguram à ideologia dominante (SARUP, p.138, 1986).



define como “ideologia do dom”, ou seja, justifica as desigualdades sociais e contribui para definir a posição social dos sujeitos menos favorecidos conforme desejo da sociedade capitalista (BOURDIEU, 2007, p. 58).

O marxismo, já denunciava, em sua época, que em uma sociedade que tem sua estrutura dividida em classes sociais, a escola, por natureza, era uma escola de classe, e só poderia apresentar-se dessa forma (SNYDERS, 2005). Entendemos que em uma sociedade capitalista sua educação reproduz os interesses do capital e determina as relações sociais.

Para Libâneo (2005), há uma indissociável centralidade entre educação, conhecimento e capitalismo globalizado, este sendo um elemento motriz da produtividade e do desenvolvimento econômico. A escola passa a ser, nessa ótica economicista e mercadológica, uma agente para superação de desafios, uma promotora da ‘nova ordem de organização social’.

Para Abicalil (*apud* LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 113),

a política da seletividade consagrada e da transformação da escola num instrumento submetido às mesmas regras de mercado, onde o que deve prevalecer é a competitividade e a produtividade, segundo critérios empresariais [se constitui o paradigma determinante nos dias atuais].

A escola pública, especialmente no que se refere ao desempenho de sua função primária, que é educar para emancipação, ao contrário disso, tornou-se historicamente uma agente de reprodução. Visto que, a política educacional sempre esteve a serviço da emancipação das ideologias burguesas como ações afirmativas dos ideais capitalistas.

Compreendendo essa forma com que tem se manifestado a escola em um prisma segregativo e excludente, Cunha (1980, p.14-15) explicita que:

Baudelot e Establet defendem o abandono da noção de sistema em proveito da noção de aparelho, no sentido mesmo de *prótese*. Entendida como um aparelho, a escola passa a ser definida como um instrumento de luta encarregado de assegurar, a qualquer preço, a dominação da ideologia burguesa contra um adversário real: o proletariado.

Ao analisar esse fenômeno, da disposição do sistema enquanto agente que manipula seus elementos em função da perpetuação das desigualdades sociais, Bourdieu (2007, p. 58):

Seria, pois, ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez, quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de

determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.

Pensar em uma reformulação carregada de sentidos da educação, se torna prática inconcebível sem a correspondente transformação do modelo social no qual as práticas educacionais da sociedade devem sustentar as suas funções de mudanças. (MÉSZÁROS, 2005).

A escola, na condição de instituição formal de educação, não pode ficar à margem desse momento de mudanças em que está inserida a sociedade. No entanto, a dinâmica com que se apresentam as reformas educacionais na década de 1990, de forma particular, no tangente as políticas pra a escola pública, a partir das diretrizes da política neoliberal<sup>59</sup> de educação do governo FHC sob o prisma dos organismo internacionais<sup>60</sup>, não contemplam uma filosofia educacional que provoque mudanças objetivas na qualidade de vida dos sujeitos, e provoque emancipação social. Ao analisar a contribuição da educação formal Mézáros (2005, p.35) afirma:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

---

<sup>59</sup> Para se compreender o neoliberalismo é preciso analisá-lo numa perspectiva histórica que permita ver o que há de novo no liberalismo, já que, por um lado, o termo indica que há uma ruptura e, por outro, que ocorre uma continuidade do liberalismo Ver ORSO, Paulino José. Neoliberalismo equívocos e consequências. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

<sup>60</sup> Ver HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas política educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

A escola, como instituição formal de educação, passa a ser a grande gerenciadora das políticas que moldam a sociedade com fundamentos em uma concepção positivista<sup>61</sup>. O discurso da modernidade que acompanha a escola atual está alimentado por uma inércia histórica em relação às suas mudanças que são fomentadas por inúmeras tentativas de transformação e reformas, nas quais, a escola é apresentada como uma instituição capaz de promover igualdade e distribuição de saberes para a criação de um sujeito autônomo e livre.

[...] a percepção das funções de classe do sistema de ensino está associada na tradição teórica a uma representação instrumentalista das relações entre a escola e as classes dominantes [...]. Acreditar que se esgota o sentido de um elemento qualquer de um sistema de ensino quando se contenta em relacioná-lo diretamente com uma definição reduzida de interesse das classes dominantes, sem se interrogar sobre a contribuída transformação das instituições e da cultura escolar seja particularmente lento. A ação que esse sistema traz, à produção da estrutura das relações de classe, é de entregar sem esforço, por uma espécie de finalismo do pior [...] (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 204).

Quando analisando a contribuição da escola enquanto AIE Althusser se posiciona afirmando que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o Antigo Aparelho de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico Escolar.

Segundo Snyders (2005, p. 28):

Sente-se uma espécie de vertigem ao avaliar os problemas da escola e das desigualdades escolares à escala mundial. Illich força-nos a tomar consciência de que a escola é um local onde metade dos homens nunca entrou. Na Bolívia, por exemplo, 2% da população rural conseguem seguir cinco anos de escola primária. Metade do dinheiro consagrado à escola é gasto em proveito de um centésimo da população em idade escolar. Atualmente, os países da América Latina estão em condições de assegurar a cada cidadão oito a quarenta meses de escolaridade. Pode dizer-se o mesmo, invertendo o ponto de vista, que eles não podem assegurar cinco anos completos de ensino a mais de um terço da população.

A modernidade, alimentada pelos objetivos da visão burguesa e capitalista, mascarou através da exploração ideológica a ideia de uma cidadania livre e da presença de individualidade autônoma dos sujeitos. No entanto, se apresenta de forma marcante na estrutura social os aspectos de alienação, anomia, burocratização, exploração e exclusão, que caracterizam diversos traços da moderna sociedade emergente.

---

<sup>61</sup> Ver MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

O referencial de escola pública que compreendemos na construção do sistema educacional brasileiro teve sua gênese no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, com o início do processo de industrialização. A afirmação do sistema de produção, necessário à consolidação do capitalismo e a afirmação das idéias neoliberais influenciaram diretamente a identidade da escola pública. Na compreensão de Lima (apud, LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 168), “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada”. Nesse sentido, está intimamente imbricada no contexto macroestrutural.

Acerca disso, corrobora Mészáros (2005, p. 82):

[...] a sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de *doutrinação permanente*, mesmo quando a doutrinação que impregna tudo que não parece ser o que é, por ser tratada pela ideologia vigente “consensualmente internalizada” como o sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela “sociedade livre” estabelecida e totalmente não-objetável. Ademais, o que torna as coisas ainda piores é que a educação contínua do sistema do capital tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*.

Com base no exposto, pode-se perceber como os ideais que sustentam a sociedade burguesa capitalista estão intimamente atrelados aos aspectos educacionais e culturais manifestados a partir da escola.

[...] a identidade “em última análise” da cultura escolar e da cultura das classes dominantes, da inculcação cultural e do doutrinamento ideológico, da autoridade pedagógica e do poder político, impedem a análise dos mecanismos através dos quais se realizam, indiretamente e mediatamente, as equivalências tornadas possíveis pelas defasagens estruturais, os duplos jogos funcionais e os deslocamentos ideológicos (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 205).

Analisando as situações históricas que conduzem o desenvolvimento dos séculos XX e XXI para se posicionar sobre a metamorfose do capitalismo, Mészáros (2005, p. 83) defende que:

Diferentemente da época do iluminismo, na fase ascendente das transformações capitalistas, que podia ainda produzir *utopias educacionais* nobres, como as concepções de Kant e Schiller [...], a fase decadente da história do capital, que culmina na apologia da destruição ilimitada levada a cabo pelo desenvolvimento monopolista e imperialista no século XX e sua extensão no século XXI, teve de trazer consigo uma *crise educacional* antes inconcebível, ao lado do culto mais agressivo e clínico do *contravalor*.

## ESCOLA E ESTADO

A escola é, portanto, uma organização sistêmica e socialmente construída que se converte ao controle do Estado<sup>62</sup>. Pode-se pensar o Estado como o resultado de uma relação entre sociedade civil e sociedade política, isto é, uma hegemonia revestida de coerção.

De acordo com Gomes (1994, p. 57):

O Estado, no regime liberal (mas não nos regimes feudal e socialista) é a união dialética entre a sociedade civil e a sociedade política. Esta última exerce dominação através da imposição de normas e do uso de meios coercitivos, como a polícia, as prisões etc. Já a sociedade civil exerce a hegemonia ao nível da cultura e da ideologia. Esta é a função por meio da qual uma classe obtém o apoio ou o consentimento das outras classes e conduz a sociedade.

A escola, nessa ótica, é percebida como uma organização que gera conceitos políticos, ideológicos e culturais, a fim de estabelecer uma relação entre sujeitos de diferentes grupos e objetivos, que compreendem diferentes valores, crenças e olhares sobre a realidade, de forma que esses mobilizem poderes e criem estratégias de negociação e lutas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

Para Snyders (2005, p. 23):

A ação da escola exerce-se sobre crianças cujo modo de vida, educação familiar, primeira educação são extremamente diversos: a cultura das classes privilegiadas aproxima-se da cultura escolar, os seus hábitos assemelham-se aos hábitos e aos ritos escolares. Os seus filhos vão assimilar a contribuição da escola à maneira de uma herança, é-lhes familiar, faz parte do seu elemento natural.

Acerca disso, também, contribuem (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 206-207) ao analisar o pensamento de Durkheim:

---

<sup>62</sup> O Estado, tomado no seu sentido amplo, é a união dialética da sociedade civil e da sociedade política, da hegemonia e da coerção. PIOTTE, J.M. **O pensamento político de Gramsci**. 3.ed. Editora: Afrontamento, S/d.

[...] como observava Durkheim, as instituições de ensino tenham uma história relativamente autônoma e que o tempo da transformação das instituições e da cultura escolar seja particularmente lento. [...] Se a instituição escolar que Durkheim observava pôde lhe parecer mais conservadora ainda que a igreja, é que ela só pode levar tão longe sua tendência trans-histórica à automatização porque o conservadorismo pedagógico preencha então sua função de conservação social com uma eficácia ainda maior pelo fato de permanecer mais dissimulada.

O século XX marcou de forma singular a relação entre Estado e mercado, a partir da lógica neoliberal. O Estado passa a ter função secundária no processo de articulação e gerenciamento de políticas públicas de educação.

Nas sociedades industrializadas e ricas, os pobres deixam-se constantemente atrasar: os excluídos do ensino, os que são recusados pela escola, pouca esperança têm de acesso a situações de interesse; em breve terão dificuldade em encontrar trabalho, a não ser que se alistem no exército da reserva de mão-de-obra ocasional e precária (SNYDERS, 2005, p. 29).

Cabe ao mercado, dentro de sua lógica econômica globalizada, apresentar as novas diretrizes de gerir a educação pública. As manifestações dessa forma de gerenciar as políticas públicas de educação se apresentam no hiato construído no referente ao financiamento da educação, de forma singular no ensino médio da escola pública.

Como afirma Mészáros (2005, p. 16):

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “ tudo se vende, tudo se compra “, “ tudo tem preço “, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.

Comentando a relação de poder com que se apresenta o Estado em subordinação ao poder do mercado, Barroso (2005, p. 741) afirma que

Este “encorajamento do mercado” traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (‘globalização’); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para “modernização” do serviço público de educação, na promoção de medidas tendentes à sua privatização.

Há, com o nascer do século XXI, uma necessidade de melhor compreender a relação Estado/mercado, visto que o euforismo neoliberal vigente nas décadas de 1980 e 1990 do século XX começa a passar por um processo de timidez. Nesse contexto, há uma tendência em pensar o Estado a partir de uma concepção de organização e gerenciamento de suas políticas públicas no tangente à educação de maneira mais forte, mesmo pontuando as inúmeras limitações de sua ação.

É a partir dessa nova dinâmica com que tem se apresentado a relação Estado/mercado que emerge a necessidade de (re) pensar a política educacional da escola pública, de forma a direcionar suas finalidades objetivas na sociedade, no dizer de Camaria (*apud*, BARROSO, 2005, p. 745) “pensar a escola a partir de um projeto de sociedade”.

Acerca disso, ainda é pertinente destacar que:

Se, no caso particular das relações entre a escola e as classes sociais, a harmonia parece perfeita, é que as estruturas objetivas produzem os habitus de classe, e em particular as disposições e as predisposições que, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas permitem o funcionamento e a perpetuação das estruturas [...] mais profundamente, só uma teoria adequada do habitus como duplo processo da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade permite estabelecer completamente as condições sociais do exercício da função da legitimação da ordem social que de todas as funções ideológicas da Escola, é sem dúvida a mais dissimulada. Porque o sistema do ensino tradicional consegue dá a ilusão de que sua ação de inculcação é inteiramente responsável pela produção do habitus cultivado ou, por uma contradição aparente, que essa ação só deve sua eficácia diferencial às aptidões inatas dos que a ela são submetidos e que é por conseguinte independente de todas as determinações de classe, embora nada mais faça do que confirmar e reforçar um habitus de classe que, constituído fora da Escola, está no princípio de todas as aquisições escolares, tal sistema contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la ao dissimular que as hierarquias escolares que ele produz reproduzem hierarquias sociais (BORDIEU; PASSERON 1992, p. 213).

Ainda acerca dessa questão (BOURDIEU; PASSERON 1992, p.216) corroboram apontam que:

[...] a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 216).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender adequadamente a natureza das relações que unem o sistema escolar à natureza das relações de classe é pertinente estabelecer relações entre os fatores de ordem social, política e ideológica que configuram a estrutura social.

Apresentamos, neste artigo, sem nenhuma pretensão que a discussão se encerre aqui, algumas considerações que apresentam a ação educativa proporcionada pela escola a partir da filosofia crítico-reprodutivista.

Com base nos teóricos que fundamentaram esse texto, podemos aqui refletir acerca da intrínseca relação que se estabelece entre a escola e os ideais que norteiam a sociedade burguesa capitalista. Onde a educação passa a ser percebida como elemento não de emancipação social, mas como agente fundamental de conservação e funcionamento do sistema social.

Em síntese, podemos, a partir do exposto, dizer que a educação materializada na escola ramificada no sistema capitalista tem por objetivo renovar e perpetuar as condições de existência da sociedade capitalista. Assim sendo, a escola é um espaço em que a educação vai perpetuando e reforçando a homogeneidade das desigualdades sociais.

Portanto, a escola como instituição formal de educação serve aos interesses do sistema capitalista e da sociedade burguesa. Ela dissemina uma ideologia que reforça as condições da classe dominante em detrimento das classes operárias. Se torna agente do estado quando mantém a ordem através da ideologia e nega qualquer possibilidade de conflito.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3.ed. Editorial Presença, s/d.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial, out. 2005.

BOURDIEU, P; PASSEROM, J.C. **A Reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. RJ: Francisco Alves, 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. RJ: Achiamé, 1980.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo, Cortez: 2000.

GOMES, Alberto Cândido. **A educação em perspectiva sociológica**. 3.ed. São Paulo: EPU, 1994.



- HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas política educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOWY, Michel. **Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista.** 17.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, Karl. **O manifesto comunista.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação – Pierre Boudieu.** 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ORSO, Paulino José. Neoliberalismo equívocos e consequências. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (org.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- PIOTTE, J.M. **O pensamento político de Gramsci.** 3.ed. Editora: Afrontamento, S/d.
- SARUP, Madan. **Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação.** Traduzido por WALTENSIR DUTRA. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes.** São Paulo: Centauro, 2005.

## **A IDENTIDADE DO PÚBLICO E DO PRIVADO A PARTIR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO NO BRASIL**

Antonio Sousa Alves<sup>63</sup>

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (Uemasul)

[asalves2@gmail.com](mailto:asalves2@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

A Reforma do aparelho do Estado se materializou em um documento síntese denominado Plano Diretor da Reforma do Estado – PDRAE implementado no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998). A Reforma do Estado cria um novo paradigma de gestão pública que impõe novos desdobramentos para a gestão educacional além de ter como referência princípios de gestão eficiente sob a ótica de otimização de resultados e da racionalização de recursos.

A justificativa apontada pelo então ministro Bresser Pereira para a Reforma do Estado tem como premissa a crise fiscal oriunda do Estado interventor. No entender de Peroni (2007) mais do que uma crise fiscal a década de 1990 apontava uma expressiva crise da estrutura do capital, de forma que a crise fiscal representou uma estratégia utilizada pelo governo para legitimar a Reforma do Estado.

Assim, seguindo a lógica do ideário neoliberal o PDRAE traz um receituário de superação da crise do Estado, a citar: a privatização, a publicização e a terceirização. A privatização consiste na transferência para o setor privado das atividades lucrativas. A publicização consiste na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta. Já a terceirização é o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio (BRESSER PEREIRA, 1997).

---

<sup>63</sup> Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2015). Mestre em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2011). Atualmente, é professor Adjunto II da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL atuando na Graduação. Atua, ainda, como Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Maranhão. É pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Gestão Escolar Democrática - Observe na Universidade Federal do Pará - UFPA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica - GPQE da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

A reforma promovida pelo PDRAE aponta para um sistema de administração gerencial através de um processo de controle social e da constituição do quase-mercado. A gestão gerencial entendida como um modelo de gestão que favorece o pragmatismo dos resultados tendo por base uma concepção empresarial pode apontar resultados mais eficientes na educação pública. Assim, os princípios da gestão gerencial invadem a esfera do público a partir das parcerias público/privado.

Com base nesse contexto de reconfiguração e de Reforma do Estado é que o Terceiro Setor é estimulado a participação na execução de políticas sociais. Assim, o Terceiro Setor passa a ser um agente de promoção e manutenção do bem estar social. Para Peroni (2006) o Terceiro Setor vem assumindo poder econômico/político e resumindo a ação do Estado diante das políticas públicas.

O Terceiro Setor modifica a questão social quando repassa a responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduo, torna as políticas sociais focalizadas atendendo a grupos e ainda, promove uma descentralização administrativa que transfere competências sem os recursos necessários para sua execução (MONTÃO, 2005).

Nesse sentido o presente artigo analisa as reconfigurações do Estado capitalista e as múltiplas determinações desse processo para a relação entre o público e o privado na educação, em especial, a partir das determinações da Reforma do Aparelho do Estado na década de 1990. O texto está estruturado em três partes a seções. A primeira traz argumentos que substanciam a temática proposta e sua intencionalidade. A segunda discute as metamorfoses do Estado capitalista e suas implicações para a educação e a terceira analisa as configurações que o público-privado tomou em relação à educação a partir da década de 1990.

## **REDEFINIÇÃO NO PAPEL DO ESTADO E REFORMA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990**

Tratar da reforma do Estado no Brasil requer algumas rápidas precisões acerca do processo de reestruturação produtiva, em um momento particular do capitalismo, em que o neoliberalismo e a Terceira Via são entendidos como resposta à crise do capital. Abordarei essas questões a partir de uma breve contextualização desse processo, buscando revelar as interfaces entre esses dois modelos que pertencem a uma mesma matriz ideológica, teórica e conceitual.

O final do século XX vivenciou intensas transformações na ordem econômica mundial, nas formas de organização produtiva e nas estruturas que sustentaram o capitalismo

do pós Segunda Guerra Mundial, período em que o processo de reestruturação do capital vai se intensificando. Desta perspectiva, concordo com Vazquez (2004) quando afirma que:

O movimento mundial nos anos 1990 é o da globalização financeira e nessa nova ordem é o capital internacional de curto prazo, que se move em função da arbitragem e da especulação, quem dita não só as regras internacionais, mas as nacionais também. Os governos nacionais perderam o controle sobre suas políticas monetária e cambial, e a política fiscal está atrelada a um ajuste fiscal. A ideologia dessa ordem é o neoliberalismo, que defende o livre mercado e as políticas de ajuste ortodoxas e neoclássicas. Com isso, vamos assistir aos processos de abertura financeira e comercial em busca da maior eficiência, que seria resultante do aumento da concorrência. Mas esse novo arranjo terá sérias repercussões sobre as economias nacionais, sobretudo nos países que não têm moedas conversíveis nesse sistema internacional (VAZQUEZ, 2004, p. 149).

Ianni (2010), ao tratar sobre o processo de internacionalização do capital conclui que o capitalismo, como modo de produção mundial, tornou-se cada vez mais uma realidade do século XX, fortalecendo-se em todas as suas dimensões a partir da Segunda Guerra Mundial. O autor destaca ainda, que o período da Guerra Fria<sup>64</sup>, que compreende o período entre os anos de 1946 a 1989 marcou de forma intensiva o crescimento do capitalismo pelo mundo, constituindo a internacionalização do capital sob os marcos da nova divisão do trabalho, da flexibilização dos processos produtivos e de muitas outras estratégias do capitalismo no campo econômico, político e social.

Ainda nessa esteira:

Na base da internacionalização do capital estão a formação, o desenvolvimento e a diversificação do que se pode denominar “fábrica global”. O mundo transformou-se na prática em uma imensa e complexa

---

<sup>64</sup> Para Hobsbawm (1995), os 45 anos que vão do lançamento das bombas atômicas até o fim da União Soviética não formam um período homogêneo único na história do mundo [...] tendo como divisor de águas o início da década de 1970. Apesar disso, a história desse período foi reunida sob um padrão único pela situação internacional peculiar que o domínio até a queda da URSS: o constante confronto das duas superpotências que emergiram da Segunda Guerra Mundial na chamada “Guerra Fria”. A Segunda Guerra Mundial mal terminara quando a humanidade mergulhou no que se pode encarar, razoavelmente, como uma Terceira guerra Mundial, embora uma guerra muito peculiar. Pois, como observa o grande filósofo Thomas Hobbes, “a guerra consiste não só na batalha, ou no ato de lutar: mas num período de tempo em que a vontade de disputar pela batalha é suficientemente conhecida”. A Guerra Fria entre EUA e URSS, que dominou o cenário internacional na segunda metade do Breve Século XX, foi sem dúvida um desses períodos. Gerações inteiras se criaram à sombra de batalhas nucleares globais que, acreditava-se firmemente, podiam estourar a qualquer momento, e devastar a humanidade. [...] á medida que o tempo passava, mais e mais coisas podiam dar errado, política e tecnologicamente, num confronto nuclear permanente baseado na suposição de que só o medo da “destruição mútua inevitável” (adequadamente expresso na sigla MAD, das iniciais da expressão em inglês – *mutually assured destruction*) impediria um lado ou outro de dar o sempre pronto sinal para o planejado suicídio da civilização. Não aconteceu, mas por cerca de quarenta anos prevaleceu uma possibilidade diária (HOBSBAWM, 1995, p.223-224).

fábrica, que desenvolve conjugadamente com o que se pode denominar “*shopping center* global”. Intensificou-se e generalizou-se o processo de dispersão geográfica da produção, ou das forças produtivas, compreendendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho, a divisão do trabalho social, o planejamento e o mercado. Anova divisão internacional do trabalho e da produção, envolvendo o fordismo, o neofordismo, o toyotismo, a flexibilização e a terceirização, tudo isso amplamente agilizado e generalizado com base nas técnicas eletrônicas, essa nova divisão internacional do trabalho concretiza a globalização do capitalismo, em termos geográficos e históricos (IANNI, 2010, p.57).

A dinâmica de internacionalização do capital e, da conseqüente, prospecção do neoliberalismo “rompe ou ultrapassa fronteiras geográficas, regimes políticos, culturas e civilizações” (IANNI, 2010, p.58). A internacionalização do capital parte da internacionalização do processo produtivo, da produção ampliada do capital, da internacionalização das classes sociais, pois com a mundialização do capital produtivo e “mundializam-se as forças produtivas e as relações de produção” (IANNI, 2010, p.64).

Esse cenário de mundialização do capital vai promover a reestruturação produtiva do capitalismo e inserir o neoliberalismo como saída da crise do capital. Assim sendo, carregado de conotações políticas e ideológicas o termo neoliberalismo acabou por se autonomizar, por ganhar vida própria.

Nesse sentido, o neoliberalismo ou a nova fase do capitalismo se configura em uma ideologia política e econômica capitalista que prega a não participação do Estado na economia. Para Montaño (2010) o projeto neoliberal se configura em uma estratégia hegemônica de reestruturação do capital.

Para Giddens (2005), as principais características do neoliberalismo estão na defesa do fundamentalismo de mercado, da presença de um Estado mínimo, de uma sociedade autônoma, descolada do Estado; defende o individualismo econômico, a desigualdade como um valor positivo e ineliminável da ordem social e a promoção da igualdade de oportunidades.

Compreendo que, em linhas gerais, a ideologia neoliberal contemporânea é, fundamentalmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade da iniciativa privada, rejeitando a intervenção estatal na economia. Assim, o receituário neoliberal consiste em enfraquecimento dos Estados nacionais, abertura comercial e de serviços, liberalização da entrada e saída do capital estrangeiro, ruptura dos monopólios públicos e privatização, flexibilização do mercado de trabalho, corte ou abandono das políticas públicas sociais.

As políticas neoliberais no Brasil foram inseridas a partir do governo Collor<sup>65</sup> no início dos anos de 1990, mas somente com a eleição de FHC e a aplicação do Plano Real como moeda na economia brasileira – constituído na administração Itamar Franco<sup>66</sup> – é que os ditames do neoliberalismo começam a ser evidenciados no Estado Brasileiro.

No decênio que se segue a esse período ocorreu a consolidação do aparato neoliberal nas políticas no Estado brasileiro. Isso se traduz nas “ações destinadas à redução do custo da intervenção do Estado pelo mercado na área social” e, conseqüentemente, da “redução do contingente a ser atendido pelas políticas sociais, concentrando as ações sociais na população em situação de pobreza absoluta” tendo por estratégia “a desresponsabilização do governo central dos custos para manutenção de serviços sociais” (SOUZA FILHO, 2013, p.151).

Peroni (2012) apresenta elementos que configuram a passagem da redefinição do papel do Estado do modelo econômico, político e ideológico do neoliberalismo para a Terceira Via. Para a autora, “o neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo e a privação de direitos, além de penalizar a democracia, por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado” enquanto que a “Terceira Via se coloca entre o neoliberalismo e a antiga social-democracia<sup>67</sup>, mas não rompe o diagnóstico de que o Estado é culpado pela crise” (PERONI, 2012, p.21).

Para Giddens (2005):

A terceira via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É uma terceira via no sentido de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo (GIDDENS, 2005, p.336).

<sup>65</sup> Fernando Collor de Mello foi o sucessor de José Sarney e assumiu a Presidência no Brasil no período de 15 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992. Foi o primeiro presidente escolhido pelo voto direto depois de vinte anos de governos militares (VIEIRA, 2000).

<sup>66</sup> Itamar Franco esteve a frente da Presidência da República no período de 30 de dezembro de 1992 à 31 de dezembro de 1994 (VIEIRA, 2000).

<sup>67</sup> As categorias “social-democracia” e “neoliberalismo” são amplas e abrangem grupos, movimentos e partidos de diferentes convicções, ainda que um tenha influenciado o outro [...]. o neoliberalismo tem duas vertentes. A principal é conservadora – a origem da expressão “a nova direita”. O neoliberalismo tornou-se a perspectiva de muitos partidos conservadores pelo mundo. No entanto, há um importante tipo de pensamento associado com filosofias de livre mercado que, em contraste com o conservador, é libertário tanto em questões econômicas quanto em questões morais. [...] Social-democracia é um termo ainda mais amplo e mais ambíguo. Eu o utilizo para designar partidos e outros grupos de esquerda reformista, inclusive o Partido trabalhista britânico. No início do período pós-guerra, social-democratas de muitos países diferentes partilharam uma perspectiva basicamente similar. É a isso que vou me referir como social-democracia do velho estilo ou clássica. Desde a década de 1980, em resposta ao neoliberalismo e aos problemas do socialismo, os social-democratas de toda parte começaram a romper com esse ponto de vista anterior (GIDDENS, 2005, p. 15-16).

Para Castelo (2013, p. 280),

A terceira via é fruto daquela série de transformações ocorridas nos últimos 30 anos e que inauguram os novos tempos. Em primeiro lugar, ganha destaque a globalização, impulsionada pela revolução tecnológica das telecomunicações, capaz de conectar o mundo inteiro em tempo real, alterando as relações espaço-temporais então vigentes. No aspecto político, a “dissolução do consenso do Welfare”, a “morte do socialismo” e o “descrédito final do marxismo” teriam forçado intelectuais e políticos que não desejassem se tornar anacrônicos e ultrapassados pela História a rever seus pontos fundamentais e criar uma nova tecnologia e uma nova prática política condizentes com a era da incerteza. Daí a sugestão para uma terceira via.

Entendo que as bases ideológicas nas duas perspectivas é a mesma, porém as estratégias são diferentes tanto no campo político quanto no econômico. No quadro 01, a seguir, apresento uma síntese, demonstrando similaridades e diferenças entre o neoliberalismo e a terceira via.

**Quadro 01 - Semelhanças/Diferenças entre Neoliberalismo e Terceira Via**

CATEGORIAS	NEOLIBERALISMO	TERCEIRA VIA
<b>Estado</b>	A crise foi desencadeada pelo Estado Estado Mínimo Fundamentos de mercado Aceitação da desigualdade	A crise foi desencadeada pelo Estado Reforma do Estado Gestão Gerencial Parcerias Estado do investimento social
<b>Políticas sociais</b>	Privatização	Parcerias com o terceiro setor
<b>Democracia</b>	Totalitária, culpada pela crise.	Deve ser fortalecida Democratizar a democracia <sup>68</sup>

<sup>68</sup> A democratização da democracia não pode ser somente local ou nacional – o Estado deve ter uma perspectiva cosmopolita, ao mesmo tempo em que a democratização para cima não deve se deter no nível regional. A democratização para baixo pressupõe a renovação da sociedade [...] (GIDDENS, 2005, p. 87).

		Democracia cosmopolita Participação da sociedade na execução das políticas sociais
<b>Gestão</b>	Gerencial	Gerencial
<b>Sociedade Civil</b>	Sociedade Civil Autônoma	Sociedade Civil Ativa

**Fonte:** adaptado de Peroni (2011, p. 202) e Giddens (2005, p. 17, 18, 80).

A partir do quadro, em tela, podemos concluir que:

- a) a terceira via é vista como uma reação teórica à perspectiva neoliberal, que procuraria soluções/alternativas aos problemas deflagrados pelas mudanças do processo de globalização;
- b) o Estado não seria mínimo como o defendido no modelo neoliberal, mas seria um Estado forte, capaz de combater as desigualdades;
- c) o mercado deveria sofrer um controle externo por parte do Estado e da sociedade civil, que teria um certo grau de autonomia;
- d) a democracia é vista pela terceira via como um regime de governo, que através da eleições livres, proporciona alternância de poder. Defende, ainda, a livre competição entre organizações políticas a partir de uma democracia representativa;
- e) a terceira via prevê uma integração cada vez maior entre o Estado e a sociedade civil a partir das parcerias público-privadas.

Concordo com a análise apresentada por Peroni (2011) de que:

O neoliberalismo propõe o Estado mínimo e a terceira via reformá-lo e repassar tarefas para a sociedade civil, sem fins lucrativos. Os dois querem racionalizar recursos e diminuir os gastos estatais com as políticas sociais e diminuir o papel das instituições públicas, que, como vimos no diagnóstico neoliberal, são permeáveis à correlação de forças. Além disso, o Estado foi diagnosticado como ineficiente e o “culpado” pela crise. Como a terceira via não rompe com este diagnóstico, ela propõe repassar para a sociedade civil as políticas sociais executadas pelo Estado, que historicamente foram conquistas da sociedade civil organizada em sindicatos e movimentos sociais (PERONI, 2011, p.202).



Percebo, a partir do exposto pela autora, que a teoria neoliberal e a terceira via apresentam muitas similitudes e singulares diferenças, uma vez que é possível situar a terceira via fora da perspectiva do neoliberalismo, visto que ela é uma reconfiguração dessa perspectiva, mas mantém a mesma base ideológica do capital. No entanto, a terceira via apresenta uma nova forma de gerir as políticas sociais, pois para o neoliberalismo prevalece a ideia de que um Estado mínimo na terceira via vai justificar um Estado de investimento social a partir das parcerias público/privadas mediadas pelo terceiro setor.

Para Castelo (2013), a terceira via é a separação formal entre Estado, sociedade civil e mercado. Num processo em que “cada uma das esferas seria independente uma da outra e, por vezes, seriam indicadas como antitéticas”, de modo que nessa correlação de forças “o Estado representando uma força repressiva e autoritária” e do outro lado “a sociedade civil como um espaço social e promotor da solidariedade, da harmonia, da promoção da equidade e da liberdade individual dos cidadãos e dos empreendedores mercantis” (p.285).

## **O SENTIDO DO PÚBLICO E DO PRIVADO A PARTIR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO**

No Brasil, a Reforma do Estado formulada por Bresser Pereira, no governo de FHC teve como fator principal estabelecer metas para cumprir as exigências apresentadas pelos organismos internacionais, entre elas: liberação comercial; programa de privatizações e a estabilização do Plano Real. Esse conjunto de medidas foi intitulado de Plano Diretor da Reforma Gerencial do Estado. Os objetivos da Reforma de Estado, segundo Bresser Pereira (1997, p. 18-19) consistiam:

- (a) Na delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e “publicização” (este último processo implicando na transferência para o setor público não-estatal os serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);
- (b) Na redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;
- (c) No aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação

dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução;

(d) No aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta.

A Reforma do Estado brasileiro do governo de Fernando Henrique Cardoso segue, de forma implícita ou explícita uma gama de diretrizes neoliberais, dentre elas podemos destacar o controle do Estado em seus gastos com pessoal, com receitas e despesas em todos os setores. É nesse contexto que se afirmam as políticas de focalização das políticas públicas.

É particularmente a partir da década de 1990, com a reforma do Estado, que a relação entre o público/privado sofre mudanças. A crise vivida pelo capital suscitou, nesse contexto, novas estratégias de superação, a saber: explosão da globalização de mercado, a definição do neoliberalismo como estratégia política e econômica, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são alguns exemplos de alternativas à crise estrutural global do capital.

Com isso, o capital assume o caráter que o tempo histórico lhe impõe, atravessa o tempo, modifica a estrutura social e a própria existência do capitalismo. Há, então um processo sócio metabólico do capital, da organização do trabalho, em que a realidade social vai se redefinindo ou reconfigurando.

Mészáros (2009) diz que não se pode negar a profunda crise vivida pelo capital nestes tempos mais recentes e que algo de novo foi acrescentado à crise global estrutural do capital, na qual se observa um colapso das “válvulas de segurança” (dentre elas a nosso ver a proteção social) indispensável na permanência da “sociedade de mercado”

Outra discussão presente nesse cenário e que foi importante para redefinir o papel do Estado foi de que a crise fiscal é parte do movimento de crise do capital e não causadora da crise do capital como diagnosticado pelo neoliberalismo e pela Terceira Via. Como justificativa de que a crise estava no Estado e não no capital, o governo brasileiro apresentou a Reforma do Aparelho do Estado elaborado pelo MARE,

Entre os seus teórico e criadores destacamos Bresser Pereira (1997, p.12) ao sustentar que a origem da crise está no Estado e não no capital. Para ele:

A crise do Estado a que estou me referindo não é um conceito vago. Pelo contrário, tem um sentido muito específico. O Estado entra em crise fiscal, perde em graus variados o crédito público, ao mesmo tempo que vê sua capacidade de gerar poupança forçada a diminuir, senão a desaparecer, à medida que a poupança pública, que era positiva, vai se tornando negativa.

Em consequência, a capacidade de intervenção do Estado diminui dramaticamente. O Estado se imobiliza.

Há um consenso entre os teóricos que defendem a Terceira Via com os neoliberais de que a crise está no Estado, por isso não é uma crise do capital. Para os defensores dessa perspectiva o Estado efetivou gastos excessivos com políticas sociais e esse descontrole econômico provocou a crise fiscal. A diferença de pensamento das duas concepções se dá pela estratégia de superação da crise adotada: para os neoliberais a saída da crise se dá pela privatização enquanto que para os teórico da Terceira Via a solução está no Terceiro Setor.

Nessa perspectiva, o Terceiro Setor subtrai da sociedade civil uma característica que a ela é inerente, a de espaço público historicamente consolidado pelas lutas sociais. Assim, o Terceiro Setor se configura como um espaço que agrega organizações de atividades formais e informais, com ações voluntárias e individuais, formado por entidades que apresentam interesse político e econômico (MONTAÑO, 2005).

Nesse sentido, o Terceiro Setor estabelece significativas mudanças nas políticas sociais ao transferir a responsabilidade das questões sociais que, em essência são questões do Estado, para a sociedade civil. Esse processo resulta na diminuição da responsabilidade do estado na oferta de políticas sociais universais e prima por uma estratégia de políticas focalizadas a determinados grupos. Soma-se a essas questões o princípio da descentralização administrativa tornando as políticas cada vez mais precarizadas, por se considerar que de imediato se transfere as responsabilidades e competências sem os recursos necessários para execução (MONTAÑO, 2005).

O Terceiro Setor materializa a relação entre público/privado por ser uma estratégia de afirmação de reconfiguração do estado capitalista. Para Peroni (2006, p. 12): “com o público não-estatal a propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a ser pública de direito privado”. As políticas sociais passam a ser executadas pelo público não-estatal através de duas concepções: do público que passa a ser de direito privado ou quando o Estado estabelece parcerias com instituições do Terceiro Setor.

## **CONSIDERAÇÕES**

As muitas configurações que o Estado assume com o propósito de manter e proteger o capital se imbricam na dinâmica da política de educação que por sua vez através dos processos ideológicos conduzem a ordem política, social e econômica. Por isso, é necessário

considerar as configurações do estado brasileiro no capitalismo e suas muitas formas de manutenção do capital através de políticas de equidade social em todos os segmentos sócias e de inúmeros marcos regulatórios que demarcam a legalidade dessas políticas.

As análises realizadas neste trabalho nos revelam alguns indicadores que demonstram a política estabelecida para a educação, especialmente a partir da década de 1990 com a reforma do Aparelho do Estado e a institucionalização das parcerias público-privadas através de marcos regulatórios e da inserção dessas parcerias como políticas públicas de Estado.

A relação entre o público e o privado na educação brasileira tem origens históricas, porém é na década de 1990 que ela ganha contornos refinados da política neoliberal. A forma de sua manifestação é que variou de acordo com o tempo e a época. O embate entre os partidários da educação pública e os da educação privada no Brasil remonta outros momentos da história e das políticas educativas no Brasil. Essa relação se sustenta pelos vínculos de um Estado patrimonial, cuja feição tem cumprido um papel de destaque enquanto política de equidade social e não se constituindo, efetivamente, como um direito social.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva. **Financiamento da educação básica no governo Lula:** elementos de ruptura e de continuidade com as políticas do governo FHC. Dissertação ( Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (cadernos MARE da reforma do estado; v. 1)

FREITAG, Barbara. **Política educacional e indústria cultural.** São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.26).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Vol. 3. Edição e tradução – Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MELO, Adriana A. S. de. O projeto neoliberal e sociedade e de educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Cap. 7, p. 185-204.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** Tradução de Francisco Raul Cornejo. Boitempo, São Paulo: 2009.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção estatal. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, Lúcia M. W. (org.). **Educação e política n limiar do séc. XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

PERONI, Vera M. Vidal. **Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado**. In: Revista SIMPE – RS, p. 11-33. Porto Alegre, 2007.

## **DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA PARA A ESCOLA BÁSICA: UMA ANÁLISE DO PDDE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DA REDE ESTADUAL PARAENSE**

Pablo Aguiar Castro Batista<sup>69</sup>  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
[admpabloaguiar@yahoo.com.br](mailto:admpabloaguiar@yahoo.com.br)

Fabrcio Aarao Freire Carvalho<sup>70</sup>  
Universidade Federal do Para (UFPA)  
[fafc33@gmail.com](mailto:fafc33@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

Em 1995, a União iniciou o processo de descentralização financeira dos recursos da educação de forma direta para escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, este formato concretizou-se por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que, no início, destinou recursos apenas às escolas públicas que atendiam alunos do Ensino Fundamental. Com o decorrer dos anos, o Programa passou por uma série de modificações, que em alguns momentos, ampliaram e em outros, promoveram a diminuição das quantias encaminhadas às unidades educativas a partir desse formato de política de financiamento da Educação.

Passados mais de 20 anos da criação do PDDE, ainda são poucas as pesquisas voltadas para a análise do montante e dos gastos dos recursos do Programa no interior das escolas públicas brasileiras. Essa afirmativa torna-se clara a partir da abordagem retratada por Santos (2017, p. 29), quando diz que “existem lacunas no entendimento e desconhecimento a respeito do financiamento da educação no âmbito das escolas públicas”.

Para ampliar os debates acerca do PDDE, esta pesquisa adotou a modalidade do Programa identificada como Educação Integral (Mais Educação), pautando-se na percepção de Souza (2006), quando diz que a Escola deve ser o ponto central na elaboração dos estudos

---

<sup>69</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFPA).

<sup>70</sup> Doutor. em Educação, Docente no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola (PPEB/NEB/UFPA).

do financiamento da educação que, segundo o autor, devem ser feitas por intermédio da análise do ambiente interno das unidades educativas em direção ao ambiente externo, para assim, compreender as demandas das instituições de ensino da Educação Básica.

Outro ponto de vista relevante é o de Silva e Reis e Silva (2011), ao retratarem a relevância das Secretarias de Educação em identificar a aplicação das quantias oriundas do PDDE pelas escolas, pois de acordo com os autores, os gestores educacionais preocupam-se somente com o atendimento das normas para a utilização e prestação de contas dos recursos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e deixam de lado a análise das compras realizadas pelas instituições de ensino, situação que inviabiliza identificar se os itens adquiridos pelas unidades educativas estão promovendo a melhoria da qualidade da educação.

Por esta razão, esta investigação tem por interesse responder ao seguinte questionamento: O que revela a análise do montante e dos gastos dos recursos do PDDE Educação Integral disponibilizado e utilizado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Cidade Modelo<sup>71</sup>? Assim, esse artigo buscou identificar o montante e os gastos do PDDE Educação Integral em uma unidade educativa pública paraense, a partir dos dados de recebimento e execução dos recursos financeiros do Programa pela referida instituição de ensino no período de 2012 a 2015.

Para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa foi organizada em cinco seções. A primeira composta por esta introdução, a segunda intitulada *Procedimentos Metodológicos*, retrata os caminhos metodológicos desta pesquisa; a terceira, denominada *O PDDE Educação Integral (Mais Educação): Origem e Modificações*, evidencia a criação do Programa e as suas principais alterações no decorrer do tempo; a quarta, nomeada *O montante e o gasto do PDDE Educação Integral na EEEFM Cidade Modelo no período de 2012 a 2015*, voltada para retratar a escola e os dados financeiros do Programa e por fim, a quinta e última seção, apresentando as considerações finais do estudo realizado.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O objetivo estipulado nesse estudo demandou ações voltadas para compreender a execução dos recursos do PDDE Educação Integral em uma unidade escolar, sendo construído a partir do levantamento do montante definido e dos gastos realizados por uma escola da rede

---

<sup>71</sup> Nome fictício dado à escola que faz alusão à maneira como os munícipes de Castanhal/PA chamam a cidade, que está localizada a 68 km da capital do Pará. Tal medida foi adotada com o propósito de resguardar os membros da referida comunidade escolar.

pública. Desse modo, o tipo de pesquisa utilizado para a construção desse artigo foi o Estudo de Caso, que adotou como alvo a EEEFM Cidade Modelo, situada em Castanhal/PA, vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA).

A opção por adotar o Estudo de Caso como tipo de pesquisa adveio da influência de Ventura (2007, p. 384) para a sua sustentação, pois a autora retrata que esse mecanismo de construção científica “visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”.

Já a adoção da EEEFM Cidade Modelo como caso ocorreu pelos seguintes critérios: quantidade de estudantes matriculados<sup>72</sup>, por não possuir pendências de prestações de contas e por ofertar o Ensino Fundamental, tais fatores foram de extrema relevância para esta investigação, pois impactam diretamente na determinação das quantias a serem estipuladas, no recebimento e nas aplicações realizadas pela escola com os recursos advindos do PDDE Educação Integral.

A construção desse artigo também contou com a revisão bibliográfica e a pesquisa documental, haja vista que Ventura (2007, p. 385) retrata a primeira como instrumento relevante para construir o Estudo de Caso, pois serve como base de fundamentação teórica “para reforçar a argumentação de quem está escrevendo o caso”, enquanto a segunda, se fez presente pelo olhar de Gil (2008), por entender que este meio de investigação possibilita a utilização de elementos que ainda não foram analisados nos documentos oficiais, assim como permitem adequar os textos legais aos interesses da investigação.

Nesse sentido, usou-se a revisão bibliográfica para apontar o que dizem os autores acerca do PDDE e seus Programas e a pesquisa documental, devido à extensa produção governamental acerca do PDDE Educação Integral e, por meio dela, foram levantados documentos elaborados pela União, pela escola e de sites que divulgam dados educacionais.

A definição do período de 2012 a 2015 ocorreu pela entrada em vigor da Resolução n. 5, de 31 de março de 2014, que dividiu o repasse de todos os recursos do PDDE, entre eles, o PDDE Educação Integral, em duas parcelas (BRASIL, 2014), essa opção foi feita para permitir a análise de dois períodos: um referente a dois anos antes (2012 e 2013) e outro, apresentando dois anos após a implantação do novo formato de transferência (2014 e 2015).

Todavia, antes de iniciar a análise dos dados financeiros no período estipulado da pesquisa, tornou-se necessária a correção das quantias para adequar a inflação ocorrida na

---

<sup>72</sup> Foram 944 em 2017.



faixa histórica determinada, por essa razão, realizou-se a deflação<sup>73</sup> dos valores mediante o uso da Calculadora do Cidadão do Banco Central, a partir do Índice de Preço ao Consumidor Amplo (IPCA), que foi adotado por ser a referência da Secretaria da Fazenda do Estado do Pará (SEFA/PA) para a correção das taxas cobradas pelo governo paraense desde 2014.

A análise dos dados financeiros da pesquisa exigiu a necessidade da construção de uma tabela que evidenciasse os valores devidos, pagos, em conta e gastos dos recursos do PDDE Educação Integral, a qual foi extremamente relevante para agrupar as informações das Relações das Unidades Executoras (REX), dos documentos de prestação de contas da escola e do Sistema de Gestão e Prestações de Contas (SIGPC) – acesso público.

A composição da tabela foi feita a partir dos seguintes elementos: ano (para retratar a faixa temporal da pesquisa), valor devido (montante planejado pelo FNDE de transferência de recursos para a escola), valor pago (transferência realizada pelo FNDE para a conta corrente da escola), valor em conta (somatória dos valores reprogramados, creditados no ano, com os recursos próprios levantados e dos rendimentos de aplicações financeiras) e valor gasto (quantias aplicadas pela escola na contratação de serviços e aquisições de produtos).

As contribuições de Viana (2015) foram importantes no processo de agrupamento dos dados de aplicação dos recursos e a autora utilizou os documentos de prestação de contas dos recursos do PDDE, mais precisamente as notas fiscais e os recibos nelas contidas, para promover a compreensão da utilização dos valores financeiros pela unidade educativa, e por isso determinou centros de custos, definidos a partir de categorias que possibilitaram o agrupamento de dados de gastos dos recursos.

Após a categorização dos gastos, foram realizadas as análises, que inicialmente, visaram determinar se os montantes e os gastos executados permitiram alcançar os propósitos estipulados nas Resoluções e Manuais do PDDE Educação Integral e, após isso, buscou-se identificar se os valores transferidos pelo Programa eram suficientes para atender aos interesses do Programa e às demandas da escola-alvo dessa investigação.

## **PDDE EDUCAÇÃO INTEGRAL (MAIS EDUCAÇÃO): ORIGEM E MODIFICAÇÕES**

---

<sup>73</sup> Sandroni (1999) retrata deflação como um mecanismo de transformar valores monetários de um período que sofreram a influência da inflação em quantias atualizadas. Para isso, segundo o autor, é utilizado um deflator.

Criado pela Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação foi desenvolvido a partir da ação conjunta dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura. O seu grande objetivo era promover a Educação Integral aos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, fazendo uso do contraturno escolar para realizar atividades voltadas para o desenvolvimento social e educacional (BRASIL, 2007).

Entre as ações que o Programa buscou desenvolver, no início, estão aquelas voltadas à educação, às artes, à cultura, ao esporte, ao lazer, entre outras. No que diz respeito às suas finalidades, estavam a ampliação da jornada escolar, o combate à evasão, à reprovação e à distorção série/idade, o acolhimento de estudantes com necessidades especiais, o combate à exploração do trabalho infantil e de outras violências contra as crianças e adolescentes, o estímulo à cultura, à prática esportiva e a aproximação da escola com as famílias.

A Resolução do FNDE n. 19, de 15 de maio de 2008, trouxe os valores a serem disponibilizados às escolas públicas de Ensino Fundamental pelo PDDE Educação Integral, todavia, não os apresentou de forma completa (BRASIL, 2008a). Neste sentido, a própria normativa orientou as escolas a buscarem o Manual de Operacionalização do Programa Mais Educação (2008b) para levantar as informações financeiras, principalmente em relação aos *kits* necessários para a execução das atividades, pois em alguns casos, o FNDE enviaria à escola o material necessário, em outros, seriam encaminhados recursos financeiros para tais aquisições.

A partir do Manual foi identificado que, para o desenvolvimento das respectivas atividades, inicialmente, o Programa definiu sete macrocampos, a saber: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos e Cidadania, Cultura e Artes, Inclusão Digital; e Saúde, Alimentação e Prevenção (BRASIL, 2008b).

Cada um possuía várias ações denominadas de microcampos, obrigatoriamente, as escolas deveriam escolher ao menos três macrocampos, com um mínimo de três e, no máximo, seis microcampos, sendo compulsória a escolha de uma atividade de Acompanhamento Pedagógico.

O Manual também indicava que cada um desses microcampos teria uma ação que precisariam de monitores para conduzi-los. Dessa maneira, foi previsto o ressarcimento<sup>74</sup> de, no mínimo, R\$ 48,00 (para uma turma) e, no máximo, R\$ 240,00 (para cinco turmas) pelo prazo de 10 meses. Assim, para determinar somente os valores destinados aos monitores, o

---

<sup>74</sup> O ressarcimento aos monitores é realizado devido à natureza voluntária dessa atividade, que é regulamentada pela Lei n. 9.608/1998.

cálculo a ser feito era Valor Total de Monitoria = Quantidade de Macrocampos x Quantidade de Microcampos x Duração do Programa x Valor do Monitor por turma.

Além dos valores destinados ao ressarcimento dos monitores, também foram estipulados valores para os *kits*, que iam de R\$ 370,00 até R\$ 5.253,40, já que cada *kit* possuía um conjunto de produtos próprios, de acordo com as especificidades das atividades, podendo se configurar como um produto de custeio ou de capital. Também era transferido um valor adicional, conforme a quantidade de alunos matriculados na escola, identificados no Censo Escolar do ano de 2007, tais quantias variavam entre R\$ 500,00 a R\$ 2.500,00 e estes valores poderiam ser utilizados na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços, desde que estes tivessem relação com as oficinas do PDDE Educação Integral.

Para acessar os recursos do PDDE Educação Integral, inicialmente, as Secretarias de Educação deveriam aderir ao Compromisso Todos pela Educação e as escolas não poderiam possuir pendências de prestação de contas dos recursos do PDDE e, preferencialmente, estar localizada em regiões metropolitanas, apresentar IDEB baixo e ter mais de 99 estudantes no Censo Escolar de 2007.

Outro ponto que merece destaque se caracterizava pela definição do Plano de Atendimento da Escola a ser inserido na Plataforma do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), vale ressaltar que a prioridade de atendimento do Programa eram os alunos das escolas públicas com defasagem escolar, risco de evasão e repetência e cursando séries finais do 1º e 2º ciclo escolar. As turmas do PDDE Educação Integral deveriam conter, no máximo, 30 alunos e determinou-se que as escolas receberiam os recursos em parcela única (BRASIL, 2008b).

A partir do Manual do Programa de 2009, percebe-se que a quantidade de macrocampos saltou de sete para dez, dos quais dois foram reformulados (Direitos Humanos em Educação e o de Prevenção e Promoção a Saúde) e três foram criados (Educomunicação, Educação Científica e Educação Econômica e Cidadania) (BRASIL, 2009), com essa ampliação, os valores transferidos para a aquisição dos *kits* passaram a ser definidos entre R\$ 450,00 a R\$ 8.000,00.

Em relação ao ressarcimento dos monitores, a partir de 2009, a quantia mínima passou para R\$ 60,00 (por uma turma) e máxima de R\$ 300,00 (por cinco turmas), além disso, o documento também definiu que a merenda fornecida aos participantes do PDDE Educação Integral continuaria a ser paga com os recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (BRASIL, 2009).

O Manual do Mais Educação de 2010 trouxe consigo novas alterações que se deram pela modificação de quatro macrocampos, (que passaram a se chamar Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica), pela ampliação dos valores destinados à quantidade de estudantes, passando a ficar entre R\$ 5.000,0 a R\$ 15.000,00 por ano (de dez meses), pelos valores dos *kits*, que tinham como valor mínimo, R\$ 618,00 e máximo, R\$ 7.309,90 e pela quantidade de macrocampos que a escola poderia escolher, que variou para de 5 a 6 (BRASIL, 2010).

Em 2011, ocorreram novas alterações financeiras que foram identificadas no Manual do Mais Educação publicado no mesmo ano, que se deram pelo valor dos *kits*, que variaram entre R\$ 752,00 e R\$ 8.000,00, pela divisão dos valores direcionados somente às despesas das oficinas, que antes eram só de custeio e passando a destinar 10% de seus valores para compras de capital, mantendo os valores anteriores e, por fim, o Programa passou a priorizar os beneficiários do Bolsa Família (BRASIL, 2011).

Em 2012 foram mantidos os critérios de 2011, porém em 2013, as alterações se fizeram por intermédio da redução na quantidade de macrocampos que a escola poderia aderir, passando a sete, os valores dos *kits* a partir desse ano oscilaram entre R\$ 800,00 a R\$ 8.000,00, pela diminuição da quantidade de meses de operação do Programa, que passou a ser seis e pela mudança da tabela dos valores transferidos pelo número de aluno, que transferia o mínimo de R\$ 4.000,00 e o máximo de R\$ 9.000,00 (BRASIL, 2013a).

Por fim, o Manual de Operacionalização do Mais Educação de 2014 elevou os valores destinados aos monitores, que passou a ser de R\$ 80,00 por turma para escolas urbanas e R\$ 120,00 para as escolas rurais, o que promoveu o retorno das atividades do Programa para 10 meses, assim como pela variação dos valores dos *kits*, que custavam, no mínimo, R\$ 1.000,00 e no máximo R\$ 8.000,00 (BRASIL, 2014). No ano de 2015 nenhum Manual do Programa foi lançado.

## **O PDDE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EEEFM CIDADE MODELO**

### **A EEEFM CIDADE MODELO**

Vinculada à SEDUC/PA, a EEEFM Cidade Modelo foi entregue à comunidade de um dos bairros mais carentes e populosos da cidade paraense de Castanhal no dia 22 de agosto de 1992, devido à elevada quantidade de crianças e adolescentes presentes em seu entorno que não contavam com atendimento escolar por qualquer instituição de ensino pública e, por isso,

iniciou as suas atividades disponibilizando os turnos matutino, intermediário, vespertino e noturno (PARÁ, 2009).

No período de sua fundação, a estrutura escolar disponibilizada para a comunidade tinha sete salas de aula, cinco banheiros, sendo um para os funcionários e quatro para os estudantes, um espaço para a direção, outro à secretaria, um depósito destinado para armazenar a merenda escolar e uma sala de arquivo (PARÁ, 2009). Desse modo, é possível concluir que as condições desse ambiente não era a ideal para o desenvolvimento de uma prática educacional de qualidade, haja vista que não permitia a realização de um conjunto de ações<sup>75</sup> relevantes dentro de um ambiente escolar.

Até 2012, foram realizadas diversas adequações e modificações na estrutura física da escola, por exemplo, a construção de uma cozinha e de uma sala de leitura (QEDU, 2017). De acordo com a diretora<sup>76</sup> da escola, tais modificações se concretizaram a partir do uso conjunto dos recursos provenientes do PDDE e suas Ações, com o Suprimento de Fundos concedido pelo governo estadual paraense e, também, a partir da arrecadação própria, levantados pela comunidade escolar por intermédio da realização de diversos eventos.

A escola contava em seu quadro com 80 profissionais no ano de 2011, 81 em 2012/2013 e 75 em 2014, porém, em relação ao número de alunos matriculados, estes foram 1.370 em 2011, 1.336 em 2012, 1.060 em 2013 e 1.212 em 2014, distribuídos entre os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, foco de atendimento da escola (QEDU, 2017).

Ainda em relação à sua estrutura, a escola não tinha biblioteca, laboratório de ciências, quadra de esportes, laboratório de informática e nenhum espaço para o atendimento de estudantes da Educação Especial, mas tinha cozinha, sanitários internos, sala de leitura, sala do diretor, dos professores, abastecimento de água provido por poço artesiano e também três computadores para a equipe de funcionários, dispendo de internet banda larga, aparelhos de DVD e de televisão, impressora e retroprojetores (QEDU,2017).

## **O PDDE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EEEFM CIDADE MODELO NO PERÍODO DE 2012 A 2015**

---

<sup>75</sup> Dentre elas estavam as dificuldades, até então existentes, em executar a política educacional da merenda escolar devido à ausência de um espaço para cozer os alimentos e as atividades voltadas para a realização de ações pedagógicas, comprometidas pela inexistência de uma biblioteca, assim como pela falta de um espaço destinado as práticas esportivas.

<sup>76</sup> Informação levantada a partir de conversas informais com a Gestora da Escola.

Após identificar as principais características do PDDE Educação Integral, chegou o momento de realizar o agrupamento dos valores devidos, pagos, em conta e gastos pela EEEFM Cidade Modelo no período de 2012 a 2015. A tabela 1 retrata as quantias do Programa, manuseadas pela escola no referido período.

**Tabela 1** – Valores reais Devido, Pago, em Conta e Gasto do PDDE Educação Integral da EEEFM Cidade Modelo – 2012 a 2015 (valores corrigidos para janeiro de 2017 pelo IPCA/IBGE)

Ano	Valor Devido (R\$)	Valor Pago (R\$)	Valores em Conta (R\$)	Valor Gasto (R\$)
2012	92.687,42	63.455,48	141.241,41	91.079,10
2013	88.082,08	79.734,09	134.382,16	104.039,84
2014	137.600,51	66.721,12	96.983,53	62.764,48
2015	43.006,11	0,00	32.809,28	32.797,68
<b>Total</b>	<b>361.376,12</b>	<b>209.910,69</b>	<b>405.416,38*</b>	<b>290.681,11</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos extratos bancários, das notas fiscais e recibos disponíveis nas prestações de contas da escola e pelas informações disponíveis no SIGPC Acesso Público do PDDE Educação Integral da Escola, dos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015.

\* A somatória desses valores correspondeu à quantia de R\$ 405.416,38, porém esta não representou a realidade do total disponível na conta, pois correspondeu apenas a R\$ 290.692,71. Tal diferença se deu devido aos saldos reprogramados que, por intermédio dessa estrutura, foram vistos como recursos novos.

Na série histórica referente ao PDDE Educação Integral, o valor devido pelo FNDE de repasse para a escola foi de R\$ 361.376,12, contudo, tal quantia poderia ter sido superior<sup>77</sup>, pois não foram determinados recursos exclusivos para 2015, uma vez que o montante retratado representou a segunda parcela referente ao ano de 2014, essa situação ocorreu devido à entrada em vigor da Resolução n. 5/2014, e por características próprias do Programa, que previa a divisão dos recursos em duas parcelas.

Ao considerar somente o valor pago, é possível perceber a quantia total de R\$ 209.910,69, logo, a instituição de ensino deixou de receber R\$ 151.465,43, que não permitiram à escola realizar diversas atividades do Programa, especialmente, a partir do ano de 2014, impedindo, assim, de promover a melhoria da sua estrutura física, de materiais e, principalmente, inviabilizaram o fortalecimento das suas atividades pedagógicas.

<sup>77</sup> Além das situações retratadas, um ponto importante nesse item está relacionado à quantidade de alunos da escola, pois o Programa não considerou o total de alunos do Ensino Fundamental para o seu cálculo, mas somente 390, dos 751 (2012), dos 533 (2013), e dos 599 (2014), que foram selecionados conforme as prioridades de atendimento do PDDE Educação Integral.

A divisão dos recursos do PDDE Educação Integral em parcelas ocorreu no ano de 2012, quando a escola recebeu recursos destinados aos monitores para seis meses de funcionamento do Programa (situação já prevista) em um total de R\$ 63.455,48.

Em 2013, dos R\$ 88.082,08 estipulados, a escola recebeu apenas a quantia de R\$ 79.734,09 e, deste valor, R\$ 27.635,69 era a segunda parcela de 2012 e R\$ 59.098,41 eram recursos de 2013. Portanto, o FNDE não cumpriu integralmente a sua própria legislação, uma vez que o Manual de Operacionalização (2013) determinava que o valor a ser disponibilizado no ano deveria ser realizado em parcela única para a operacionalização do Programa durante seis meses, todavia, o valor transferido foi de apenas 67,09% dos recursos planejados pelo FNDE.

Uma justificativa que o FNDE poderia utilizar para essa situação é a regra dos 30% prevista na Resolução n. 10/2013, que previa a penalização da escola que não gastasse, no mínimo, 70% dos recursos dos Programas do PDDE disponíveis em conta (BRASIL, 2013b). Contudo, ela não cabe nesse caso, pois, as datas de depósitos realizados pelo FNDE dificultaram a execução dos recursos pela escola dos valores do PDDE Educação Integral, pois, conforme identificado nos extratos bancários das prestações de contas dos referidos recursos, as quantias transferidas em 2012 foram feitas no dia 2 de agosto; as de 2013, nos dias 28 de junho e 1 de outubro; e a de 2014 aconteceram em 4 de agosto.

A Resolução n. 5/2014 foi a grande responsável pela diminuição dos recursos do PDDE Educação Integral encaminhados para a escola neste ano, tendo em vista que foram transferidos apenas 48,49% do montante determinado pelo FNDE e a situação piorou em 2015, pois a EEEFM Cidade Modelo não recebeu recurso deste Programa. Nesse sentido, o poder financeiro da escola para realizar as atividades do Programa diminuiu significativamente, dificultando a aquisição de produtos/serviços que poderiam melhorar as condições do seu ambiente e colocar em prática as ações pedagógicas planejadas.

Todavia, os valores que estiveram em conta no período investigado resultaram em um montante atualizado de R\$ 290.692,71, comparado com repasses efetuados pelo FNDE à unidade educativa, a quantia disponível em conta é superior, tal situação ocorreu graças à somatória dos valores não gastos em anos anteriores, que foram reprogramados com os recursos próprios levantados pela escola, unidos ao valor pago pelo FNDE no ano e adicionados aos rendimentos gerados de aplicação financeira.

Finalmente, os valores gastos do PDDE Educação Integral totalizaram R\$ 290.681,11, um valor inferior ao disponível na conta corrente da instituição educacional, devido à sobra de R\$ 11,60, identificada na conta do Programa no final do ano de 2015. A prioridade de

compras do PDDE Educação Integral leva em consideração os Planos de Ações do Programa, em que foram identificados os macrocampos, os microcampos e a quantidade de turmas a serem criadas pela escola e, por isso, as compras obrigatoriamente devem ter relação com as ações planejadas.

Assim, foram levantados os Planos de Ações do PDDE Educação Integral da EEEFM Cidade Modelo, presentes nas prestações de contas dos recursos de 2012, 2013 e 2014 (exceto o de 2015, pois o Programa não foi aberto nesse ano para a escola), para tanto, a tabela 2 identifica as atividades descritas nos Planos de Ação do PDDE Educação Integral da EEEFM Cidade Modelo no período de 2012 a 2014.

**Tabela 2** – Definição dos macrocampos, microcampos e número de turmas do PDDE Educação Integral da EEEFM Cidade Modelo de 2012 a 2014

<b>Ano</b>	<b>Macrocampo</b>	<b>Microcampos</b>	<b>Número de Turmas</b>
2012	Esporte e Lazer	Karatê	13
	Esporte e Lazer	Programa Segundo Tempo – PST	13
	Comunicação e uso de mídias Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Rádio Escolar	13
	Acompanhamento Pedagógico	Danças	13
	Acompanhamento Pedagógico	Letramento	13
	Acompanhamento Pedagógico	Matemática	13
2013	Esporte e Lazer	Karatê	13
	Esporte e Lazer	Esporte na Escola/Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol/futsal, handebol, voleibol, xadrez)	13
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Danças	13
	Comunicação e uso de mídias e Cultura Digital e Tecnológica	Rádio Escolar	13
	Acompanhamento Pedagógico	Orientação de Estudos e Leituras	26
2014	Esporte e Lazer	Esporte na Escola/Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol/futsal, handebol, voleibol, xadrez)	13
	Acompanhamento Pedagógico	Orientação de Estudos e Leituras	26
	Esporte e Lazer	Karatê	13
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Danças	13
	Comunicação e uso de mídias e Cultura Digital e Tecnológica	Rádio Escolar	13



**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das informações presentes nos Planos de Ação contidos nas prestações de contas do PDDE Educação Integral de 2012, 2013 e 2014.

\* Em conversa informal com a gestora da escola foi identificado que a plataforma PDDE Interativo não foi aberta para o lançamento de novas ações do PDDE Educação Integral.

Os recursos do PDDE Educação Integral foram aplicados no ressarcimento dos monitores, na aquisição de *kits* pedagógicos, assim como na compra de produtos/serviços que auxiliariam o desenvolvimento das oficinas. Todas as atividades previstas foram cumpridas pela escola e o quadro 1 apresenta os produtos/serviços adquiridos com os recursos do Mais Educação para desenvolver as respectivas ações do Programa.

**Quadro 01** – Aquisições realizadas com os recursos do PDDE Integral pela EEEFM Cidade Modelo no período de 2012 a 2015 (Valores corrigidos pelo IPCA de janeiro de 2017)

Ano	Produtos/Serviços	Valores (R\$)
2012	Ressarcimento de Monitores	56.545,20
	Material Esportivo	6.960,93
	Kimonos	3.879,72
	CD's de Música	1.354,79
	Aluguel de Ônibus	3.668,10
	Tatames	11.286,47
	Camisetas	1.128,65
	Kit Pedagógico de Matemática	3.622,25
	Kit de Leitura	2.497,98
	Rádio	135,03
2013	Ressarcimento de Monitores	66.181,60
	Serviços de Construção (adaptação de espaço)	15.051,58
	Notebook	2.134,31
	Projeter	2.267,41
	Bebedouro	1.496,49
	Armário	4.668,19
	Camisetas	1.067,01
	Kit Acompanhamento Pedagógico	3.067,67
	Material Esportivo	5.304,40
	Microsystem	1.067,01
	Material Pedagógico	1.734,17
2014	Ressarcimento dos Monitores	49.092,63
	Material de Expediente	4.366,17
	Kit Acompanhamento Pedagógico	9.305,68
2015	Ressarcimento dos Monitores	26.133,99
	Kit Acompanhamento Pedagógico	1.574,19
	Material Pedagógico Permanente	5.089,50

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das notas fiscais e recibos contidos nas prestações de contas dos recursos do PDDE Educação Integral da EEEFM Cidade Modelo para os anos de 2012, 2013, 2014 e 2015

A partir da identificação das aquisições realizadas, foi possível realizar o agrupamento de dados de acordo com o estipulado por Viana (2015), assim, a tabela 3 apresenta a

concentração dos gastos, por ano, de acordo com a categorização sugerida pela autora, permitindo dessa maneira, visualizar a direção das aplicações dos recursos provenientes do PDDE Educação Integral pela EEEFM Cidade Modelo.

**Tabela 3** – Categorização das despesas em valores reais dos recursos do PDDE Educação Integral da EEEFM Cidade Modelo de 2012 a 2015 (valores corrigidos para janeiro de 2017 pelo IPCA/IBGE)

<b>Categoria da Despesa</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Material Pedagógico, Papeleria e Expediente	30.730,78	9.439,08	13.671,85	1.574,19	55.415,90	19,06
Material para manutenção e Estrutura	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Serviços Pedagógicos e Culturais	56.545,20	66.181,60	49.092,93	26.133,99	197.953,42	68,10
Serviços de Transporte para a excursão pedagógica	3.668,10	0,00	0,00	0,00	3.668,10	1,26
Serviços de Manutenção e Estrutura/Construção	0,00	15.051,58	0,00	0,00	15.051,58	5,18
Material Permanente Pedagógico	135,03	7.202,90	0,00	5.089,50	12.427,43	4,28
Material Permanente Estrutura	0,00	6.164,68	0,00	0,00	6.164,68	2,12
<b>Total</b>	<b>91.079,10</b>	<b>104.039,84</b>	<b>62.764,48</b>	<b>32.797,68</b>	<b>290.681,11</b>	<b>100,00</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das contribuições de Viana (2015) e com base nas notas fiscais das prestações de contas do PDDE Educação Integral de 2012, 2013, 2014 e 2015 da EEEFM Cidade Modelo

A tabela 3 demonstra que 93,60% dos recursos gastos foram em custeio e apenas 6,40% foram aplicados em capital, ao considerar a priorização dos gastos, a mesma lógica foi seguida, pois 92,70% das aplicações destinaram-se a aquisições relacionadas ao fortalecimento das práticas pedagógicas, enquanto somente 7,30%, destinaram-se à promoção da melhoria da estrutura da escola, porém, as atividades poderiam ter sido potencializadas ainda mais se o FNDE tivesse cumprido as suas próprias normativas, pois os repasses teriam sido maiores e a EEEFM Cidade Modelo teria mais dinheiro a gastar.

Diante do exposto, a instituição de ensino conseguiu atingir o objetivo do Programa, que era o de ofertar atividades no contraturno escolar, pois todas as ações previstas nos Planos foram realizadas pela escola, porém, ela não atendeu a todos os alunos da escola, já que o cálculo dos recursos previu somente a disponibilização de valores para atender 390 estudantes do Ensino Fundamental por ano executado, número inferior à quantidade de alunos presentes na instituição nessa modalidade de ensino, tal situação ocorreu conforme o critério de prioridade de atendimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adotar o montante e os gastos realizados com os recursos oriundos do PDDE Educação Integral pela EEEFM Cidade Modelo foi possível perceber que os valores transferidos pelo Programa não foram suficientes para promover atividades no contraturno escolar para todos os alunos do Ensino Fundamental da unidade educativa investigada, mas foram relevantes para a promoção e o desenvolvimento de práticas pedagógicas esportivas, culturais, de lazer, de comunicação, entre outras em seu interior.

Os valores destinados à escola pelo Programa poderiam ser maiores, porém estes foram reduzidos devido à Resolução do FNDE n. 5/2014, que diminuiu os repasses de recursos em 2014 e não permitiu o repasse de novas quantias em 2015, isso sem dúvida impediu a escola de alcançar tanto os interesses definidos pela União, quanto os definidos pela EEEFM Cidade Modelo, pois a diminuição das quantias transferidas em 2014 e 2015 não permitiu a execução das práticas pedagógicas planejadas pela escola em sua totalidade nesses anos.

Também foi possível perceber que as quantias encaminhadas pelo FNDE para a escola não foram suficientes para contribuir com o alcance total dos interesses do PDDE Educação Integral e ainda não equacionou todas as demandas geradas pela instituição de ensino em decorrência da sua atividade.

Portanto, percebe-se, no Programa, um importante instrumento de transferência de recursos, porém, alterações nele precisam ser feitas visando ao seu aperfeiçoamento, principalmente, em relação ao número de alunos atendidos, que deve ser o da totalidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental das escolas, e também no valor da quantia disponibilizada, para assim, elevar o seu poder de realização.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 19, de 15 de maio de 2008a**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 20, de 6 de maio de 2011**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 10, de 18 de abril de 2013**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 5, de 31 de março de 2014**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Operacionalização do Programa Educação Integral 2008b**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Operacionalização do Programa Educação Integral 2009**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Operacionalização do Programa Educação Integral 2010**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Operacionalização do Programa Educação Integral 2011**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Operacionalização do Programa Educação Integral 2013**. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Operacionalização do Programa Educação Integral 2014**. Brasília, DF, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SEDUC-PA. **Projeto Político-Pedagógico de 2009 da EEEFM Cidade Modelo**. Castanhal, 2009.

QEDU. **Matrículas e Infraestrutura da escola**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>> Acesso em: 11 nov. 2017.

SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: SP, Editora Best Seller, 1999.

SANTOS, A. S. R. **Financiamento da educação pública no Brasil: estudo bibliométrico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – 1996 a 2015**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

SILVA, N. M.; REIS, R. P.; SILVA, F. C. Implicações do programa dinheiro direto na escola para a democratização da escola pública. In: SILVA, F. C. (org.). **O financiamento da educação básica e os programas de transferências voluntárias**. São Paulo: Ed. Xamã, 2011.

SOUZA, A. R. A descentralização financeira na educação. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R.; TAVARES, T. M. (orgs.). **Conversas sobre o financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Socerj**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VIANA, M.P. Recursos **financeiros descentralizados para a escola pública**: uma política necessária. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

## O CONTROLE SOCIAL COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos<sup>78</sup>  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
[tefam@ufpa.br](mailto:tefam@ufpa.br)

Falar da necessidade do controle social, como instrumento de democratização da gestão educacional, implica em discussão, no diálogo, na reflexão em busca de construção de mudanças, o que exige pensarmos sempre na perspectiva de construção de uma cultura institucional da participação em todos os processos decisórios. Nessa direção, organizamos este artigo em três partes: em primeiro lugar, apresentaremos alguns elementos para motivar o debate sobre a democratização da gestão educacional a partir do reforço ganho com a aprovação da Constituição Federal Brasileira de 1988, Art. 206, inciso VI – “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, depois LDB Art. 3º VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino, Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Em seguida, discutiremos pontos que consideramos fundamentais ao entendimento da questão proposta e, ao final, fazemos uma síntese do trabalho; começando pelo Plano Nacional de Educação que, em sua Meta 19, da gestão democrática, temos as estratégias 20.4 - fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de Conselhos de acompanhamento e controle social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -

---

<sup>78</sup> Professora Titular da Universidade Federal do Pará – UFPA. Mestra em Educação pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (1986) e Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999) e Pós-doutoramento em Administração de Sistemas Educacionais na Universidade de Aveiro em Portugal, concluído em 2006 e em Antropologia Social na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro concluído em 2010.

Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios.

Para desvelarmos **“O controle social como instrumento de democratização da gestão educacional”** faz-se necessário conceituarmos controle social. Iniciando pela gestão democrática que não constitui um lugar a se chegar, mas um processo de construção por parte da comunidade institucional, por meio do Projeto Político-Pedagógico - PPP e nele definindo sua avaliação e os mecanismos de controle social, aqui entendido, como a participação da comunidade na formulação, no acompanhamento e verificação das ações da gestão pública da instituição na execução de suas políticas, avaliando seus objetivos, processos e efeitos, para o exercício efetivo de cidadania. Isto só é possível numa gestão democrática e pode ser realizado mais efetivamente pela comunidade externa, embora a interna, em geral, faça o controle técnico. Bem sabemos que, sem avaliação, fica quase impossível redefinirmos caminhos e práticas. Por outro lado, avaliar somente ao final das ações realizadas é importante, porém não permite um acompanhamento mais eficiente e eficaz, para redirecionamentos de rumos, conforme já mencionamos.

O PPP permite orientar e caracterizar a instituição, como organização educativa específica, de forma racional que precisa ser democrática e se for construída nesta perspectiva tem condições de abertura até o controle social. Acreditamos que tal controle só possa ser feito pela sociedade civil e, no caso de instituição educacional pela comunidade interna. É claro que a instituição pode fazer controle, mas é algo mais técnico e praticamente todas as instituições públicas são obrigadas por lei a fazê-lo, pois recebem recursos públicos.

Nossa análise busca contribuir com algo que nossos acúmulos teórico-metodológicos podem direcionar. Quem tem toda a competência funcional - acadêmica e condições de construir um Projeto Pedagógico orgânico da instituição são aqueles que conhecem a realidade, a conjuntura e estrutura onde trabalham, suas necessidades, aspirações, relações de trabalho, os alunos, as instalações e sabem o que precisam mudar, se devem mudar e por que mudar! Aqui, nossa função é muito mais de inquietá-los, de instigá-los, propiciando algumas interlocuções!

A primeira delas: A instituição é um espaço de memórias, disputas, de lutas, de contradições, de organização e de cidadania e, portanto de mudanças também, apesar de ser historicamente uma das instituições mais conservadoras! Porque este conservadorismo, no sentido da conservação, é parte intrínseca da atividade educacional, cujos objetivos focam em abrigar e proteger alguma coisa (ARENDR, 2011).

Arendt acreditava que o aluno deve ser apresentado ao mundo e estimulado a transformá-lo, defendia o conservadorismo na educação, mas não na política. Para ela, o campo político deveria se renovar constantemente, movido pelos objetivos da igualdade e da liberdade civil que as crianças devem ser educadas pelos adultos, os quais precisam ter autoridade e responsabilidade para com as crianças.

Formar para o mundo significa, entre outras coisas, adquirir a noção do coletivo[...] Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças e é preciso proibi-la de tomar parte na educação (AREDENT, 2011, s.p).

Defendemos, portanto, que alguém precisa assumir a direção do processo, para que possa caminhar organizadamente e o PPP é de fundamental importância para a construção e acompanhamento do processo educativo, porque se destina, sobretudo, a orientar o processo ensino-aprendizagem, o que não quer dizer que problemas administrativos, financeiros e até operacionais da escola não guardem relação com esse projeto, porque todas as ações desenvolvidas no interior da unidade de ensino devem convergir para a consecução do processo pedagógico, que é sua razão de ser. É olhar numa dada direção, conhecendo o destino para poder traçar caminhos e lá chegar! Na base do imprevisto não se faz boa educação!

A visão de totalidade é indispensável, para decifrar e poder observar as múltiplas dimensões da realidade, para poder construir o PPP com base sólida, consistente e consequente, não perdendo de vista as mediações e contradições.

Veiga (1997, p. 14) afirma:

[...] o projeto político – pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político – pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Hoje, os discursos dos políticos, governantes, empresários, educadores e outras lideranças brasileiras pregam a centralidade da qualidade e não mais da democracia nas relações econômicas e sociais, como se essa já tivesse sido alcançada e consolidada. O que não é verdade, nestes tristes tempos de retrocesso que estamos a viver atualmente, no Brasil. E como poderemos chegar a essa qualidade na escola, por exemplo, sem organização, sem objetivos bem determinados sobre que pessoa se quer formar e para que tipo de sociedade.



Isso exige muito trabalho, estudo, vontade política, paciência e capacidade de articular as diferentes instâncias escolares, a partir de objetivos comuns, o que não significa harmonia entre todos os segmentos da escola, algo inteiramente impossível num espaço plural. O que poderemos caracterizar como qualidade?

Quanto à qualidade de que tanto se fala, segundo Enguita (1995, p. 98):

O conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e cambiantes. Inicialmente, foi identificado tão-somente como a adoção em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes [...] Mais tarde o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo de custos [...] Hoje em dia se identifica antes como os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los; taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores.

Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 na perspectiva liberal e igualitária, a noção de educação de qualidade caminhava em outra direção, ainda que defendessem melhores resultados, segundo os quais ela deveria ser democrática, única, capaz de servir para amenizar as desigualdades sociais provocadas pela perversidade endógena do sistema capitalista. Hoje, a qualidade a atingir diz respeito tão somente à obtenção dos bons resultados nos exames externos aos alunos e professores desde a educação infantil até os cursos superiores, em suas diferentes avaliações e testes externos. O enfoque é centrado em resultados, que deve ser obtido a qualquer custo. Três Programas governamentais são emblemáticos para o cumprimento dessa qualidade: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, Provinha Brasil, dentre outros, daí denominarmos de uma educação “indicista” que se pauta apenas em índices.

Muitas são as questões envolvidas neste processo, que vão desde relações e condições de trabalho até a própria estrutura escolar e curricular que, por vezes gera situações intransponíveis, especialmente para os alunos. A expressão manifesta e concreta dessa necessidade precisa estar registrada e vivenciada na prática cotidiana, por meio de diversos instrumentos, onde se destaca o Projeto Político-Pedagógico.

Notemos, entretanto, que a existência de um PPP ainda que bem formulado com o envolvimento dos sujeitos escolares não é garantia de mudança de comportamentos e práticas, na direção da melhoria da qualidade do processo educativo escolar, uma vez que o resultado maior do advento desse projeto é a transformação das pessoas e da instituição, **no processo de construção de novas relações**. É um processo, como já afirmamos, e como tal, não se

encerra num momento e, como consequência imediata, tudo estará resolvido, como num passe de mágica!

É necessário muito mais, o que significa, por exemplo, colocar o planejamento como ferramenta permanente de organização do trabalho da escola. É abolir de vez aquela prática arraigada em grande parte de nossas escolas, de fazer-se do planejamento um momento, geralmente no início do ano letivo, que se esgota na elaboração de um plano ou outro qualquer documento que se esteriliza nos arquivos, ou seja, representa uma formalidade burocrática. É uma tradição que talvez advenha da organização política da própria sociedade, em que os governantes, em geral, apresentam seus Planos de governo, para dar satisfação à sociedade e não os seguem na execução e acompanhamento. Percebe-se também um descrédito por parte da comunidade escolar quanto a eficiência e eficácia do planejamento, daí a pouca motivação e satisfação para tão importante processo. Mas, como prática socialmente construída, pode ser transformada por outros sujeitos.

Para Gandin (1999, p. 22):

[...] os profissionais das escolas perderam quase por completo a noção da relação ação/resultado (provavelmente isto é só consequência); com isso as ações escolares passaram a ser realizadas como fins em si mesmas e todo fracasso, além de não compreendido, transferiu-se para a responsabilidade dos alunos, de seus pais ou da sociedade.

O planejamento é processo, o que significa um *contínua* dinâmico, um seguir à frente, um acompanhamento permanente de todas as atividades da unidade educativa, a partir de uma direção determinada, o que não exclui a flexibilidade para a gestão, no monitoramento da vida escolar – uma realidade específica que precisa ser compreendida e trabalhada para a consecução de seus objetivos, de forma intencional. Tais objetivos são percebidos, valorizados e analisados de forma diversa pelos diferentes sujeitos que convivem no mesmo espaço escolar. As instituições tem um arcabouço rígido, com pouca flexibilidade para inovações, mas elas são constituídas por ações de pessoas, sujeitos coletivos, com capacidade de pensar, refletir, criticar, interagir e de inovar, e provavelmente será a partir desses mesmos sujeitos que as mudanças poderão advir. Não por alguma ação isolada de um único sujeito iluminado, mas, de um conjunto organizado e determinado a lutar e encarar os problemas, na busca de soluções, a partir de aproximações sucessivas ao ideal perseguido. Por outro lado, percebemos também um descrédito por parte da comunidade escolar sobre a eficiência e eficácia do planejamento, daí a pouca motivação e satisfação para tão importante processo.

Fruto de como se tem conduzido o planejamento, que tem funcionado como mera formalidade burocrática.

É bom não se perder de vista que o projeto político-pedagógico por si só não terá grande ressonância e capilaridade na escola e nem deve ser super-dimensionado, pois seu significado está na exata proporção do comprometimento, vontade e compromisso do coletivo escolar em construir as mudanças requeridas.

Importa ressaltarmos que já existem reflexões sobre as conseqüências concretas do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola, podendo caracterizar-se até como uma armadilha para a escola, sobretudo, porque nem sempre as escolas se comprometem com as mudanças advindas das propostas, além do que há necessidade de “transformação individual e coletiva” para a melhoria da qualidade pedagógica. (ROSSA, p. 80-83). Não dá mais para se ficar só no discurso político, é preciso agir com racionalidade democrática, segundo a Meta 19 do PNE 2014/24 que trata da gestão democrática da educação.

Planejamento é organização, é intervenção, é racionalização, é saber onde se quer chegar, com o que e como percorrer o caminho traçado para a caminhada atingir sua finalidade, embora Mészáros (2009) afirme que a racionalidade do planejamento social não combina com irracionalidade do capital. O planejamento deveria se realizar em três momentos, embora sucessivos, sempre interligados e recorrentes, explicitados, a seguir: i) Análise da realidade presente como compreensão da situação, da educação que temos - *reflexão, leitura de mundo* – muito mais que sua contabilização estatística do diagnóstico tradicional; ii) projeção das transformações dessa realidade desejadas num horizonte de futuro determinado e das estratégias para realizá-las: a qualidade social da educação que queremos, os objetivos e ações necessárias para alcançá-la. iii) realização, monitoramento, reflexão e reorientação das ações – a práxis da caminhada.

Chamamos a atenção que “práxis” não é sinônimo de prática, pois envolve ação transformadora. Do planejamento prescritivo tradicional para o planejamento estratégico operacional. As principais características do planejamento normativo-prescritivo são: i) Perspectiva determinista do futuro, por isso normativo ou prescritivo, com a presunção de que é possível controlá-lo, sem levar em conta os condicionantes políticos e sociais; ii) base tecnicista, simplificando a realidade como objeto estático do plano e tendo como pressuposto que pode ser orientada e controlada pelo planejador, situado fora dela; iii) Definição dos objetivos, a partir do diagnóstico físico, como desenho do futuro, do ponto de chegada determinado; iv) reducionismo das condicionantes do plano à dimensão econômica; v) separação das atividades de elaboração e de gestão do Plano.

Já o planejamento estratégico parte da análise e compreensão da situação, da conjuntura política, econômica e social, seus limites e possibilidades, com visão sistêmica do todo social, com antecipação do poder vir; i) Fixa os objetivos, ou metas, como apostas ou propostas para o futuro, a partir de cálculos interativos entre os diferentes atores sociais; ii) privilegia a participação dos diferentes sujeitos sociais; e iii) articula planejamento, ação e avaliação como momentos não sucessivos, mas que interagem para dar viabilidade ao plano ( Id. Ibidem).

Matus (1996) afirma que o planejamento estratégico é *um cálculo que preside a ação*, para criar o futuro desejado, *a partir das possibilidades* que vislumbramos, sem a garantia de que tenham o controle sobre esse futuro.

Reis (2009) nos revela que no governo de prefeito de Belém Hélio Gueiros (1993 a 1996), as políticas sociais para o município de Belém, pautaram-se nas seguintes diretrizes: “do desenvolvimento sustentável; da qualidade de vida a perseguir; da educação básica como principal estratégia do desenvolvimento humano moderno”. Tais compromissos estavam em assumir, de acordo com a visão do desenvolvimento sustentável, os desafios, nas suas três dimensões: econômica, social e ambiental. É preciso buscar questionar os significados desses princípios.

Esta visão de desenvolvimento e sustentabilidade traz, neste discurso, a centralidade da educação como propulsora deste Desenvolvimento, que se preocupa com a natureza, nela incluso o homem. Desenvolvimento sustentável entendido como indissociavelmente ligado à equidade – a questões de imparcialidade e justiça social e de um maior acesso a melhor qualidade de vida. É a relação planeta x pessoas x lucro (social-ecológico-econômico). Para Mézáros (2007),

[...]a sustentabilidade significa estar realmente *no controle* dos processos sociais, econômicos e culturais vitais, pelos quais os seres humanos não apenas sobrevivem, mas também encontram realização, de acordo com os desígnios que estabeleceram para si mesmos, ao invés de ficarem à mercê de forças naturais imprevisíveis e determinações sócio-econômicas *quase* naturais (p. 190).

Portanto, quando falamos em desenvolvimento sustentável focamos num projeto de desenvolvimento afinado com a sustentabilidade da vida humana em sua totalidade, o que exige uma educação em todos seus níveis, no campo e na cidade que desenvolva conhecimentos, saberes e valores vinculados à garantia dos direitos sociais e preservação das

bases da vida, de forma integral. Tudo isto precisa ser considerado quando pensamos numa gestão democrática e seu o PPP da Escola, com vistas no controle social de suas ações, não esquecendo de que de nossas ações se realizam, sob determinadas circunstâncias, que nem sempre são as desejadas, mas as que estão dadas (MARX, 2003).

Pesquisas sob a coordenação desta autora no Observe (Observatório de gestão escolar democrática) revelam que:

[...] a ação intencional do gestor não se dirige à consecução de um determinado projeto educativo, a ser desenvolvido pelo conjunto dos atores educacionais diretos, sob sua liderança, ficando restrita aos mecanismos de controle do trabalho e as rotinas administrativas e pedagógicas. Além do que as relações de poder existentes na escola tendem a reproduzir uma dominação autoritária e conservadora, tanto por conta da hierarquia interna como pela estabelecida pelos órgãos superiores do Sistema de Ensino, que burocratizam e centralizam as decisões (SANTOS, 2002, s.p).

Na educação, propugna-se a construção de valores não-materiais, verdadeiros, para formação do ser humano, em todas as suas potencialidades, dentro de uma relação interativa e democrática, fundada em princípios, como: ética, solidariedade, respeito ao outro, cooperação, capacidade de compreender, de interpretar, de analisar e de decifrar o mundo e estabelecer relações entre os fenômenos, com capacidade de aceitar as diferenças, de participar de discussões, de dialogar, de se relacionar, de construir conhecimentos, dentre outros.

O processo educativo só se realiza em sua plenitude numa relação democrática participativa. Como construir tudo isto num País capitalista de tradição antidemocrática, onde as relações sociais de produção são desiguais e excludentes? Em princípio, consideramos que, pelo menos, a ponte para a travessia para outras relações, podemos começar e a construir e já começamos há algum tempo! Chamamos atenção para o fato de que só se exige, na Lei pelo menos, gestão democrática para as Unidades educativas públicas e as privadas e o Sistema de Ensino também não precisariam se pautar em relações de poder democráticas?.

Um dos grandes impedimentos para o exercício democrático no Brasil, talvez, seja a fraqueza da sociedade civil (que congrega os sindicatos, as organizações profissionais, as entidades religiosas, associações de bairro, clubes, imprensa) e nas menores cidades isto se agrava em relação a um Estado forte, do ponto de vista da classe que detém o poder. Desde a colonização portuguesa, porque o povo sempre foi excluído das decisões. Nas menores cidades, as relações de compadrio, de nepotismo e de patrimonialismo se manifestam mais

clara e intensamente. A divisão do trabalho e as condições em que se realizam desenham tal cenário! O máximo que conseguimos é o estabelecimento de Pactos; sem rompimentos.

A maioria das instituições educativas vem se movimentando de forma não tão democrática por vários motivos, que não me cabe agora discutir. Mas, elas precisam redirecionar suas atuações a partir de uma base sólida advinda e consensuada pelos seus sujeitos, com legitimidade para ser implementada com condições de ser cumprida num processo democrático difícil, porque, ao mesmo tempo em que as instituições precisam responder a seus objetivos de formar numa perspectiva crítica de emancipação, dentro de uma concepção de homem, precisam seguir os valores do mercado (já que vivemos numa sociedade capitalista), de acordo com o que é proposto hoje pelos órgãos do sistema educacional e, especialmente pelo Ministério da Educação-MEC, devendo seguir uma proposta curricular assentada em competências e habilidades.

Não defendemos a perspectiva da lógica das competências, do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, pois isto já é inerente à capacidade do ser humano, para mobilizar recursos intelectivos e manuais em suas ações. Todos fazem isto ao longo de suas vidas, senão o que seria da humanidade? Se não tivéssemos tal capacidade, não seria a educação que iria criar, ela apenas ajuda a lapidar. Não estamos querendo dizer com isto que a educação não desenvolva tais processos.

Como afirma Fidalgo (2007 p. 106-107):

A lógica das competências é a lógica da exclusão e da competição. Etimologicamente as duas palavras são portadoras do significado de competição. Da forma como tem sido desenvolvida a lógica das competências tem trazido mais perversidade ao processo de formação das pessoas e ao processo de construção da democracia do Brasil. [...] É impossível uma agência de formação trabalhar verdadeiramente com a lógica das competências, porque a pessoa só pode ser avaliada se for competente na ação concreta, e para uma agência de formação, é impossível prever se a pessoa será sempre competente.

Evidenciamos, por outro lado, que realmente não é esta última sua finalidade, porque para os “homens de negócio” o mais importante é aumentar sua lucratividade, melhorar o produto que vendem, para além de se manter no mercado competitivo e poder expandir seu empreendimento crescentemente, alargando seu raio de ação, com uma boa imagem para o seu cliente/consumidor, no que deve estar certo. Já o interesse maior de uma formação, capacitação para o serviço público é melhorar as relações com o cidadão, a partir da formação do próprio servidor. É dar uma qualidade social a sua ação.

A relevância do PPP deriva dessas condições específicas de uma Escola, que é bem diferente de uma agência de treinamento, de preparação, de adestramento. Uma Escola é uma instituição de formação do homem do presente, construtor do futuro. Hoje, mais do nunca, ela necessita abrir e ajudar a aflorar e desenvolver possibilidades compatíveis com os interesses do mundo do trabalho. O PPP deve expressar o eixo central para mostrar e conduzir o foco da produção de todo o seu trabalho, contraditoriamente em sintonia com o desenvolvimento científico-tecnológico sustentável.

E para quê, a escola forma? Só pela teoria não se consegue mudar, nem tampouco pela prática. É na unidade dialética teoria e prática que se constrói a práxis, do “conhecer, agindo”. Gramsci (1987) propõe esta unidade que é também uma política e filosofia e a educação tem papel fundamental na conformação desta totalidade, pois o reino da liberdade precisa ser materializado na terra e não no céu. Não dá para construir uma nova realidade sem desalienar-se, sem se organizar para fazer a travessia.

É necessário ter-se a exata compreensão do que se quer mudar, por quê e para que mudar? A partir desta compreensão, retomar-se o sentido do trabalho, conhecê-lo nesta sociedade em que se vive. Conhecer algo na verdade é conhecer suas determinações, que são de múltiplas naturezas, para reconstruir o seu processo de constituição, compreendendo seu caráter dinâmico-processual (MARX, 1978).

A base da sociedade é o trabalho do homem, como atividade para produzir sua própria vida. Nesta formação social capitalista em que vivemos, o trabalho perde seu caráter de necessidade de produção da existência, não por sua natureza (o homem sempre esteve envolvido num processo de cooperação para produzir), mas devido às condições históricas em que se realiza. Trata-se portanto, de um trabalho alienado, num sistema de produção em que tudo é transformado em mercadoria (relações, pessoas) possuidora de um valor estipulado pelo mercado, onde é o sistema de preços que, além de comandar a relação capital – trabalho, determina o valor não só do produto, como do trabalho, que passa a ser força de trabalho (SARUP, 1980). O trabalhador possui uma única propriedade, sua capacidade de trabalho que vende em troca de um salário para sobreviver.

Portanto, uma coisa é falar de mercado de trabalho e outra bem diferente é o mundo do trabalho (mundo da vida como um todo). Quando se trata de trabalho em direção do mercado de trabalho a referência é de trabalho abstrato (emprego), que entende a educação como uma categoria monolítica, que produz pessoas apenas para serem enquadradas à sociedade capitalista, ao mercado (hoje bem seletivo, por sinal, porque nem todos são incorporados) e o

que defendemos é o trabalho concreto, do reino da liberdade do homem em sua *omnilateralidade*, ainda que não possamos perder de vista esta sociedade em que vivemos.

O posto de trabalho ou emprego em sentido amplo é apenas um meio de sobrevivência e não uma bênção àqueles mais afortunados, no qual poucos são os que se realizam como homens integrais. Ainda que se precise preparar para este mercado que temos, pode-se perspectivar uma nova formação que dê conta de apontar para transformação desta sociedade brasileira tão desigual e excludente e o conhecimento é fundamental para que os agentes públicos possam compreender as relações entre os fenômenos sociais e a economia, a história, a política e a cultura, os quais determinam sua conformação e gênese.

Todo trabalhador e o funcionário público em especial, professores, técnicos e demais funcionários, como agentes que ajudam o Estado a desenvolver suas ações são peças fundamentais para as mudanças das relações de poder nas instituições e na sociedade, de suas atuações depende a vida do cidadão, em grande parte, seja no âmbito educacional, seja na saúde, seja na cultura, seja nos transportes e em outras áreas são gestores públicos, dirigentes de processos. O PPP não pode ser entendido apenas como instrumento para gestão, ele é muito mais que isto. Se construído coletivamente pode ser uma ponte necessária para forjar a transição para uma sociedade bem melhor do que a atual. É fato que é nele que se estabelecem os objetivos e metas da escola, tem-se um instrumento de orientação das ações no âmbito da escola e do seu planejamento para facilitar o envolvimento, a integração e participação da comunidade interna, seus usuários e a sociedade em geral. A Escola seja pública ou privada e devem prestar contas à sociedade, deve ter uma Política definida de formação de seus alunos, professores, técnicos e demais funcionários?, uma vez que a educação privada é concessão, porque é um direito social e subjetivo. A realidade exige novos patamares de atuação! É preciso aprender a decifrar o mundo, sem o que não se pode pensar concretamente em mudá-lo! E um dos caminhos para isso é pela formação intelectual em articulação com as práticas sociais.

Ter uma Política séria, horizontal e comprometida com os interesses coletivos de formação e treinamento é imprescindível para se realizar um trabalho de qualidade, esta entendida como uma necessidade humana e conseqüente que possa rebater na melhoria dos serviços prestados à sociedade pelo Estado, que efetivamente possam contribuir para o desenvolvimento econômico-social sustentável, promovendo o comprometimento político com um projeto de sociedade, sem desconsiderar as divergências, os conflitos, que são parte da democracia. Uma coisa deve se enfatizada, algum ponto em comum deve existir entre os que atuam em instituições públicas – a qualidade indispensável ao serviço que prestam à



sociedade, com o foco centrado no caráter público de sua função. A Política deve estar articulada ao Projeto global do Governo. Dela dependerá em grande medida os rumos dados à gestão do Estado.

Por outro lado, sabe-se que neste mundo globalizado (como sistema internacional de dominação e subordinação hegemônico): cada dia o local, o regional perdem mais espaço na correlação de forças entre os Estados mais fortes como bem diz Mészáros (2002). Portanto, é vital o conhecimento e informação, para se possa manter e participar de algum projeto de mudança. Isso exige formação, atualização, interação, interlocuções parcerias, intercâmbio, criação de redes, debates e produção e divulgação de saberes, que deve ser objeto de preocupação permanente e de ação nas instituições educacionais, por exemplo. Hoje, em que os servidores públicos estão tão desprestigiados, em que ao público se atribuem todas as mazelas da sociedade e ao privado todas as virtudes, derivado da lógica do sóciometabolismo do capital e como uma forma ideológica de disseminar os valores mercantis como única possibilidade civilizatória. É um discurso que está se capilarizando pela sociedade, que associa o público, com políticas clientelistas, corporativistas e outras tantas negatividades. É necessário a reversão desse quadro, com ações efetivas e eficazes!

É necessário e urgente construirmos o rompimento com todo este descrédito do serviço público, em especial. Precisamos reencantar e alargar o espaço público e em particular a educação pública, como já assinalamos, isto exige estudo, disciplina, responsabilidade, compromisso político e uma boa dose de generosidade e respeito ao outro. Tal perspectiva, em síntese manifesta-se como o resgate do sentido da esfera pública e do serviço público em contraposição ao ideário neoliberal do enfraquecimento do Estado para o cidadão. É uma luta que não pode se esgotar no âmbito interno de uma Unidade Educativa.

O fato é que para propiciar mudanças nesta sociedade desigual e excludente em que vivemos há necessidade de racionalizar e organizar as ações do Estado, o que passa necessariamente pela qualificação do trabalhador público quer seja em serviço ou em cursos de formação acadêmica, porque bem sabemos que os problemas sociais não mudarão, via soluções tecnológicas, como analisa Mészáros (2004, p. 139) referindo-se ao desenvolvimento dos países do “Terceiro Mundo” apregoada por estudiosos, como Galbraith:

A realidade, é claro, era muito diferente, porque, em virtude do poder dos interesses materiais dominantes no mundo das tomadas de decisão jurídicas e políticas, a base social das desigualdades crônicas permanece intocada... mesmo o impacto potencialmente benéfico dos próprios fatores tecnológicos foi anulado pelas determinações da ordem social dominante.

O trabalhador precisa se preparar especialmente para aprender a decifrar os enigmas deste mundo do capital e poder ter condições de desalienar-se e participar da construção de um processo de luta pelas mudanças necessárias a um viver melhor, o que passa pela expansão, democratização e humanização dos espaços públicos dentro de um contexto mais amplo da relação entre trabalho, educação e sociedade. Não estamos pregando a harmonia, por ser impossível dentro de um espaço de disputa, de contradições, mas de respeito ao outro e de compromisso com o trabalho que desenvolvem, posto que é impossível formar para a crítica, para a emancipação, com qualidade social, somente com o discurso bonito e engajado! O discurso precisa ser traduzido em práticas transformadoras.

Nesta perspectiva é importante que a comunidade escolar, como já anunciamos, que ele rompa com algumas concepções e até certezas, para poder ver:

a diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital (SADER, 2005, p. 12).

## **CONSIDERAÇÕES À GUIZA DE CONCLUSÃO**

Os desafios são imensos para as instituições educacionais e para todos nós que militamos na educação, principalmente considerando a função estratégica para o processo de desenvolvimento brasileiro - a **FORMAÇÃO** de crianças, jovens e adultos que exige uma direção adequada, democrática e racional. Um PPP que aponte para uma atuação organizada de intervenção necessária para propiciar novos desenhos da administração pública, para construir relações de confiança com a população usuária dos serviços públicos, como instituição social, com a democratização dessas relações, valorizando o trabalhador, gestor e todos aqueles que constituem o espaço público, que é o único espaço passível de estabelecer a igualdade, a cidadania ativa, a participação social. A autonomia é fundamental, mas enquanto processo relacional, porque depende de uma lógica posicional. É a autonomia em relação aos órgãos do Sistema para construir seus caminhos, o que não implica em desconsiderar as prioridades governamentais, por exemplo. Isto podemos construir na tensão com os limites organizacionais, mediada pelo contexto social, político e cultural em que as instituições estão inseridas. É nesta perspectiva que pensamos o seu PPP e seu controle social.

É bem verdade, a teoria nem a prática por si só têm capacidade para propiciar as mudanças necessárias. Somente a **Integração prática – teoria – prática**, formando uma unidade dialética, a práxis (ação transformadora), poderá fazer com que a aprendizagem dos conteúdos seja convertida em ação transformadora da realidade social. A construção de uma gestão democrática é fundamental para a consecução deste processo de mudança. Esta forma de condução do serviço público só pode se concretizar num processo coletivo de construção permanente.

Concluimos dizendo que nos situamos naquele espaço de tensão entre as condições objetivas desta sociedade e a utopia de uma nova realidade em construção, para a qual esperamos estar contribuindo com nossa atuação como pesquisadora, professora e cidadã brasileira, que ainda acredita na transformação, hoje mais do ontem, em função do desmascaramento do sistema financeiro mundial completamente desregulado, ao sabor do livre-mercado para os donos do mundo, porque para o trabalhador nunca foi livre. A luta é árdua, grande e desafiadora porque a sociedade é estruturada e organizada em instâncias impermeáveis à participação dos cidadãos, ainda que os discursos oficiais dos documentos, das exposições, das diretrizes, das normas, sejam participacionistas. Mas é preciso considerar que uma construção coletiva só é possível num processo de democratização da gestão. Um depende do outro.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hanna. *In*: Ferrari, Márcio. **Revista Escola**, 2011. s/d.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs) **Neoliberalismo e Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 2ª. Ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

FIDALGO, Fernando Selmar. **Referências para a formação profissional de servidores públicos**. PARÁ – Escola de Governo do Estado do Pará. Projeto Político-Pedagógico – PPP, Belém: EGPA, 2007, p. 101-111

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 7ª edição, 1987.

MARX, K. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann.**, Tradução de Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. Tradução de Ana Cotrim, Vera Cotrim, SP: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital; rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas – SP; Editora da UNICAMP; São Paulo – SP: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo et all. São Paulo: Boitempo, 2009

PARÁ - Escola de Governo do Estado do Pará. **Projeto Político-Pedagógico – PPP**, Belém: EGPA, 2007

ROSSA, Leandro. Armadilhas do projeto político-pedagógico. **Revista de Educação AEC. Cotidiano e Escola**: razões para fazer e para sonhar. v. 29. n. 117, out/dez 2000, Brasília: AEC, 2000

SADER, Emir. Prefácio. In: MESZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005, p.12-14.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. O Projeto Político-Pedagógico como estratégia de uma ação formativa, democrática e racional. *In: Projeto Político Pedagógico. Belém*: Pará: Escola de Governo do Pará, 2007 p. 87-100.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Revista Científica da UFPA**  
<http://www.ufpa.br/revistaic> Vol 3, março 2002.

SARUP, Madan. **Marxismo e educação**: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro, 1980.

## O CONTROLE SOCIAL NA RELAÇÃO ESTADO/SOCIEDADE CIVIL: FUNDAMENTOS DO ESTADO LIBERAL

Francisco Willams Campos Lima<sup>79</sup>  
Universidade do estado do Pará (UEPA)  
[willamscampos@yahoo.com](mailto:willamscampos@yahoo.com)

Maria Gorete Rodrigues de Brito<sup>80</sup>  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
[Mariagoretebrito2011@hotmail.com](mailto:Mariagoretebrito2011@hotmail.com)

### INTRODUÇÃO

Para a compreensão da gênese do controle social, faz-se necessário recorrer, inicialmente, à concepção de Estado e de sociedade civil na doutrina *jus naturalista* ou do direito natural. Esta corrente filosófica se desenvolveu entre os séculos XVII e XVIII, contribuindo, de forma decisiva, para a formulação dos fundamentos do Estado Liberal. Assim, esse Estado passou a ser orientado pelo princípio do respeito e da legitimação dos direitos inatos dos indivíduos, sobressaindo, nesse contexto, valores, a exemplo da liberdade e da propriedade privada.

O Estado Liberal burguês caracteriza-se pela separação dos nexos estruturais, que compreendem economia e política, sociedade civil e sociedade política, como se estivessem situados em eixos opostos, o que provoca a fragmentação do real. Nessa perspectiva, considera-se relevante o estudo desenvolvido por Bobbio (2007) acerca desse tema, ao admitir que, atualmente, na linguagem política, a sociedade civil compreendida a partir da dicotomia em relação ao Estado, sem a qual “não se pode determinar seu significado e delimitar sua extensão senão redefinindo simultaneamente o termo ‘Estado’ e delimitando sua extensão” (BOBBIO, 2007, p. 33). Portanto, de acordo com a acepção do autor ora aludido, não é possível falar de Estado sem relacioná-lo à sociedade, e vice-versa, pois, onde quer que ambos

---

<sup>79</sup> Doutor pelo PPGED/ICED/UFPA (2014). Professor efetivo da Universidade do Estado do Pará (UEPA/CCSE/DEDG). Vice-Coordenador do Grupo de Pesquisa GEPERA – Ensino Religioso na Amazônia e Pesquisador do Grupo de Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica (GPQE/UEMA).

<sup>80</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA)

compareçam, um tem implicações sobre o outro, havendo, assim, influências recíprocas. Nessa relação, com todas as suas implicações políticas, se insere o tema controle social a ser exercido pela sociedade civil em relação ao Estado político, embora o presente estudo bibliográfico busque a superação da dicotomia evidenciada na concepção liberal.

Para tanto, o texto se estrutura em duas partes. Na primeira, é feita a abordagem do controle social na perspectiva dos autores clássicos liberais, por meio da qual é evidenciada a separação do Estado político da sociedade civil. Na segunda, parte-se da filosofia hegeliana acerca do tema, como possibilidade de construção dialética do controle social.

## **O CONTROLE SOCIAL NA RELAÇÃO ESTADO E SOCIEDADE CIVIL**

O método de contraposição, utilizado por Bobbio (2007) para a compreensão das categorias sociedade civil e Estado, a partir do qual reforça o entendimento de que a sociedade civil deve ser concebida como oposição ao Estado que, por sua vez, é compreendido a partir de uma noção reducionista, como espaço onde é exercido o domínio político, sem que os conflitos sociais sejam evidenciados. Partindo dessa concepção, formula o conceito de sociedade civil como a esfera das relações sociais “não reguladas pelo Estado, entendido restritamente e quase sempre também polemicamente como o conjunto dos aparatos que num sistema social organizado exerce o poder coativo” (BOBBIO, 2007, p. 33).

A análise dos termos sociedade civil/Estado, consoante perspectiva liberal, sugere, inclusive, uma abordagem sob o viés positivista ou neo-positivista<sup>81</sup>, caracterizada pelo antagonismo e pela dicotomização. Todavia, ressalta-se a contribuição de Bobbio (2007), no que concerne ao exame histórico e análises das acepções atribuídas às categorias ora referendadas. Com efeito, o mencionado autor identifica, inicialmente, a partir do estudo da Doutrina Jusnaturalista que, antes do surgimento do Estado, existiam várias formas de organizações que os indivíduos constituíam entre si para a satisfação dos seus mais diversos interesses, associações. Explica que o Estado emerge, nesse contexto, como uma instância político-normativa, que se sobrepõe para regular essas organizações sociais, “mas sem vetar-

---

<sup>81</sup> Trata-se de uma posição filosófica, também, denominada empirismo lógico. É um dos movimentos mais importantes do pensamento filosófico analítico. O surgimento desse movimento remonta os anos vinte com o Círculo de Viena, liderado por Moritz Schlick. Sua influência manteve-se, no pensamento moderno, por cerca de trinta anos. Galvão (2006), explica que: “Os elementos deste movimento, unidos por uma postura radicalmente empirista e antimetáfrica (apresentada como a «concepção científica do mundo»), procuraram revolucionar a filosofia através do uso dos recursos da lógica simbólica na análise da linguagem científica” (GALVÃO, 2006, p. 577).

lhes o ulterior desenvolvimento e sem jamais, impedir-lhes a contínua renovação” (BOBBIO, 2007, p. 35).

Entretanto, na Doutrina *Jus naturalista*, são identificadas alterações relevantes quanto ao significado atribuído ao termo sociedade civil, compreendido a partir de sua oposição com a sociedade natural, que, por sua vez, era considerada espontânea, primitiva e anárquica. A sociedade civil passa a ser sinônimo de sociedade política e, portanto, de “Estado”. Esta associação “decorria do fato de que a palavra *civil* (grifo da autora) era derivada das palavras gregas *civitas* e *polis*, que correspondiam à *política* (grifo da autora) e, conseqüentemente, de Estado” (PEREIRA, 2008, p. 151).

Nesse contexto, Bobbio (2004) explica que o *Estado-civil* nasce “como instituição de um poder comum que só é capaz de garantir aos indivíduos associados alguns bens fundamentais” (BOBBIO, 2004, p. 1026), sendo este radicalmente distinto do Estado de Natureza. Hobbes (2007), por seu turno, qualifica-se como um dos principais contratualistas a renegar, de forma inexorável, esse Estado, advogando no sentido da constituição de um Estado-Civil, pois, segundo ele, o pior governo era preferível ao Estado de Natureza. Assim, este autor já manifestava preocupação, naquela ocasião, com a manutenção da propriedade privada. Considerava que mesmo sem haver inimigo comum, os homens são facilmente inclinados à guerra uns com os outros para a defesa de seus interesses particulares. Para exercer o controle sobre essa natureza predatória o Estado apresentava-se como a única garantia de paz e de proteção da vida dos indivíduos que a ele pertenciam, constituindo-se, dessa forma, num poder visível capaz de manter o respeito.

Porém, argumentava Hobbes (2007), que para evitar o conflito entre os homens não bastava que o Estado resultasse de acordos; o Estado, segundo ele, deveria ser suficientemente forte, pois “os pactos sem a força, não passam de palavras sem substância para dar qualquer segurança a ninguém” (HOBBS, 2007, p. 127).

O controle do Estado sobre a sociedade é justificado por Hobbes pela necessidade de manter os homens em respeito, de modo que suas ações fossem dirigidas para a manutenção do benefício comum (HOBBS, 2007). Nesse sentido, Montaña *et al* (2011), esclarecem que, na perspectiva de Hobbes, as regras eram necessárias para que fossem orientadas ações para obtenção da paz entre homens, de modo que todos ou a maioria observassem aos preceitos de “[...] convívio social e de subordinação política”, o que implicava que os poderes e direitos “seriam transferidos a um poder soberano” (MONTAÑO *et al*, 2011, p. 24), neste caso, ao grande Leviatã, que passaria a exercer o controle sobre o conjunto da sociedade, passando a se constituir como a única instância legítima de poder. Portanto, o pacto de união (contrato

social), resultante do consenso entre os homens, significava submissão de todos “[...] à autoridade constituída, comprometendo-se considerar bom e justo o que ordena o soberano, e mau e injusto o que ele proíbe” (MONTAÑO *et al*, 2011, p. 24).

A concepção de Estado de Hobbes, como uma instituição que se sobrepõe às vontades individuais, emana da necessidade de controle, por parte do soberano, sobre as condutas individuais. O Estado-Civil constitui-se, assim, numa instância de poder soberano, que se justificava pela necessidade de evitar o caos social, a anarquia ou a guerra, caso os homens fossem mantidos em seu estado de natureza, caracterizado pelo seu desejo perpétuo pelo poder<sup>82</sup>. Dessa forma, o Estado apresenta-se como a “personificação” do grande Leviatã, capaz de unir toda multidão e que, por esse motivo, deveria ser reverenciado como “o Deus Mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus Imortal, nossa paz e defesa” (*op. cit.* p. 131).

O controle, na perspectiva do mencionado autor, sugere, por conseguinte, a existência de um poder soberano<sup>83</sup>, absoluto, o que corresponde ao Estado Político, um Estado instituído, que se sobrepõe às vontades individuais, sob o pretexto de agir em favor do atendimento de interesses dos homens, advogando, pois, em seu nome, “como se fossem seus próprios atos e decisões, a fim de viverem em paz uns com os outros e serem protegidos do restante dos homens (HOBBS, 2007, p. 132). Do estabelecimento de um pacto consensual entre todos os indivíduos ou, pelo menos, pela maioria, resulta, conseqüentemente, a instituição do poder soberano, o que implica aceitação de todos, de modo que não haja qualquer impedimento ou limites exteriores para quem o detém. Nesse sentido, Hobbes argumenta que a vontade única do soberano vai substituir a vontade de todos, uma vez que a todos representa (HOBBS, 2007).

Nessa perspectiva, Montão *et al* (2011) ressaltam a finalidade de constituição do Estado, de acordo com a concepção de Hobbes, consistindo, portanto, em garantir a paz e a segurança “e de fazer boas leis, revertendo o ambiente (natural) de guerra de todos contra todos” (MONTAÑO *et al*, 2011, p.25). Todavia, esclarece, à luz do pensamento de Hobbes (2007), que o pacto entre os homens, como forma de reconhecimento de um poder soberano, poderá ser violado caso o “Estado não se mostre capaz de assegurar aos súditos a proteção, seja por inépcia ou por ele mesmo a ameaçar por excesso de crueldade [...]” (*idem, ibidem*, p.

---

<sup>82</sup> Montão *et al* (2011) explica que “o poder é definido pela capacidade individual de adquirir riqueza, reputação e de comandar e dominar os outros”. Nesse sentido, acrescenta o mencionado autor, “no estado de natureza, todo homem vê os outros como concorrentes, pois todos são iguais na capacidade de alcançar seus fins, podendo até causar um ao outro a morte, na defesa dos seus interesses” (p.23).

<sup>83</sup> O poder soberano na acepção de Hobbes é indivisível, correspondendo, assim, a uma instância de poder, capaz de reunir em si prerrogativas inerentes ao legislativo e ao executivo. Neste caso, considerava a monarquia como a melhor forma de governo (MONTAÑO, 2011).



25). Com efeito, Hobbes argumenta “que a obrigação dos súditos para com o soberano dura enquanto dura o poder mediante o qual ele é capaz de protegê-los” (HOBBS, 2007, p. 178).

Em John Locke (2008), pode-se também identificar referência indireta ao tema controle social, principalmente a partir da ideia, defendida por este autor, de que os homens renunciam às liberdades do poder pessoal em razão das circunstâncias ameaçadoras com as quais se deparam, sendo estas condições oriundas do Estado de Natureza. Nesse sentido, argumentava que se os indivíduos fossem deixados regidos apenas pelas leis da natureza não haveria a possibilidade de manutenção do estado de perfeita igualdade em que os homens, supostamente, teriam sido criados. Considerava que, nesse estado de natureza, um homem adquire um poder sobre o outro, mas não lhe compete aplicá-lo de forma arbitrária, movido por seus impulsos e por suas convicções pessoais, mas deverá fazê-lo de acordo com a Lei, de modo que a pena aplicada ao transgressor seja “proporcional a sua transgressão, que seja bastante para assegurar a reparação e a prevenção” (LOCKE, 2008, p. 37).

Dessa forma, admitia a necessidade da constituição de uma sociedade civil, resultante do consentimento dos homens, que pudesse abdicar de sua liberdade natural, o que implicaria, conseqüentemente, o surgimento do Estado Político constituído de um poder, legitimado por essa sociedade que, por sua vez, passaria a reconhecer sua autoridade para executar as leis, a fim de proteger os inocentes dos transgressores; para que pudessem ser asseguradas as condições, por tanto, de segurança, de paz, e, acima de tudo, de liberdade na esfera privada. Assim, argumentava Locke (2008), todos são “iguais e independentes, ninguém deve lesar o outro em sua vida, sua saúde, sua liberdade ou seus bens [...]” (LOCKE, 2008, p. 36).

Nesse sentido, a sociedade civil, originária do acordo entre os homens, passaria a ter como a primeira e mais importante tarefa o estabelecimento de um poder legislativo, expressão maior dessa sociedade para o qual estaria sendo imputada a manutenção dos homens em harmonia, mediante, portanto, a observância das leis que, na acepção de Locke (2008, p. 61), passariam a desfrutar, “com segurança de suas propriedades e melhor protegidos contra aqueles que não são daquela comunidade [...]”. Com efeito, ressalta Locke (2008), conclusivamente, que “o objetivo capital e principal da união dos homens em comunidades sociais e de sua submissão a governos é a preservação de sua propriedade” (LOCKE, 2008, p. 69).

À semelhança de Hobbes (2007), Locke argumentava que os homens viviam em Estado de natureza, um estado, segundo ele, de absoluta liberdade. Montañó (2011 *et al*) explicam que há certa aproximação teórica das ideias de Locke (2008) em relação a Hobbes (2007), especialmente quando este se refere ao Estado de Natureza que também o considerava

“passível de conflitos em razão da ausência de leis e de coerção” (p. 25), embora, esse conflito, em sua opinião, não representasse ameaça à paz natural.

Entretanto, em relação à propriedade privada, Locke (2008) diverge de Hobbes (2007), porque para este os bens são conquistados pela força, não havendo formas de distinção, uma vez que os critérios poderiam ser conferidos por meio da lei. Argumentava que “só pertence a cada homem aquilo que ele é capaz de conseguir e apenas enquanto for capaz de conservá-lo” (HOBBS, 2007, p. 110). Com efeito, Locke (2008) defendia a tese de que o fundamento originário da propriedade é o trabalho, por meio do qual os homens seriam capazes de transformar o “estado comum” da natureza, em vista de sua subsistência e satisfação de suas necessidades materiais. Dessa forma, ao se referir ao trabalho como atividade humana, afirmava que:

Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade. Ao remover este objeto do estado comum em que a natureza o colocou, através do seu trabalho adiciona-lhe algo que excluiu o direito comum dos outros homens. Sendo este trabalho uma propriedade inquestionável do trabalhador, nenhum homem, exceto ele, pode ter o direito ao que o trabalho lhe acrescentou, pelo menos quando o que resta é suficiente aos outros, em quantidade e em qualidade (LOCKE, 2008, p. 42).

Locke (2008) utiliza a categoria trabalho para justificar o direito à propriedade privada conquistada pelo homem, mediante seu esforço pessoal e sua capacidade de manipular os bens naturais colocados à sua disposição. Dessa forma, o trabalho, na perspectiva desse autor, deixa de cumprir a finalidade de suprir apenas as suas necessidades humanas imediatas de consumo, sendo utilizado, fundamentalmente, para acumular riquezas, o que torna os homens produtores de bens de troca.

Compreende-se, assim, que essa capacidade de acumulação de bens possibilita que, no Estado de Natureza, existam homens pobres e ricos, cujo domínio político passa a ser exercido por aqueles que, por mérito pessoal, conseguiram a “proeza” de acumular uma maior quantidade de bens, pois como afirmava: “A excelência dos talentos e dos méritos pode colocar alguns acima do nível comum. O nascimento pode sujeitar alguns, e a aliança ou os benefícios podem sujeitar outros [...]” (LOCKE, 2008, p. 49). Esse princípio natural da desigualdade entre os homens, que faz com que uns sejam dominados por outros, se encontra no cerne do Estado de Natureza e, por conseguinte, no Estado Capitalista, aspecto considerado legítimo, de acordo com a abordagem teórica de Locke (2008).

Com efeito, o tema controle social, na perspectiva de Locke (2008), pode ser compreendido como domínio de uma classe sobre a outra, no sentido de que aqueles que conquistam, “pelo seu trabalho”, uma maior acumulação de bens materiais, ascenderiam, “naturalmente” à classe burguesa, enquanto que, a classe dominada ou subalterna, corresponderia aos trabalhadores que não conseguiram acumular bens na mesma proporção e, que, por esse motivo, passariam a ser dominados, submetendo, assim, às condições impostas pelos detentores dos “meios de produção”. O Estado de natureza, na acepção de Locke (2008), teria como consequência, a passagem à sociedade civil, por meio do contrato social, com a finalidade de assegurar e conservar o direito natural à propriedade privada, tornando legítima, por conseguinte, as formas de exploração e de acumulação de bens e riquezas, implícitas nesse processo de dominação.

Nesse contexto, o Estado para Locke (2008), passa a ser instituído, com o intuito de garantir a propriedade privada, conquistada ainda por ocasião do Estado Natural, isto é, antes mesmo da existência da sociedade civil, pois Locke (2008) apresentava-se como defensor inexorável do princípio de que a conquista de bens é um direito natural dos indivíduos, por meio de seu trabalho. Esta ideia o distancia mais uma vez de Hobbes (2007), uma vez que este argumentava que a propriedade privada não poderia existir no Estado Natural, mas tão somente mediante o surgimento do Estado-Civil.

Outro aspecto a ser ressaltado quanto à contribuição de Locke (2008), para a discussão do tema controle social, diz respeito a uma das mais importantes divergências teóricas em relação ao pensamento de Hobbes (2007), haja vista que este autor qualificava-se como defensor de um Estado absolutista, tendo como melhor forma de governo a Monarquia. Locke (2008), por seu turno, era defensor da divisão de poderes, cuja autoridade deveria ser constituída por um corpo legislativo (que representava o poder supremo) e por um poder executivo, representado, neste caso, por um monarca, para que fossem criadas e executadas as leis, tendo em vista a necessidade de preservar o direito de propriedade e à segurança pessoal. Nessa perspectiva, Locke (2008) ressaltava acerca da distinção desses dois poderes, argumentando que:

[...] embora sejam realmente distintos em si, o primeiro compreendendo a execução das leis internas da sociedade sobre todos aqueles que dela fazem parte, e o segundo implicando na (*sic*) administração da segurança e do interesse do público externo, com todos aqueles que podem lhe trazer benefícios ou prejuízos, estão quase sempre unidos (LOCKE, 2008, p. 75).

Todavia, enquanto Locke (2008) defendia a supremacia do poder legislativo, de modo que o poder executivo fosse a ele subordinado, Hobbes (2007), por conseguinte, argumentava que essa superioridade deveria ser conferida, exclusivamente, ao Estado Absoluto, pois, no seu entendimento, o contrato nada mais era do que um pacto de submissão dos súditos ao poder soberano. Portanto, em Locke (2008), esse contrato, ao invés de ser orientado pela submissão dos súditos, deveria se concebido como um “pacto de consentimento dos indivíduos para a proteção da propriedade é um pacto que institui um poder político limitado, uma vez que o poder executivo é subordinado ao poder legislativo” (MONTAÑO *et al.*, 2011, p. 26). Dessa forma, o poder político na concepção de Locke (2008), permaneceria nas mãos dos indivíduos, podendo ser transferido ao executivo para que este desenvolvesse ações em função do atendimento de seus interesses. Essa transferência tinha como implicação a obediência das normas e das leis oriundas do contrato social, por parte da instância executiva ora assinalada.

Locke (2008) concebia o pacto como um contrato “celebrado” com cada um individualmente e, também, com o soberano, sendo, então, legitimado por meio do consenso, do consentimento geral. Entretanto, argumentava quanto à necessidade de ser assegurado o direito de resistência, por meio da revogação da autoridade, em caso de descumprimento da lei. Neste caso, as condições de controle dos indivíduos na sociedade civil passariam pela via do consenso, tendo como fundamento para a estrutura de dominação política e ideológica, o aparato advindo de um poder legislativo, que determinaria, por seu turno, as condições de atuação do poder executivo. Portanto, esse poder seria, então, justificado pela defesa dos interesses dos indivíduos, pertencentes a uma determinada classe. Compreende-se, assim, que esse princípio é verificado, ainda, hoje, nas sociedades contemporâneas, especialmente nos regimes democráticos, que não têm, necessariamente, como base de sustentação política, as monarquias, a exemplo de países como os Estados Unidos e de países localizados nos centros europeus, caracterizados por uma economia pós-industrial.

Portanto, as ideias de Locke (2008) contribuíram, decisivamente, para a formulação das diretrizes que fundamentam e orientam o Estado Liberal, inaugurando um dos seus fundamentos centrais desse Estado que passara a existir para proteger os direitos e liberdades dos cidadãos que, em última instância, são os melhores juízes de seus próprios interesses (HELD, 1987). Assim, com base na concepção de Locke, a atuação do Estado pode ser compreendida como restrita ou limitada, isto é, controlada pela lei, devendo, por esse motivo, assegurar o máximo possível de liberdade aos indivíduos em particular.

Nesse sentido, admite-se que a discussão acerca do tema controle social no Estado Liberal precisa, de algum modo se reportar às formulações de Locke, uma vez que este autor trouxe como contribuição ao debate o princípio de que os direitos e deveres, em termos universais, são portadores de um conteúdo de classe, o que traz implícita a ideia de desigualdade entre as mesmas. Com efeito, a discussão do controle social no Estado Liberal, como sustentado nesse estudo, pressupõe a disputa entre classes desiguais pela hegemonia, na sociedade civil. Sob esse cariz, rejeita-se, conseqüentemente, a concepção desse autor no sentido de que “os homens são membros da sociedade civil quando se trata de serem governados; de outro, somente os detentores da propriedade são dela integralmente membros quando se trata de governar” (MONTAÑO *et al*, 2011, p. 27). Essa perspectiva de governo, que estaria hipotecada aos que têm propriedade, ou seja, aos que têm domínio dos meios de produção, torna-os detentores, por conseguinte, do poder político e das condições efetivas de controle sobre o conjunto da sociedade civil.

Ao empreender análise da concepção de Rousseau, verifica-se a distinção entre sociedade civil e sociedade política, haja vista que Rousseau concebe sociedade civil no sentido exclusivo de sociedade civilizada, de modo que a sociedade política “surgirá do contrato social e será uma recuperação do estado de natureza e uma superação da sociedade civil. A sociedade de Rousseau é, do ponto de vista hobbesiano, uma sociedade natural” (BOBBIO, 2004, p. 1208). Considera-se, entretanto, que há divergências importantes entre estes dois autores, pois Hobbes (2007) vê o homem como lobo do homem, se deixado em seu estado primitivo; ao contrário de Rousseau (2012) que concebe a sociedade civil, esta sim, nociva ao homem, porque ainda não atingiu sua condição política. Portanto, Hobbes, assim como Locke (2008), divergem de Rousseau (2012) quanto à concepção de sociedade civil, pelo fato deste autor considerá-la sinônimo de sociedade civilizada e não de sociedade política.

A sociedade civil em Rousseau (2012) tem conotação negativa, porque esta se encontra em estado de “guerra permanente”, compreendida, dessa forma, como sinônimo de sociedade natural. Constitui-se, nessa perspectiva, num estágio inferior em relação à sociedade política, o que a torna incapaz de abominar a guerra, a violência e as usurpações. Para tanto, defende a necessidade do contrato social, isto é, da cooperação de todos, para que seja possível, a passagem, isto é, a transição do estado natural para uma sociedade que possa ser considerada em sua dimensão política. Dessa forma, argumenta que o pacto social, consistiria, num acordo orientado pelo princípio da liberdade convencional, em detrimento da liberdade natural, de modo que tal contrato poderá ser enunciado, nos seguintes termos:

Encontrar uma força de associação que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual cada um, ao unir-se a todos, obedeça somente a si mesmo e continue tão livre como antes. Esse é o problema fundamental para o qual o contrato social oferece solução (ROUSSEAU, 2012, p. 33).

Rousseau (2012) ressalta ainda que a essência do pacto social reside na possibilidade de cada associado por “em comum sua pessoa e seu poder, sob a suprema direção da vontade geral (ROUSSEAU, 2012, p. 34)”, de modo que, uma vez integrado ao corpo, os membros se tornam indivisíveis, formando, assim, uma espécie de unidade. Compreende-se, portanto, que o contrato social aponta para a superação do dilema verificado anteriormente em relação à liberdade natural, aspecto este que caracteriza a sociedade civil em Rousseau. É importante salientar que a sociedade política, que resulta do pacto social, passa a ser, então, denominada, pelo mencionado autor, de República ou corpo político, passando a ser concebido, conseqüentemente, como Estado, pelo fato de ser regido por leis, para o qual Rousseau apresenta a seguinte distinção:

[...] o qual é chamado por seus membros Estado, quando passivo, Soberano, quando ativo, Potência, quando comparado a seus semelhantes. Quanto aos associados, eles tomam coletivamente o nome de povo e chamam-se em particular Cidadãos, quando participam da autoridade soberana, e Súditos quando estão submetidos às leis do Estado [...] (ROUSSEAU, 2012, p. 35).

O Estado, na acepção de Rousseau (2012), mantém sua supremacia em relação aos seus membros, sendo admitida, entretanto, a “identidade” dos mesmos, na medida em que passam a ser considerados, por exemplo, cidadãos, pelo fato de estabelecerem relações políticas orientadas por um pacto ou acordo que se sobrepõe às vontades individuais. Nessa perspectiva, pode-se considerar que o Estado, instituído como pessoa moral, dotado de uma razão soberana, é, por assim dizer imprescindível para a existência da sociedade como organização política, de modo a serem preservados os interesses coletivos, a vontade geral, o que torna, paradoxalmente, os cidadãos livres, conforme o assim exposto:

[...] todo aquele que se recusar a obedecer à vontade geral será forçado por todo o corpo a obedecer, o que não significa outra coisa senão que o forçarão a ser livre, pois tal é a condição que garante o cidadão, entregue à Pátria, de toda a dependência pessoal. Essa condição constitui o artifício e o jogo da máquina política, sendo a única que torna legítimos os compromissos civis, os quais, sem isso, seriam absurdos, tirânicos e sujeitos aos maiores abusos (ROUSSEAU, 2012, p. 37).

Nessa perspectiva, Rousseau (2012) admite a igualdade entre os homens, que abdicam de sua liberdade pessoal, para agirem de acordo com uma vontade que se sobrepõe às subjetividades, isto é, aos caprichos e interesses individuais, em vista da manutenção do pacto social, o que possibilita a organização das relações políticas, sendo esta assegurada pela legislação, que lhe confere o movimento e a vontade (ROUSSEAU, 2012). Dessa forma, a sociedade civil, compreendida também como sociedade civilizada assume a dimensão política, possibilitando, conseqüentemente, a existência do Estado ou do Estado civil, onde todos os direitos e deveres são assegurados pela lei.

Embora os contratualistas apresentem convergências quanto à necessidade do contrato social para o convívio humano civilizado, Rousseau diverge dos demais, pelo fato de defender o princípio da igualdade, em detrimento de Hobbes e Locke que proclamavam o princípio da liberdade. Nessa perspectiva, apenas a sociedade civil, na concepção de Rousseau (2012), passaria a ser fundada por contrato, de modo que o Estado resultaria dessa formação contratual, com a finalidade de servir aos interesses do povo, pelo fato deste ser detentor, em seu entendimento, da verdadeira cidadania e depositário da fonte da vontade geral.

## **CONSTRUÇÃO DIALÉTICA DO CONTROLE SOCIAL**

Para que se possam compreender os fundamentos epistemológicos do controle social, a partir da filosofia de Hegel (2000), considera-se a necessidade de se retomar, de forma introdutória, a concepção de sociedade civil e de Estado formulada por este autor. Antes, porém, ressalta-se que, diferentemente da corrente jusnaturalista, o pensamento hegeliano se distingue das concepções formuladas, até então, acerca desse tema, posto que a sociedade civil não coincide mais com o Estado. Nesse sentido, Bobbio (2004) argumenta que:

[...] a sociedade civil não é mais família, que é uma sociedade natural e a forma primordial da eticidade, mas também não é ainda o Estado, que é a forma mais ampla de eticidade e, como tal, resume em si e supera, negando-as e submetendo-as, às formas precedentes da sociedade humana (BOBBIO, 2004, p. 1208).

De acordo com a análise empreendida por Bobbio (2004), em Hegel são identificadas algumas características do Estado na sociedade civil, mas esta ainda não é definida como sua expressão, porque lhe faltava organicidade. Portanto, a sociedade civil como uma faceta do

Estado, informava sua dimensão externa, compreendida como “Estado do intelecto”<sup>84</sup>. De fato, com as ideias de Hegel, a distinção entre sociedade civil e Estado ganha contornos mais claros, a partir do século XIX, constituindo-se num dos momentos preliminares do Estado, como expressão, que corresponde à sociedade política.

Assim, a sociedade civil, na concepção hegeliana, apresenta-se como mediação entre a sociedade primitiva (a família) e a sociedade em sua forma superior do espírito objetivo (o Estado). Nessa primeira “fase”, Hegel argumenta que pode ser identificada a ocorrência de relações econômicas antagônicas, movidas por necessidades elementares ou existenciais; ao passo que, no “estágio” subsequente, aqui denominado de segunda “fase”, a liberdade emerge como o primeiro e o mais importante direito inalienável do ser humano.

Portanto, a filosofia política de Hegel, que tem como fundamento uma concepção idealista da história, torna-se imprescindível para a compreensão dos fundamentos do tema controle social na contemporaneidade. Assim, corrobora-se com o entendimento de que o pensamento hegeliano, caracteriza-se por sua “grandeza e complexidade, tornando mais incisiva e profícua a compreensão do mundo atual” (AMBRÓSIO & SANTOS, 2008, p. 4979), na medida em que propõe que a sociedade civil e o Estado apresentam-se como unidades dialéticas.

Em sua teoria, acerca de princípios filosóficos do direito, constante da obra *Lineamento da Filosofia do Direito*, Hegel desenvolve um sistema próprio a respeito do espírito objetivo, constituído de três momentos distintos entre si. O primeiro é dedicado ao direito abstrato, por meio do qual demonstra que o princípio universal se manifesta no sujeito como pessoa, de “modo que a personalidade constitui o fundamento do direito formal e abstrato” (NETO, 2009, p. 34). O segundo momento corresponde à moralidade subjetiva, que informa a [...] “determinação da vontade posta no interior é um particular que se relaciona com outros particulares” (NETO, 2009, p. 35). O terceiro momento é o da eticidade, que corresponde à “plena realização do espírito objetivo, princípio onde reside a verdade do direito formal e da moralidade subjetiva, em que a liberdade emerge no “Bem” como uma universalidade abstrata”. (NETO, 2009, p. 35). Compreende-se, assim, a partir das formulações teóricas de Hegel (2000), que esse momento ético é formado por três substâncias, mas que formam uma totalidade orgânica, quais sejam: i) a família (espírito imediato ou natural); ii) a sociedade civil (totalidade das relações dos indivíduos entre si ou a

---

<sup>84</sup> O termo foi utilizado por Hegel (2000) por compreender que a sociedade civil continha elementos do Estado, embora não pudesse ser chamada dessa forma, porque ainda lhe faltava organicidade.



universalidade formal); e iii) O Estado (substância consciente de si) é a síntese dos momentos precedentes ou de todas as determinações; é a expressão mais significativa do espírito objetivo<sup>85</sup> (NETO, 2009).

Com efeito, o movimento dialético para a compreensão do Estado, inaugurado pela filosofia hegeliana, fundamenta-se na unidade constituída pelo Estado Ético Clássico e pela subjetividade trazida pelo Estado Moderno<sup>86</sup>, de modo que a instância estatal, dentro dessa concepção dialética, evidencia-se de forma lógica e objetiva como sendo, ao mesmo tempo, anterior e posterior à família e à sociedade civil, compreendida, pois, como fundamento e fim e, por isso mesmo, fruto da vontade<sup>87</sup>, como argumenta o próprio Hegel (2000, p. 215):

É por isso que, na realidade, o Estado é, em geral, o primeiro. Na sua intrinsecidade, a família desenvolve-se em sociedade civil, e o que há nestes dois momentos é a própria ideia do Estado.

Nessa perspectiva, o Estado, em Hegel (2000), é concebido a partir de uma existência objetiva, como vida real e ética, situado, entretanto, num plano idealista, impondo-se, assim, como possibilidade de conciliação das vontades individuais, isto é, das subjetividades. É a busca da unidade que dá origem a uma vontade universal e, conseqüentemente, a uma moralidade objetiva, definida pelo mencionado autor, como essencial para o exercício da liberdade e para a convivência ética do homem em sociedade.

[...] O indivíduo que vive nessa unidade possui uma vida ética, tem valor, o único valor que existe nessa substancialidade. [...] O fim do Estado é, pois, que vigore o substancial na atividade real do homem e em sua atitude moral, que ele exista e se conserve em si mesmo. [...] É preciso saber que tal Estado é a realização da liberdade, isto é, finalidade absoluta, que ele existe por si mesmo; além disso, deve-se saber que todo o valor que o homem possui, toda realidade espiritual, ele só tem mediante o Estado (HEGEL, 2000, p.39-40).

---

<sup>85</sup> Corresponde à representação do Estado Ético Clássico e do Estado Moderno formulado a partir da dialética hegeliana, o qual se constitui fundamentalmente por sua natureza racional.

<sup>86</sup> Bobbio *et al* (2004) argumenta que o Estado Moderno deve ser compreendido a partir de uma forma histórica determinada, sendo, portanto, um ordenamento político, que surgiu na Europa a partir do século XIII até o fim do século XVIII ou início do XIX. Trata-se de “uma forma de organização do poder historicamente determinada e, enquanto tal, caracterizada por conotações que a tornam peculiar e diversa de outras formas, historicamente também determinadas e interiormente homogêneas, de organização do poder”.

<sup>87</sup> De acordo com Salgado (1986), a vontade não se confunde com o querer das paixões individuais. A vontade, acrescenta ele: “É o aspecto ativo do pensar ao dirigir-se à exterioridade” (p. 242). Esse atributo é peculiar ao Estado, cuja atuação é resultante de um querer objetivo, que a todos contempla. Portanto, acrescenta-se também que a vontade, em Hegel, passa a ser sinônimo de liberdade, que significa querer-que-se-sabe, o que confere a possibilidade de que seja conservado o aspecto universal.

Com efeito, a sociedade civil<sup>88</sup> se apresenta, nesse contexto, como unidade dialética a ser superada, devido à sua trama de interesses subjetivos, sendo constituída como “campo de batalha dos interesses individuais de todos contra todos, assim se trava aqui o conflito entre esse interesse geral e os interesses da comunidade em particular” [...] (HEGEL, 2000, 289). Compreende-se, assim, que, no Estado de Hegel, não há espaço para o particularismo, o personalismo, tampouco para o imediatismo, haja vista que os conflitos de interesses, oriundos da sociedade civil, quando existentes, devem ser resolvidos no Estado, posto que ele (o Estado) dispõe dos meios de alcançar fins particulares, constituindo-se como detentor de uma vontade universal, que corresponde à liberdade plena, fim supremo de cada indivíduo. Assim, evidencia-se, nesse contexto, a função reguladora exercida pela instância estatal, considerada de fundamental importância para que sejam atenuadas as perigosas oposições que surgem no interior da sociedade civil (NETO, 2009).

Ratifica-se, dessa forma, o entendimento de que Hegel é defensor da existência de um ente estatal, que se suprassume à família e a sociedade civil; que seja dotada de uma natureza racional, onde as liberdades subjetivas possam ser exercidas em favor de interesses que se circunscrevem no reino da moralidade e da espiritualidade que tem, no Estado, uma instância dotada de um poder capaz de conciliar os interesses particulares, em favor de uma totalidade idealisticamente representada pela universalidade do bem comum.

Portanto, o Estado, na concepção hegeliana, é o reino onde se realiza a liberdade em seu sentido pleno, é o reino da ordem política e ética, que se impõe pela possibilidade de administrar os indivíduos como se estivessem organizados justapostos socialmente, convivendo, assim, de forma harmoniosa. Compreende-se que essa perspectiva de Estado anula, conseqüentemente, a possibilidade de conflitos e das contradições que envolvem a sociedade civil num plano político, uma vez que estas são suscitadas quando não existe uma instância estatal objetiva e racional para assegurar o exercício da vontade ou da liberdade, como sustentam os princípios basilares da filosofia hegeliana.

Com o constructo teórico-filosófico de Hegel, pode-se compreender que há, de certa forma, uma transformação da sociedade civil em Estado, que passa a existir a partir da “organicidade produzida pela unificação de todas as partes da sociedade que surgiram com a

---

<sup>88</sup> Neto (2009), explica que a sociedade civil, na concepção de Hegel (2000), se encontra constituída por três classes, assim compreendidas: a) imediata, formada pelos trabalhadores agrícolas; b) reflexiva ou industrial, composta pelo tecido social urbano; e c) classe universal, formada pelos servidores públicos ou pela burocracia estatal.

dissolução da família” (PEREIRA, 2008, p. 154). Desse modo, a fragmentação da sociedade civil, a partir de sua configuração primitiva, resulta numa instituição complexa, organicamente unificada, que passa a ser denominada de Estado, sendo este capaz de agregar interesses comuns. Portanto, tal representação de Estado, em Hegel (2000), assume o caráter de ente universal, pela possibilidade de se constituir como guardião de cada indivíduo em particular. Em outras palavras, esse Estado coloca-se numa condição de excelência em relação aos cidadãos, agindo em seu nome (BOBBIO, 2004; BOBBIO, 2007).

Todavia, argumenta-se, à luz do pensamento marxista, que essa concepção de Estado como ente universal, detentor da liberdade, precisa ser superada ou questionada, pois se corrobora com o entendimento de que o Estado representa a síntese de todas as determinações, isto é, como se fosse uma instância capaz de promover a reconciliação entre a singularidade e a particularidade na universalidade. Com efeito, o Estado, no pensamento marxista, tem como função primordial manter a exploração e a dominação de classe, haja vista que o executivo do Estado moderno é considerado acima de tudo um comitê para administração dos assuntos comuns de toda burguesia (MARX E ENGELS, 1998b): Nesse sentido, Neto (2009, p. 41) explica que o Estado, assim, concebido, nada mais é do que “a mais profunda tipificação dos interesses particulares de uma determinada classe social”. Esse Estado constitui-se, portanto, num instrumento a serviço exclusivamente do projeto de dominação da classe burguesa, que, pelo fato de ser proprietária dos meios de produção, também exerce o controle sobre os mesmos e, por conseguinte, sobre a classe trabalhadora.

Acrescenta-se ainda que a contradição que perpassa também a sociedade civil, onde a classe trabalhadora se encontra inserida, é fomentada pelo próprio Estado, que opera como instrumento de violência organizada de uma classe sobre a outra, para a manutenção do *status quo*. Contudo, o potencial de transformação ou de mudança da direção política ideológica, isto é, do poder político, pode ser exercida também na sociedade civil, consoante perspectiva gramsciana, sustentada neste trabalho. Assim, ao invés de se conceber o Estado como instância onde ocorre o movimento dialético de reconciliação entre o universal e o particular, adota-se a concepção de Estado Ampliado, onde a disputa pela hegemonia acontece.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio deste estudo, admitiu-se -, a partir da análise teórico-conceitual das categorias Estado e sociedade civil -, que o controle social pode ser caracterizado no Estado Liberal pela existência de campos de disputa política, nitidamente distintos, como se

situassem em eixos opostos, sem a possibilidade de integração, embora tenham sido verificadas abordagens diversas acerca do tema, a exemplo da perspectiva teórica de Hegel.

De fato, considera-se que os autores mencionados neste texto trouxeram relevantes contribuições para que se pudesse analisar a relação Estado e sociedade civil, no modo de produção capitalista; embora não evidenciassem a possibilidade de superação dessa lógica de dominação e de controle social do capital, caracterizada por antagonismos.

Por esse motivo, concluiu-se sobre a necessidade de introdução do conceito de sociedade civil na perspectiva gramsciana, que ao invés de reforçar a dualidade sociedade civil e Estado político, busca a superação desse paradigma de abordagem, com a concepção ampliada de Estado e com o conceito de hegemonia. Dessa forma, admite-se, portanto, a sociedade civil como um conjunto de operações privadas a partir das quais se processa a conquista da hegemonia ou do poder hegemônico.

## REFERÊNCIAS

- AMBRÓSIO, José de Magalhães Campos & SANTOS, Maria Clara Oliveira. **Estado e Liberdade em Hegel**. Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em Brasília – DF, 2008.
- BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política** (2 volumes). Trad. Carmen C. Varrialle, Gaetano Loiai Mônaco, João Ferreira, Luis Guerreiro Pinto Cacaís, Renzo Dini. Brasília: UnB, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade. Para uma teoria geral da política**. Tradução de Mário Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- HELD, David. **Modelos de Democracia**. Belo Horizonte Paideia, 1987.
- HEGEL, G.W.F. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2007.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e Questão Social. Crítica ao padrão emergente de intervenção*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NETO, Artur Bispo dos Santos. **Os limites da concepção hegeliana do Estado em Princípios da Filosofia do Direito**. Polymatheia – Revista de Filosofia. Fortaleza, Vol. V, Nº 7, 2009.
- PEREIRA, Potyara A. **Política social: temas & questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **O Contrato Social**. São Paulo: Escala Educacional, 2012.

## CONSELHOS ESCOLARES: ANÁLISE DAS PRÁTICAS INSTITUIDAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS

Carlos André Sousa Dublante<sup>89</sup>  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
[cdublante@terra.com.br](mailto:cdublante@terra.com.br)

### INTRODUÇÃO

A democratização da educação e a constituição de espaços participativos no ambiente escolar são direcionamentos que permanecem presentes nos debates e proposições dos educadores e educadoras e, também, em instrumentos normativos que determinam o funcionamento e organização da educação nacional, seja a nível nacional, estadual, municipal e na própria escola. Esta última, responsável pela socialização do conhecimento historicamente construído pela humanidade, mas, ao mesmo tempo pela formação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que compreendam o seu meio social e saibam intervir no contexto em que vivem, seja no aspecto econômico, político, cultural, etc.. Condição que só é possível com a implementação e/ou fortalecimento dos espaços participativos.

Muitos desses espaços são conhecidos e até frequentados por indivíduos que possuem o objetivo de contribuir com a melhoria das condições sociais. No campo educacional, os momentos de construção dos planos de educação, do projeto político pedagógico da escola e das decisões tomadas de forma colegiada oportunizam a construção de propostas que atendam as demandas da sociedade por uma educação como direito de todos e de qualidade social, garantindo uma aprendizagem que prepare cada estudante para a vida.

No âmbito da democratização da gestão escolar, na perspectiva da descentralização das decisões, os Conselhos Escolares ganham destaque por se constituírem em locais de representação de todos os segmentos da escola para decidirem de forma coletiva acerca das

---

<sup>89</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Professor Adjunto com vínculo no Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão.

questões administrativas (gestão escolar), pedagógicas e financeiras da escola. Considerando a relevância desses conselhos, o presente texto tem o objetivo de analisar o funcionamento dos conselhos escolares em escolas da rede pública municipal a partir dos segmentos representados e do processo participativo desses representantes na gestão da escola.

Nesse sentido, fazemos uma discussão inicial acerca da constituição dos conselhos de educação no Brasil e especificamente dos Conselhos Escolares, destacando que possuem um caráter educativo, tendo por objetivo democratizar as decisões para a comunidade escolar, por meio dos seus representantes. No segundo momento, trazemos os resultados das pesquisas que realizamos em escolas da rede pública municipal de São Luís-MA, apresentando que na constituição dos conselhos o processo eletivo ainda não envolve toda a comunidade escolar, condição que interfere na participação nos processos decisórios, restritos em sua maioria aos funcionários da escola, a exemplo dos (as) representantes de professores. Por último, nas considerações defendemos a urgência de que o funcionamento desses conselhos sejam redirecionados para cumprirem o seu verdadeiro papel de oportunizar a participação dos representantes da comunidade escolar e local nos processos decisórios.

## **CONSELHOS ESCOLARES: DIRECIONAMENTOS NA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA**

As estratégias historicamente desenvolvidas para tentar materializar nos espaços escolares a gestão democrática possuem uma relação direta com a conscientização da sociedade de que a sua participação é de extrema relevância nesse processo. Dessa forma os mecanismos emanados das lutas dos movimentos sociais, consagrados no corpo dos textos legais servem de direcionamentos para sua consolidação.

Mesmo existindo muitas formas de democratização da gestão escolar, como a eleição de gestores e a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da escola, aos Conselhos Escolares deve-se dar atenção especial na caminhada rumo a essa democratização. Por isso, torna-se relevante discorrer brevemente sobre a sua história e principais atribuições, com destaque para o contexto brasileiro.

Ao tratamos de Conselhos devemos ponderar que os mesmos possuem diversas funções, dependendo dos direcionamentos que são dados para sua efetivação. Assim, a história da humanidade aponta que existem há aproximadamente três mil anos, nas experiências do povo hebreu, nos clãs e nas cidades-Estado das sociedades grega e romana,

ou mesmo como forma primitiva para direcionar os grupos sociais a partir das opiniões de um maior número de indivíduos, responsabilizando-os pelas decisões tomadas coletivamente para beneficiar a comunidade em sua totalidade (BRASIL, 2004). Dessa forma, constituem-se em órgãos representativos de tomada de decisões, por meio da reunião de pessoas, cuja atribuição é discutirem detalhadamente e deliberarem sobre variadas temáticas de interesse da sociedade, sendo, também, espaços em que os cidadãos podem influenciar e interferir nos assuntos do Estado e da comunidade.

De acordo com Cury (2000, p. 47):

Conselho vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade, **tornando-se públicos os atos e as decisões a serem tomadas** [...] (Grifo Nosso).

Nessa direção muitas experiências propiciaram a institucionalização de Conselhos como forma de dar voz ao povo. Na constituição das cidades-Estado, durante os séculos IX a VII a.C, a resolução dos conflitos das relações existentes na convivência em grupo não eram sanadas com base na descendência ou por uma autoridade constituída, mas levados a público para conhecimento e deliberação da comunidade, a partir dos argumentos favoráveis e/ou contrários ao assunto colocado para apreciação nos Conselhos (GUARINELLO, 2003).

Em Atenas, em decorrência do tamanho das assembleias, organizou-se o Conselho dos 500, chamado de *Boulé*, em sua composição estavam presentes 50 cidadãos de cada localidade, maiores de 30 anos e do sexo masculino, responsáveis pela organização das proposições de ordem religiosas, financeiras, militares e diplomáticas para serem apreciadas nas assembleias, cuja principal função era legislar e governar com a participação dos considerados cidadãos, sua presidência era exercida em um único dia por um dos presentes, possibilitando dessa forma a rotatividade na função (HELD, 1987).

Com o desenvolvimento do Estado moderno, os Conselhos cujos participantes eram escolhidos pelos critérios de sabedoria e respeito às tradições, são substituídos pelos Conselhos nos quais a representação se dá pelos bons serviços prestados (beneméritos) ou por pessoas consideradas notáveis, detentores de certo poder econômico, com grande fluência nos assuntos tratados e cujos argumentos podiam convencer os demais nos momentos de decisões,



geralmente com caráter burocrático foram utilizados como órgãos de assessoramento aos governos centrais.

Na particularidade brasileira, a institucionalização dos Conselhos na área educacional, segundo os estudos desenvolvidos por Cury (2000; 2007) e Sobrinho (2008), iniciaram no período imperial com a criação do Conselho de Instrução Pública, em 1842, na Província da Bahia, por meio da Lei Provincial nº 172, em sua composição tinha funcionários públicos com cargos de chefia e os diretores dos estabelecimentos de ensino, as funções que possuíam eram restritas ao credenciamento das instituições educativas, a fiscalização das atividades dos professores e definição das matérias que eram ministradas para aqueles que tinham o privilégio de frequentar a escola. Portanto, eram eminentemente órgãos a serviço do poder central, sem a participação de outros agentes públicos ou da sociedade, os referidos Conselhos funcionaram até a primeira década do século XX.

Na sequência tivemos os Conselhos de Ensino. Nesses Conselhos, a escolha dos conselheiros era de responsabilidade das categorias profissionais vinculadas à área de educação, seu efetivo funcionamento vai de 1911 a 1930, sendo registrados especificamente dois Conselhos com essa organização, a saber: O Conselho Superior de Ensino, criado durante a Reforma Rivadávia Correa, por meio do Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, substituiu o Estado na função de fiscalizar o ensino superior; e, o Conselho Nacional de Ensino, criado no contexto da Reforma Rocha Vaz, pelo Decreto nº 16.782, datado de 13 de janeiro de 1925, remodelou o Conselho Superior de Ensino, ampliando sua composição e atribuições, tornando-o responsável pelo acompanhamento, fiscalização e normatização de todos os níveis de ensino existentes no país (BRASIL, 2004; CURY, 2000).

Após esse período registra-se, a partir de 1931, a criação dos Conselhos de Educação. O primeiro deles foi o Conselho Nacional de Educação, criado pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, sua composição era de responsabilidade direta do governo, que nomeava os conselheiros de acordo com os interesses dos grupos que dominavam a educação brasileira, em especial os ligados aos cursos de direito, medicina, engenharia, e, ainda, os militares de alta patente, os representantes da igreja católica e especialistas da educação, vinculados diretamente ao governo central.

Com a Constituição de 1934, o referido Conselho passa a ter a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelecer as normas para criação dos Conselhos Estaduais e os seus membros indicados por categorias profissionais, mas, escolhidos pelo governo por meio de listas tríplexes eleitas pelo próprio Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse Conselho funcionou até dezembro de 1960, quando por meio da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024/1961 foi transformado em Conselho Federal de Educação (CFE), composto por 24 (vinte e quatro) conselheiros, de livre escolha do governo. Extinto em outubro de 1994 foi substituído, com a Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995<sup>90</sup>, pelo atual Conselho Nacional de Educação (CNE). Divido nas câmaras de educação básica e superior, é constituído de forma paritária com 50% dos conselheiros de livre nomeação do governo e 50% escolhidos dentre as entidades nacionais nomeadas pelo governo (BRASIL, 2004).

Em relação aos Conselhos Estaduais de Educação, de acordo com Sobrinho (2008), foram instituídos como órgãos dos sistemas estaduais de educação com a promulgação da LDB 4.024 de 1961, tendo as mesmas competências do Conselho Federal de Educação. Ou seja, sendo responsáveis por fixar normas, autorizar o funcionamento das escolas, fazer inspeção, complementar o currículo, fazer o levantamento estatístico do número de alunos em idade escolar para posterior oferta de vagas e elaborar os planos para aplicação dos recursos, contudo na esfera estadual. Mas, ao mesmo tempo, foram considerados como estratégia para a descentralização da administração do ensino, transferindo a responsabilidade para os estados.

Com a LDB 5.692 de 1971, suas competências (dos conselhos estaduais) tornam-se: determinar as matérias para a parte diversificada do currículo; fixar os critérios para o aproveitamento de estudos, em caso de alunos oriundos de outra unidade federada; elaborar as normas para organização dos cursos e exames supletivos; e, estabelecer as normas para o preparo do pessoal docente do ensino supletivo. Essa lei facultou, ainda, aos municípios que apresentassem condições técnicas e financeiras a possibilidade de constituir seus próprios conselhos de educação, contudo, os mesmos só se efetivaram com o reconhecimento dos municípios como entes federados autônomos, a partir da constituição de 1988. Portanto,

A partir da Constituição de 1988, a vida pública brasileira passa a ser habitada por uma série de Conselhos ligados às diferentes esferas do poder público, no âmbito federal, estadual e municipal com a incumbência de formular, supervisionar e avaliar as políticas implementadas pelos diferentes agentes governamentais: Conselhos de direitos, Conselhos gestores de políticas públicas, Conselhos de acompanhamento de políticas públicas. Estes órgãos apresentam um aspecto importante, porque retomam a concepção dos Conselhos como mediadores entre a sociedade civil e os poderes públicos (RISCAL, 2010, p. 27).

---

<sup>90</sup> Convém ressaltar que o Conselho Nacional de Educação iniciou o seu funcionamento com a Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994, tendo em sua composição pessoas consideradas de confiança pelo Ministério da Educação.

No caso dos Conselhos Municipais de Educação, embora regulamentados na LDB 5.692/1971 foram constituídos a partir da Constituição Federal de 1988, assumindo características de conselhos de representação popular por sua maior proximidade com a comunidade local, para deliberarem sobre as questões educacionais de responsabilidade dos municípios (BRASIL, 2004). Porém, mesmo sendo considerados um instrumento de gestão democrática da educação pública pelo exercício da cidadania, por meio da participação coletiva, com o objetivo de propor soluções para os problemas educacionais, o alcance de suas atribuições e a representação da sociedade em sua composição dependem *a priori* das condições dadas pelo poder público para sua efetividade e, também, pela consciência política do cidadão em cobrar o seu direito de participação. Nesse sentido,

Os Conselhos [...] não falam pelos dirigentes (governo), mas aos dirigentes em nome da sociedade. Por isso, para poder falar em nome da sociedade a partir dos diferentes pontos de vista, para traduzir os anseios da comunidade e não simplesmente legitimar a voz da direção, a representação dos Conselhos precisa representar, em todos os níveis, a diversidade, a pluralidade das vozes de sua comunidade **para democratizar a gestão** (BORDIGNON, 2005, p. 8, **Grifos Nossos**).

Essa proximidade com a comunidade local foi respaldada nas lutas dos movimentos em prol da democratização dos espaços escolares, realizados na década de 80 do século XX, por intermédio da criação de processos participativos nos quais os segmentos da escola tivessem a oportunidade de contribuir com as decisões para a melhoria da qualidade do ensino. Contudo, “[...] é preciso ressaltar que a presença dos pais, famílias e demais usuários no interior da escola não constitui novidade histórica. Ela tem sido estimulada há décadas no âmbito de várias concepções pedagógicas **e lutas da sociedade** [...]” (SPÓSITO, 2001, p. 46-47, **Grifos Nossos**).

De acordo com Mendonça (2000) as primeiras experiências de democratização da escola com a institucionalização de órgãos colegiados acontecem no final da década de 1970, em especial nas cidades de São Paulo e Minas Gerais, como espaço de tomada de decisões e de ação coletiva da comunidade para contribuir com os avanços dos aspectos administrativos e pedagógicos, possibilitando uma nova cultura na organização da escola, com foco na participação. Esses colegiados (Conselhos Escolares) possuíam caráter apenas consultivo, com a presença de professores e técnicos que tinham a responsabilidade de auxiliar os (as) diretores (as) de escolas (ANTUNES, 2002).

Porém, com a redemocratização passam a ser considerados espaços de discussão, debate e reflexão nos quais o poder decisório fica a cargo da comunidade. Desse modo, o

Conselho Escolar, por meio da representação dos segmentos de professores, pais, alunos, funcionários e comunidade local, deve exercer o direito que possui de acompanhar o trabalho pedagógico, administrativo e financeiro das escolas, tornando-se um local de exercício da cidadania e da participação da sociedade, tendo por natureza as funções deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora<sup>91</sup>.

Tais funções favorecem a materialização da gestão democrática como um aprendizado que deve ser comprometido com a atuação da comunidade escolar. Esta é amparada pela atual legislação educacional ao preceituar como um dos princípios a serem definidos pelos sistemas de ensino (Art. 14, II da LDB 9.344/1996): a participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares e equivalente

Desse modo, cabe aos Conselhos organizar debates, estudos e assumir a função de indutor das discussões que podem contribuir com a mudança da realidade educacional, a partir da ação coletiva e permanente dos seus representantes e dos segmentos presentes na escola. Contudo, em cada realidade a atuação dos Conselhos Escolares depende dos direcionamentos que são dados para o seu funcionamento e das articulações existentes para que o processo de representação não se restrinja apenas aos que são eleitos.

## **REVELAÇÕES DO ESPAÇO DA ESCOLA: O FUNCIONAMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES**

As lutas pela (re) democratização promovidas pela sociedade brasileira propiciaram a reivindicação da constituição de novos espaços participativos. No sentido geral, a criação desses espaços reflete as tentativas de institucionalizar práticas democráticas no país e, conseqüentemente, nos estados, nos municípios e, ainda, na escola pública, enquanto um dos locais que expressam o desenvolvimento da democracia por possibilitar a ampliação dos processos participativos da sociedade (BOBBIO, 2000). Desse modo,

[...], os Conselhos Escolares **devem ser considerados** como um espaço de participação efetiva e democrática da comunidade escolar e um elemento importante e indispensável de gestão; como um órgão administrativo da

---

<sup>91</sup> Função Deliberativa - se refere às decisões que o Conselho Escolar toma acerca do Projeto Político-Pedagógico da escola e outros assuntos, aprovando encaminhamentos para os problemas e garantindo a elaboração das normas de funcionamento interna da instituição em cumprimento as normas dos sistemas de ensino, propondo à gestão as ações a serem desenvolvidas. Função Consultiva – quando analisa as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresenta as sugestões ou soluções que podem ser acatadas pela gestão. Função normativa - elaboração de normas internas de funcionamento da escola nos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro. Função fiscalizadora – quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e assegurando o cumprimento das normas da escola e a qualidade social da educação (BRASIL, 2004).

escola, é constituído por representantes de segmentos da comunidade escolar – pais, alunos, professores e funcionários -, e desempenha funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras relacionadas às questões pedagógicas, administrativas e financeiras (WERLE, 2003, p. 46, **Grifo Nosso**).

Convém destacar que a participação desses segmentos acontece pela adoção da representação. Ao ser escolhido para “estar no lugar de” (Chauí, 1990, p. 286), o representante toma para si a responsabilidade de intermediar os interesses dos seus representados mesmo que para isso não exista a obrigatoriedade de consultá-los com antecedência para tomar o seu posicionamento a favor ou contra os atos administrativos de quem exerce a função de gestor (a) escolar, que na perspectiva da gestão democrática deve cumprir o que é determinado pelo Conselho Escolar.

Em nossa análise a compreensão dessa realidade não pode ser baseada apenas nos aspectos normativos e em referenciais explicativos. Na tentativa de enriquecer o olhar que possuímos acerca do funcionamento dos Conselhos Escolares, temos desenvolvido nos últimos anos pesquisas<sup>92</sup> que tem o objetivo de analisar essa realidade nas escolas públicas municipais, especificamente na cidade de São Luís-MA.

Nesse caminhar descobrimos que a institucionalização de espaços de participação democrática nas escolas públicas municipais de São Luís-MA pode ser percebida a partir do que está preceituado na própria Lei Orgânica Municipal, datada de 1990, ao explicitar em seu Artigo 3º, como fundamentos do município: a autonomia (I), a cidadania (II), a prática democrática (V) e a participação popular (VI). Ao estabelecer tais fundamentos a criação de estruturas colegiadas, nesse caso os Conselhos Escolares, objetiva superar a tradicional forma de constituição das escolas como espaços de decisões centralizadas, fundadas em uma hierarquia cujo topo pertence ao dirigente máximo da escola, no caso o (a) gestor (a) escolar, pela constituição de uma prática descentralizada em que a participação da comunidade escolar possa ocorrer pela representação dos segmentos de professores, pais, alunos, profissionais e comunidade local, buscando o envolvimento desses nos processos decisórios e firmando um compromisso “[...] com a gestão da escola, o que não é simplesmente resolver o problema do muro, da caixa d’água ou das lajotas do pátio, mas comprometer-se com o perfil de pessoas que está sendo formado ali dentro, com os valores que estão sendo passados em sala de aula” (WERLE, 2003, p. 60).

---

<sup>92</sup> Essas pesquisas estão vinculadas ao grupo de pesquisa em “Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGED-UFMA).

Apesar desse entendimento, a criação dos Conselhos Escolares nas escolas municipais de São Luís-MA está relacionada, em princípio, com o cumprimento das normativas para o recebimento dos recursos oriundos dos programas educacionais, em especial, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Portanto, os referidos Conselhos tiveram sua institucionalização a partir do ano de 1997, não com o propósito de promover a democratização da gestão escolar por meio da participação da comunidade, mas, sobretudo, para constituição de unidades executoras visando o recebimento e administração dos recursos federais sem a intermediação da Secretaria Municipal de Educação.

Embora existam muitos aspectos que dão materialidade à institucionalização desses Conselhos, aqui nos restringiremos exclusivamente em dois deles: 1) os segmentos representados; e, 2) o processo participativo. Somos conscientes de que a riqueza desse debate deve ser cada vez mais ampliado para estabelecermos nas escolas públicas uma prática democrática que esteja inserida cotidianamente em sua realidade.

Em relação ao primeiro aspecto de análise (os segmentos representados), a nossa defesa é que a representação aconteça “exclusivamente” por meio de processos eletivos nos quais cada segmento tenha a oportunidade de escolher os seus representantes nos Conselhos Escolares. Entretanto, embora exista a regulamentação da eleição como critério de escolha, os procedimentos acontecem de forma diferenciada nas escolas municipais, ou seja, dependem das condições que as escolas apresentem no momento da composição dos conselhos<sup>93</sup>.

As respostas das gestoras das escolas pesquisadas<sup>94</sup> (Presidentes dos Conselhos), destacam que os segmentos mais importantes estão representados nos Conselhos Escolares. Ou seja, na compreensão de ambas existe a representação dos professores, dos pais, dos alunos e dos funcionários, só a representação da comunidade local que aparece apenas na escola “B”, pois assim como os demais segmentos aconteceu “[...] na base do convencimento” (Presidente do C.E da Escola “B”). Encontramos ainda nessa escola a existência dos suplentes, garantindo-se que mesmo em casos de ausências os segmentos da comunidade escolar possam ser representados. Entretanto, a Presidente do Conselho da Escola “B” não deu explicações dos procedimentos utilizados para serem escolhidos os referidos suplentes, pois, como revela sua fala, a candidatura dos representantes que se fazem presentes no

---

<sup>93</sup> A nossa pesquisa indicou que em algumas escolas a escolha dos representantes dos conselhos escolares acontece pelo modelo de assembleia, no qual os presentes escolhem com o “levantar de mãos” os seus respectivos candidatos.

<sup>94</sup> No presente texto estamos relatando as experiências vivenciadas em duas escolas da Rede Pública Municipal. Desse modo, para uma melhor exposição dos resultados nomeamos essas em “Escola A” e “Escola B”.

Conselho aconteceu com muita dificuldade. No que se refere a escola “A”, destacamos a ausência de representante da comunidade local, justificada pelas dificuldades ocasionadas devido a localização geográfica da escola, tendo em vista que “[...], por se localizar no centro e os alunos não morarem na localidade [...] eles (**moradores**) acham que não devem se envolver nas coisas da escola [...]” (Presidente do C.E da Escola “A”. **Grifos nossos**).

Nas respostas apresentadas pelas representantes dos professores, embora confirmem a existência de todos os segmentos nos conselhos, chamou atenção o fato de afirmarem que os professores não possuem uma participação efetiva na escolha dos conselheiros. Na escola “A” a presença dos professores do vespertino e do noturno foi em menor número se comparada a do matutino, além disso, a representante dos professores afirmou que “[...] não houve o envolvimento dos colegas na escolha [...]”. Na escola “B” mesmo com uma melhor participação ainda tiveram aqueles que preferiram ficar em casa e não se envolveram na eleição que escolheu os representantes, situação que reflete o distanciamento dos docentes com a possibilidade de democratização da gestão por meio do Conselho Escolar.

Porém, situação mais grave é apresentada no processo de escolha dos representantes dos alunos. Na escola que estamos nomeando de escola “A” a resposta da representante dos alunos é sintomática ao revelar que sua escolha para participar do processo eletivo, ocorreu depois que a gestora “entrou na minha sala e me pediu para eu ser a líder de todos os alunos da escola”. Essa iniciativa da gestora revela que ainda existem práticas nas quais as candidaturas de alguns segmentos acontecem sob influência de membros da própria escola, desconsiderando-se o princípio de que a participação deve ser realizada de forma espontânea dando autonomia ao representante desses segmentos para reivindicar e lutar pelas demandas daqueles que representam.

Daquilo que foi exposto, constatamos que embora exista a representação de todos os segmentos nas escolas, o processo de escolha dos representantes se realizou de forma diferenciada. Na escola “A”, embora o procedimento normatizado no estatuto dos Conselhos Escolares seja a eleição, aconteceu por meio de uma assembleia, com a maior participação dos segmentos de alunos e funcionários, em alguns casos com interferência direta da gestora na escolha da candidatura. No caso da escola “B”, primou-se pela eleição, com a presença daqueles que tiveram disponibilidade para participar. Convém destacar que não encontramos registros de constituição de comissão eleitoral responsável pela condução da escolha dos representantes. As pessoas responsáveis pelo pleito, em ambas as escolas, foram as Presidentes dos Conselhos que, se valendo da condição de gestoras e de membros natos,

concentraram todo o processo em suas mãos, definindo as datas, as formas de divulgação e os procedimentos adotados.

Em relação ao nosso segundo aspecto (o processo participativo), cabe destacar inicialmente que o mesmo se efetiva de forma plena na medida em que os segmentos representados nos Conselhos Escolares possuem compromisso com as questões atinentes à realidade escolar, ou seja, participam deliberadamente das decisões tomadas em seu contexto. Dessa forma, a participação possui uma função educativa, tornando-se um processo de formação e conscientização política para romper com as práticas de decisões tomadas de forma centralizada, por aqueles que estão no poder (PATEMAM, 1992). No contexto da escola, representa a possibilidade de a comunidade escolar e local discutir e dar suas opiniões para a melhoria das condições educacionais, sendo um elemento de democratização da gestão

Dentre os aspectos relacionados acerca da participação dos segmentos as respostas das gestoras das escolas sintetizam uma realidade que se apresenta na maioria das escolas da rede pública, tendo em vista que na opinião delas “[...]. A participação quase não acontece, a professora é a que mais se faz presente, às vezes é a que mais dá opinião, os pais e os alunos não são atuantes [...]” (Presidente do C.E da Escola “A”); e, “[...] essa participação deixa a desejar” (Presidente do C.E da Escola “B”). Essa falta de participação acontece em consequência da apatia da sociedade em relação aos processos decisórios, sendo, portanto, insignificante a participação nos momentos de deliberação e, em muitas situações, até os representantes se afastam dos debates.

Partindo da experiência adquirida pelo tempo que trabalha na escola, a representante de professores da escola “A” afirma que: “Quem mais participa é quem tá na escola, a Presidente do Conselho que é a gestora, eu que sou professora e a secretária da escola que representa os funcionários [...]”. Nessa perspectiva, essas representantes possuem as condições mais favoráveis para se envolverem de forma efetiva com as ações do Conselho Escolar, pois o privilégio de atuarem como funcionárias da escola contribui para que as reuniões do Conselho aconteçam nos turnos em que as mesmas estão desenvolvendo as suas atividades profissionais e quando necessário se encontrando para discutirem e definirem os encaminhamentos dos assuntos que precisam do aval dos representantes para serem colocados em prática.

Em relação aos representantes dos pais e dos alunos a professora em sua fala nos revelou que quando estes não se fazem presentes às reuniões do Conselho, são obrigados a acatarem o que foi decidido e assinarem “[...] a ata da reunião como se tivessem participado [...]” (Representante dos Professores do C.E da escola “A”), desconsiderando-se a



importância que as vozes destes segmentos têm para as deliberações do Conselho Escolar. Entretanto,

Pais e alunos têm muito a contribuir com a construção de uma escola pública de melhor qualidade. Eles têm muito a contribuir na definição e controle das políticas educacionais adotadas nos municípios e estados. O primeiro grande passo é se predispor a participar. Depois, todos estarão juntos no longo caminho de aprendizagem que será percorrido (ANTUNES, 2002, p. 35).

Quando os representantes dos segmentos dos pais e dos alunos se ausentam das discussões que ocorrem nos encontros do Conselho, o processo participativo reafirma o seu lado negativo de favorecer apenas os interesses dominantes. A afirmação de que o processo participativo da comunidade escolar não se realiza de forma efetiva foi reforçada pela representante dos funcionários da escola “A” ao dizer que “[...]. Não é boa essa representação, não é boa porque não funciona direito, quando tem reunião não vem todo mundo [...]”. Embora se restringindo às reuniões do Conselho Escolar essa fala revela que as práticas existentes na escola se distanciam do sentido pleno da participação, pois,

[...]. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre os encaminhamentos de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Em suma, [...] implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados (LÜCK, 2010, p. 47).

A condição para que isso se realize é o trabalho coletivo, que deve se fazer presente no funcionamento dos Conselhos Escolares, na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola, na definição da aplicação dos recursos financeiros e, ainda, por meio da articulação entre os representantes e os seus representados para superar o modelo representativo no qual a participação se limita a escolha dos representantes.

## **CONSIDERAÇÕES**

A democratização dos espaços institucionais, a exemplo da escola, constitui-se em um dos principais direcionamentos das propostas construídas no bojo da redemocratização do país. Espaço privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento das práticas

participativas, é no contexto das instituições educacionais, principalmente as vinculadas a rede pública de ensino, que os órgãos de gestão colegiada da escola devem refletir os anseios dos segmentos presentes em seu contexto.

A nossa compreensão é que o Conselho Escolar, por mais limites que apresente, representa o órgão colegiado de maior influência para democratização da escola, seja em seus aspectos administrativos (gestão), pedagógicos ou financeiros. Ao ser constituído por representantes dos professores, alunos, pais, funcionários e comunidade local, com a presença permanente de quem exerce a função de gestor (a) escolar, deve acompanhar e exigir a implementação das decisões tomadas pelo coletivo.

Os dois aspectos de funcionamento dos Conselhos Escolares (os segmentos representados e o processo participativo), analisados durante o desenvolvimento deste texto, evidenciam que embora se garanta a presença de todos os segmentos, o processo de escolha adotado: a eleição, ainda, não se realiza com a presença de toda a comunidade escolar, pois, muitos pais, alunos e professores não participam de forma efetiva desse momento de definição dos seus representantes no Conselho Escolar. Do mesmo modo, a participação dos representantes está aquém daquilo que se espera para a democratização das decisões. Nas escolas pesquisadas apenas a representante dos professores tem maior número de presença nos momentos decisórios, enquanto os demais segmentos se ausentam desse processo, limitando o sentido da representação.

A situação apresentada revela a urgência de revisão no funcionamento dos Conselhos Escolares, pois, enquanto espaço de democratização da escola o seu fortalecimento garantirá que as decisões tomadas de forma centralizada sejam substituídas por aquelas em que todos tenham o direito a voz no processo de melhoria das condições educacionais da escola, do município, do estado e do país. Essa responsabilidade não é de um pequeno grupo, mas de todos.

## REFERENCIAS

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o Colegiado Escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã, v. 8).

BORDIGNON; Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 129-176.

BRASIL. **Conselhos escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília, DF: MEC: SEB, 2004. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 43-60.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O conselho nacional de educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 199-206.

GUARINELLO, Noberto Luiz. Cidades-Estado na antiguidade clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 29-47.

HELD, David. **Modelos de democracia**. 1ª ed. Belo Horizonte: Paidéia, 1987. (Tradução de Alexandre Sobreira Martins).

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão).

PATEMAM, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (Tradução de Luiz Paulo Rouanet).

SOBRINHO, Severino Elias. **Conselho Estadual de Educação da Paraíba**: protagonismo e atuação – 1962/2002. João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB, 2008.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Batista (org.). **Gestão democrática**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS E REFERÊNCIAS PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Erivanio da Silva Carvalho<sup>95</sup>  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
[erivanio2011@gmail.com](mailto:erivanio2011@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

O objetivo deste trabalho é refletir a formação de professores em avaliação educacional e o foco dessa reflexão é preliminarmente referenciada pelos resultados alcançados por uma pesquisa de campo realizada por Elda Damásio Oliveira com sua dissertação de mestrado defendida em 2007 na PUC de São Paulo<sup>96</sup>. Foi um trabalho envolvendo dez instituições de ensino superior na cidade de São Paulo, com entrevistas a professores e estudantes dos cursos de pedagogia. Os resultados apontaram uma enorme deficiência de formação nessa área, revelando o fato de não existir ações ou providências nesses cursos para resolver esse problema dos professores que lidam com a avaliação como um processo de simples aplicação de provas, havendo com isso consequências negativas no trabalho que realizam.

A reflexão que apresentamos aqui busca chamar a atenção sobre a responsabilidade que têm os professores que formam outros professores nos cursos de graduação e pós-graduação. Cabe lembrar que os conteúdos específicos de avaliação educacional não geram, por si só, os conhecimentos críticos e formativos para o trabalho docente. Embora o ensino das teorias didáticas possam dar uma base para o exercício docente nessa área, o que se requer dos conteúdos teóricos em avaliação no âmbito dos cursos de formação de professores é que haja a reflexão sobre o caráter político e ideológico inerente às práticas avaliativas do professor. Não basta a aplicação da teoria ou da técnica de avaliar no processo do ensino aprendizagem. E não bastando, a aplicação teórica das técnicas de avaliação precisa ser conciliada à formação uma perspectiva crítica e reflexiva. Isso significa contextualizar de

---

<sup>95</sup> É professor de sociologia no curso de Pedagogia, no Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, da Universidade Federal do Maranhão (campus Imperatriz).

<sup>96</sup> OLIVEIRA, Elda Damasio. **A Formação de Formadores em Avaliação da Aprendizagem: O processo de Formação Inicial em Debate**. 2007, Dissertação (Mestrado em Educação), Programa Educação Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

forma mais ampla como e o porquê um determinado modelo de avaliação educacional está sendo empregado. Ou seja, a avaliação não deve ser entendida como um processo neutro a serviço de comprovação de resultados, mas refletir as concepções embutidas nela, sendo o professor-estudante capaz de identificar qual a perspectiva é adotada para a educação no contexto escolar e das políticas educacionais mais amplas para o Brasil.

Nesse sentido, as nossas leituras de trabalhos recentes<sup>97</sup> sobre esse assunto revela que essa discussão sobre a avaliação educacional está permeada por desafios teóricos e práticos no confronto entre duas grandes concepções. A primeira concepção entende a avaliação como medida centrada em objetivos e imposição de controle dos sujeitos envolvidos. A segunda como possibilidade de um processo de emancipação dos sujeitos que constroem coletivamente seu caminho e são comprometidos com o processo de participação mais democrática e maior autonomia para uma formação de uma cidadania consciente.

As nossas leituras em estudos mais recentes também revelam que a avaliação educacional vem sendo determinada por mudanças no papel do Estado e condicionada ao movimento das reformas da Educação em todos os níveis de ensino<sup>98</sup>. E que essas mudanças do Estado, também tem determinado uma forma de avaliação externa, ou seja, a forma de avaliação adotada para os sistemas educacionais, cujo funcionamento é sustentado por decisões de cima para baixo como se gestores públicos fossem mais esclarecidos que toda a população brasileira. Acham-se com isso, no direito de apresentar soluções “mágicas” ou pacotes de soluções importadas de outros países, de outras realidades na forma de avaliação como controle. E diante disso, há uma impossibilidade de que sejam criados de uma forma mais efetiva os espaços para a ação autônoma por parte das instituições em geral, escolas e sujeitos.

São diversos e variados os estudos publicadas no Brasil, nos últimos anos e esses estudos continuam significativos para o aperfeiçoamento das políticas públicas. Porém, algumas dessas políticas públicas estão ameaçadas pela onda neoliberal, havendo uma urgente necessidade de refletirmos esses aspectos que dizem respeito ao conhecimento que professores-estudantes precisam assumir no âmbito dos cursos de formação. Há uma

<sup>97</sup> José Dias Sobrinho (2004, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d, 2002a; 2002b; 1996), Paulo Freire (2005; 1997; 1980; 1975), Ana Maria Saul (1988a; 1988b; 1986), Isabel Franchi Cappelletti (2007; 2005; 2002), Charles Hadji (2001; 1999), Jean-Jacques Bonniol (2001), Michel Vial (2001), Pedro Demo (1993) e Antonio Faundez (1993).

<sup>98</sup> José Dias Sobrinho, J. **Avaliação Ética e Política em Função da Educação Como Direito Público ou como Mercadoria?** Campinas, SP: Revista Educação Sociedade, vol. 25, n. 88, out. 2004. 703-725 p.  
SILVA JR., João dos Reis.; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção.** Bragança Paulista: EDUF, 1999. P. 78.

importante dimensão implicada à política pela forma como a avaliação tem sido utilizada no Brasil, com objetivos não pedagógicos para o prevalemento do poder na esfera política.

O campo da avaliação educacional<sup>99</sup> que está repleto de importantes estudos e registros de diversas experiências, de propostas, discussões na literatura, envolvendo autores brasileiros e autores de outras nacionalidades. Notamos que a avaliação educacional vem sendo hegemonicamente determinada no bojo de duas grandes concepções; - controle e emancipação, havendo oscilações para o fortalecimento da primeira conforme as mudanças o papel que o Estado passa a assumir em determinados momentos da história do país. Essas oscilações, diga-se de passagem, são escorregadias entre o perfil de um Estado de “bem estar social” e “Estado liberal ou neoliberal”.

Se nessas últimas décadas a avaliação educacional no Brasil veio ocupando lugar de destaque na agenda das políticas públicas de educação em todos os níveis de ensino, agora, assistimos um movimento de desmonte do Estado e a retomada da ideia da meritocracia e prevalemento de programas e projetos cuja responsabilização deve recair no âmbito subjetivo e individual em detrimento das responsabilidades com o social. Esse movimento determina uma relação do Estado com a sociedade cuja avaliação externa passa a ter propósitos de fiscalização, inspeção e controle das universidades em geral. Sendo que o caráter de controle substitui a própria avaliação para impossibilitar os espaços de resistência e de ação autônoma. Destacar a avaliação educacional, como uma estratégia de resistência na formação de professores é refletir e questionar durante o período do curso o contexto histórico-cultural do emprego de significados e sentidos atribuídos a algumas ideias e noções. Tomemos por exemplo, a noção de autonomia. Afirmamos acima que o movimento de imposição do modelo autoritário de fiscalização no lugar da avaliação impõe também a impossibilidade de ações autônomas. Na visão positivista o que é formar um sujeito autônomo? É formar um indivíduo independente, cuja vontade própria possa se basear no sonho e interesse individual, construindo sua identidade a partir de sua história de

---

<sup>99</sup> Segundo José Dias Sobrinho a noção de campo pode se aplicar a “[...] comunidades que se dedicam a investigar a temática e a pôr em prática ações de múltiplos significados e efeitos. No que diz respeito à avaliação, os efeitos, dentre outros, têm sentidos pedagógicos e políticos. Faz também pensar em visões de mundo, crenças, atitudes e práticas mais ou menos compartilhadas por grupos de cientistas, pensadores, estudiosos que constituem uma comunidade intelectual, com interesses comuns, embora, também com profundas disputas e contradições entre grupos e comunidades de intelectuais, profissionais de distintas categorias e organizações políticas com diferentes interesses e concepções” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15-16).

merecimento, ou seja, deve alcançar por suposto, a partir de seu mérito a condição de ser empreendedor e ter seu próprio negócio. A visão crítica de avaliação para emancipação a noção de autonomia é entendida no envolvimento dos estudantes com o processo avaliativo, que constroem solidariamente seus próprios caminhos em direção a uma sociedade mais democrática e de cidadania consciente.

A questão mais oportuna agora é saber o quanto as avaliações curriculares, institucional, do ensino-aprendizagem, avaliação docente, etc., são afetadas por esse modelo autoritário de controle imposto nas relações do Estado com os sistemas educacionais. Não temos conhecimento de pesquisas que examine esse aspecto específico, mas, certamente, há um enorme retrocesso. Com certeza, os efeitos dessa concepção defendida pelo executivo federal não são positivos, havendo uma institucionalização mais definitiva desse modelo. A predominância do modelo de avaliação educacional externa imposto de cima para baixo altera a cultura institucional e pode gerar um clima de trabalho de desconfianças e perseguições.

Embora, historicamente, sabemos que nossas escolas, nossa própria formação docente e os nossos sistemas educacionais já são hegemonzados pela ideologia positivista, com o alinhamento das concepção de controle e familiarizados com os conceitos advindos do mundo dos negócios, com o uso de termos adotados como “empregabilidade”, “competência”, “excelência” e “empreendedorismo” - o nosso problema - decorre do contingenciamento das verbas estrategicamente provisionados conforme o interesse do governo federal. O governo federal por meio da avaliação vista como controle identifica-se com programas favoráveis a ideologia positivista dos militares, nos moldes do neoliberalismo<sup>100</sup>. Temos ouvido falar em se adotar a estratégia do modelo de escolas militares ou do projeto que tramita no Congresso Nacional da “escola sem partido”, porém, enquanto esse projeto de lei tramita já se opera o esvaziamento de projetos e programas sociais com a retirada das verbas desses projetos e programas vistos pelo Governo Bolsonaro com identificados com a ideologia marxista. Não há como escapar do poder de quem financia. A maneira como os sujeitos individuais e coletivos conduzem um processo, como o da avaliação deve ser examinada na forma que as relações afetam ou são afetadas pela atuação do Estado Brasileiro no seu marco regulatório, nas concepções que defende e, principalmente, nas pressões do mercado. A nossa reflexão chama a atenção para o poder da própria avaliação na configuração de arranjos institucionais,

---

<sup>100</sup> As conclusões sobre o significado de neoliberalismo na visão de Paulo Freire dar conta de se tratar de uma ideologia da “[...] visão de mundo contemporânea das classes dominantes do Capitalismo Organizado, cuja ética se sustenta na perversidade de um mundo perfeito para uma minoria construído com a exclusão da maioria” (STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 298.

que nesse movimento, possa impor um modelo de interesse dos atuais gestores da política educacional. Havendo a necessidade de uma formação docente mais consistente em avaliação para não ficarmos na superficialidade panfletária do discurso vazio. É importante que tenhamos bons argumentos para se investir nos projetos e práticas avaliativas capazes de promover responsabilidades de sentido público e ético para formar professores que entendam de avaliação. Para que hajam argumentos convincentes a favor do diálogo, da participação e democratização favoráveis à cidadania consciente. Para se contrapor com argumentos convincentes ao processo de flexibilização das leis. Para apresentar fundamentos contrários às políticas que sustentam a meritocracia neoliberal, que defendem a livre negociação ou livre concorrência no mercado em detrimento da supressão dos direitos sociais. Enfim, para que o ensino da avaliação educacional nos cursos de graduação e pós-graduação possam prover elementos para criticarmos as avaliações externas que se utilizam de resultados estatísticos parciais para influenciar a opinião pública, induzindo-a a desmontagem dos serviços públicos de educação, saúde e previdência, acentuando a capitalização e responsabilização individual para dizer que está na hora de cobrar daqueles que podem pagar por esses serviços.

Diante desse cenário é importante contemplarmos as discussões sobre os fundamentos e referências implicadas na avaliação educacional de responsabilidade pública, ética e compromissos com a defesa de direitos e democracia. Essas discussões envolvem os confrontos temáticos entre o público ou privado, estatização ou privatização, garantia de direitos ou flexibilização, democratização ou centralização, enfim, mais controle ou mais emancipação. Ou seja, há um caráter absolutamente ideológico inerente à formação do professor como um profissional eticamente implicado no processo curricular e avaliativo, havendo de justificar e fundamentar a seus pares e à comunidade os critérios adotados na prática da avaliação em correspondência com o trabalho desenvolvido. Essa coerência teórica, epistemológica deve ser eticamente responsável e assumida frente a situação atual adversa para a educação.

Não é tão fácil o aprofundamento dos estudos sobre avaliação educacional. São muitas as orientações de um sentido técnico com ênfase na relação professor-aluno ou tão somente no ensino-aprendizagem. Essas dimensões são absolutamente fundamentais, no entanto, deve-se aprofundar o caráter ideológico dos modismos da avaliação. Compreender os efeitos das receitas ou fórmulas mágicas cujos efeitos são mais burocráticos e políticos que pedagógicos. É importante descobrir, portanto, porque os diversos autores utilizam expressões como “avaliação dialógica”, “diagnóstica”, “mediadora”, “crítica”, enfim, nas suas explicações. É



exatamente porque existe um confronto de ideologias e concepções que servem a propósitos nem sempre pedagógicos.

Além do aprofundamento mais teórico e epistemológico, cabe observar a necessidade de afirmarmos os aspectos legais<sup>101</sup> que constituem as conquistas democráticas alcançadas nos últimos anos sobre como deve ser feita a avaliação. Para que não haja retrocessos.

O confronto teórico dessas noções são divergentes no plano ideológico e também implicados a uma enorme discussão sobre o esgotamento do paradigma da ciência clássica moderna diante dos chamados “problemas pós modernos” e o paradigma emergente de superação<sup>102</sup>

Na trajetória do homem como organizador da vida cultural e das sociedades construídas ao longo dos séculos, a razão humana entendida como produto do seu trabalho teve um papel muito importante para consagrar a ciência moderna, a partir do século XVI, no absoluto e exclusivo poder de decifrar os mistérios dos fenômenos naturais, humanos e sociais, compondo uma narrativa de interpretação. A razão humana gerou um enorme legado cultural consolidando a tradição do uso do método científico. Os conhecimentos alcançados pela matemática e física tornaram-se modelos hegemônicos para interpretar os fenômenos influenciando as diversas áreas, dando origem às mais diversas teorias, conceitos, regras, princípios, normas, técnicas, crenças e valores para os progressos científicos e tecnológicos. Embora essa tradição tenha nos últimos séculos sustentado a existência desse paradigma de forma lenta e gradativa alguns sinais de esgotamento dos princípios cartesianos foram aos poucos aparecendo, havendo a necessidade de uma superação pela gravidade de uma progresso destrutivo da humanidade, da vida e do planeta. A forma fragmentada dos conhecimentos e disciplinas foram questionados havendo uma enorme discussão para recomposição dos conhecimentos mediante princípios de totalidade e dinamismo das conexões imediatas das redes informatizadas.

Um novo paradigma emergente passou a ser definido precipitando as discussões e questionamentos sobre o modelo tradicional, havendo várias teorizações sobre o que está ocorrendo no mundo. Um desses notáveis teóricos é Boaventura de Souza Santos (2002) que

---

<sup>101</sup> A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dispõe, em duas passagens, nos artigos 206 e 214 que deve ser incentivada a qualidade do ensino, sendo esse mesmo aspecto regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em cujo artigo 24, inciso V, está previsto a organização do Ensino Fundamental e Ensino Médio com a realização de avaliação educacional para garantir a qualidade. Apontar esses aspectos legais parece ser redundante, no entanto, diante da discussão aqui apresentada, adotar ações de controle é a rigor contrariar esses aspectos legais que exige a avaliação educacional.

<sup>102</sup> Santos, 2002.

apresenta no seu livro “Um Discurso sobre as Ciências”<sup>103</sup> uma reflexão sobre a origem da ciência moderna e seus pressupostos epistemológicos. A crise do paradigma hegemônico é caracterizado por Boaventura Santos como um processo gradativo que vai sendo gestado por uma urgente necessidade de salvar o próprio homem e o planeta.

Os discursos que sustentam como devem funcionar os novos cursos de formação de professores costumam alinhar-se a essa mudança emergente paradigmática, defendendo-se a sustentabilidade, a existência de uma “nova realidade”; a realidade do paradigma emergente ou do chamado paradigma da complexidade. Esses discursos revelam a necessidade de novos projetos, novos conceitos, requerem mais criatividade, novas problematizações, mais solidariedade, havendo apelo por mais empreendedorismo, mais excelência e empregabilidade.

Obviamente que ninguém pode ser contra a algumas dessas palavras e ideias, porém são palavras e ideias a serem discutidas à luz de uma teoria crítica de esclarecimentos do contexto de projetos, programas, práticas educativas, política em que estão inseridas.

Sendo a avaliação educacional um expediente cujo potencial de transformação da realidade é bastante importante, sendo ela capaz de propor estratégias de mudanças, deve ser exigida na formação dos professores-estudantes na perspectiva crítica emancipadora.

O entendimento da avaliação educacional na perspectiva da emancipação ampara-se teoricamente na teoria educacional crítica se caracteriza pela busca de espaços mais participativos, adotando a abordagem qualitativa articulada ao sentido amplo social, histórico e dialético do objeto avaliado. Busca promover a justiça social e está a serviço da aprendizagem, cooperação, solidariedade e inclusão.

Ao defendermos a ideia de que a avaliação educacional não é processo de controle, estamos defendendo que há um polo negativo na ideia de controle. Jean-Marie Barbier (1985) explica que em relação à avaliação, muito se tem falado e feito, mas, na maior parte dos casos, pouco tem a ver com a prática da avaliação em sentido restrito. Há confusões e desconhecimentos a produzirem a ideia de que a avaliação aparece “como uma realidade um pouco mística, um processo sem sujeito nem objeto bem definidos em que o aspecto mais palpável parece ser o dos instrumentos que escolhe”<sup>104</sup>. Jean-Marie Barbier (1985) explica que há um espaço ideológico estruturado em dois polos: o negativo, organizado em torno das noções de repressão, seleção, sanção, controle, e o positivo, em torno das noções de

---

<sup>103</sup> SANTOS, B. S. **Um Discurso Sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

<sup>104</sup> BARBIER, 1985, p. 7-8.

progresso, mudança, adaptação, racionalização.<sup>105</sup> Essa distinção pode ser insuficiente para dar conta das questões de ordem prática da avaliação, mas se reveste de outras distinções bem fundamentadas, como por exemplo, a distinção entre as funções somativa e formativa da avaliação.

O controle pode eventualmente fazer parte do processo avaliativo; entretanto, sendo desenvolvido como se fosse a própria avaliação, descaracteriza esse processo tornando-se uma estratégia de poder voltado ao atendimento de outros interesses que não os formativos. No entender de Wladimir Santos (2005), trata-se de uma avaliação inclinada aos interesses dos economistas da educação.

A questão da avaliação ou da mensuração educacional – uma ou outra – tem oscilado entre os dois polos antinômicos: avaliação somativa ou formativa. E isso implica escolher uma avaliação voltada para o controle (desde o ponto de vista social) ou uma avaliação voltada para a formação (desde o ponto de vista liberal, no verdadeiro sentido da palavra). A de controle é tipicamente administrativa, envolvendo claramente a questão da lógica da pedagogia ou da aprendizagem. Um polo atende os interesses dos economistas da educação; o outro, os interesses dos pedagogos<sup>106</sup>.

Enquanto a avaliação formativa está comprometida com uma compreensão pedagogicamente articulada ao sentido amplo, de apelo social, reflexão, crítica e a serviço da transformação, o controle tem caráter administrativo e está associado instrumentalmente ao polo da avaliação somativa. Inclina-se aos meios e fins entendidos como valores performáticos de produtividade determinados por relações econômicas.

No polo formativo propriamente dito, as práticas podem estar bem integradas às atividades de formação. No entanto, determinados aspectos práticos podem não pertencer ao terreno da formação. Isso pode levar a pensar que “abordar o problema da avaliação em formação é também abordar de um modo mais geral os problemas das condições do controle das ações”<sup>107</sup>

## **AValiação E CONTROLE**

---

<sup>105</sup> Idem.

<sup>106</sup> SANTOS, Wladimir dos. **A Nova Avaliação do Ensino Superior**. In: Isabel F. Cappelletti (org.) Análise crítica das políticas públicas de avaliação educacional. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2005. p. 110.

<sup>107</sup> BARBIER, 1985, p. 9.

O Dicionário “Aurélio” define controle como um “ato ou poder de controlar; fiscalização sobre atividades de pessoas, órgãos, etc. para que não se desviem das normas preestabelecidas”.<sup>108</sup> Essa definição indica a função de controle na perspectiva administrativa, mas autores da área educacional também têm se preocupado em esclarecer o significado de controle. Para Tomaz Tadeu da Silva<sup>109</sup> o controle é caracterizado como as formas e processos utilizados para que os grupos dominantes prevaleçam sobre os grupos dominados. O controle é uma forma de exercer o poder, concentrando um rico repertório de posturas que oscilam desde as mais variadas sutilezas ideológicas até as mais exacerbadas formas doentias de exibicionismo do próprio poder.

Charles Hadji<sup>110</sup> defende na avaliação uma consciência dialética na relação avaliador–avaliado sem a soberba de algo que se tenha como valor absoluto unilateral. O autor explica que há no sentido democrático uma “solidariedade crítica” a ser compartilhada por todos os envolvidos no processo, como atores simultaneamente responsáveis nas funções de regulação.

Charles Hadji<sup>111</sup> apresenta três distinções importantes entre controle e avaliação, oferecendo riscos teóricos de supor que: - o controle deve ser objetivo e os controladores são substituíveis, enquanto que a avaliação não pode ser senão subjetiva e o avaliador insubstituível; - o controle tem uma pretensão totalitária e só se satisfaz com a finalização da sua ação; a avaliação é um processo parcial e necessariamente inacabado; - o controle mede os desvios em relação a um referente constante; a avaliação é criação contínua do “referente”<sup>112</sup>

Em outras palavras, ele não é avaliação mas pode estar presente nela, o seu dinamismo precisa ser evidenciado para que a avaliação não se confunda com um conjunto de procedimentos girando preponderantemente em torno de objetivos. Sendo uma interferência presente no processo avaliativo, deve ser conscientemente identificada. É uma noção mais associada à norma, à hierarquia e manutenção da ordem.

Originalmente o controle é normativo (supõe e impõe o respeito por regras de dimensão moral), hierárquico (distinção radical entre controladores e controlados), repressivo (caráter de sanção), atemporal. Visa manter o que existe: “A intenção é assegurar a manutenção da ordem”<sup>113</sup>

---

<sup>108</sup> FERREIRA, 1993, p. 136.

<sup>109</sup> Silva (2000)

<sup>110</sup> Hadji (1999)

<sup>111</sup> Hadji (1999)

<sup>112</sup> Idem, 1999, p. 71.

<sup>113</sup> Ibidem 1999, p. 72

Corroborando com Charles Hadji a caracterização da noção de controle é explicada por Ardoino<sup>114</sup> com algumas dessas características, a começar por seu caráter normativo:

Em primeiro lugar, ele implica - ou pressupõe - o respeito às regras consideradas boas, por serem transcendentais, indiscutíveis, naturais, estabelecidas pela sabedoria do uso ou regulamentares”.<sup>115</sup> Reveste-se de um conteúdo normativo e lógico substancialista e categorial, baseado no princípio da não-contradição. Por isso, o controle é mais analítico que sintético. Tenta isolar dimensões para medi-las ou opera levantamentos a partir de uma ótica probabilística<sup>116</sup>

Depreende-se dessas explicações que a noção de controle é uma ação absolutamente sancionadora na aplicação de valores dispostos em uma hierarquia pré-definida. Para cada eventual situação, cuja ordem de ideias precisa ser imediatamente estabelecida ou reestabelecida, os interesses estarão presentes dando os sentidos e significados.

O controle opera ideologicamente a ideia de que existe uma verdade absoluta ligada à tradição ou ao que é costumeiramente comum se fazer como algo imutável e que não se pode lutar contra. Trata-se de uma “verdade eterna” ou estabelecida para ser duradoura. O tempo é uma dimensão levada em consideração somente a uma escala muito longa de permanência de uma mesma situação. O controle pode operar ideias utilizando-se dos parâmetros da ordem natural para as ordens institucionais. Ele pode ser normativo, portanto, desde os fundamentos ontológicos ou epistemológicos para a afirmação de normas, hierarquias e ações de vigilância e repressão. Não é difícil supor que com essas características o controle deva ser exercido a partir de um poder capaz de estabelecer um consenso do ponto de vista político, ontológico e epistemológico.

No que se refere às condições epistemológicas de produção do conhecimento, assim como às condições econômicas e ideológicas de funcionamento social, a função do controle é a afirmação de uma coerência, a vitória da ordem sobre a desordem e a incerteza. Tanto no caso de estabelecer a conformidade ou a compatibilidade entre uma suposição e fatos reais, entre uma previsão, um diagnóstico, um prognóstico e sua prescrição, a realização de um acontecimento, quando no caso de controlar uma situação variável, no sentido de “dominá-la, a intenção é garantir a manutenção da ordem ou de limitar as consequências da entropia. Sobretudo quando assume a forma mitigada e empresarial, pretendendo ser operatório e

---

<sup>114</sup> 1976 apud Bonniol; Vial, 2001

<sup>115</sup> Idem, 2001, p. 92.

<sup>116</sup> Idem

ligado à eficácia, esse tipo de controle que leva a uma grade organizacional é o próprio discurso do poder” [...]”<sup>117</sup>.

## **AVALIAÇÃO E EMANCIPAÇÃO**

A emancipação constitui um contraponto em relação ao controle no processo avaliativo. Está muito relacionado à ideia de transformação utilizada na obra de Paulo Freire, ou na ideia de libertação como uma práxis, “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”<sup>118</sup>. Sem uma prática libertadora-práxis não haverá a grande conquista política da emancipação. O processo emancipatório freireano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos [...].<sup>119</sup> Outra noção que havíamos mencionado anteriormente é de autonomia, que para Paulo Freire significa libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um “ensinar e pensar certo com quem fala com força do testemunho. É um ato do testemunho. É um ato comunicante, coparticipado”.<sup>120</sup> O conceito de autonomia pode ser historicamente entendido como parte de um amplo processo econômico, político e cultural que nasce com a Modernidade e terá por consistência a confiança depositada na razão e o papel emancipatório da educação no sentido de formar um novo homem. Um sujeito que não pode mais esperar “as coisas caírem do céu” e que deveria agir mais individualmente e se responsabilizar por suas ações. Ou seja, trata-se da construção de uma subjetividade mais autônoma, diferente da que havia nas sociedades religiosas tradicionais. É um homem que precisa se emancipar na sua “formação”, ser ilustrado, estar apto a participar e se integrar a uma nova ordem social. Para isso, a educação tem que se pautar na autonomia do sujeito dentro de uma racionalidade emancipatória e uma nova moral social.

Ana Maria Saul<sup>121</sup> ao cunhar pela primeira a terminologia avaliação emancipatória explica que a perspectiva emancipatória tem o caráter crítico-transformador como seu fundamento, sendo uma prática democrática enquanto processo.

---

<sup>117</sup> ARDOINO 1976 *apud* BONNIOL; VIAL, 2001, p. 92- 93.

<sup>118</sup> STRECK; ZITKOSKI, 2008, p. 247.

<sup>119</sup> *Idem* p. 163.

<sup>120</sup> *Idem*, 2008, p. 57.

<sup>121</sup> Saul (1986)

O compromisso principal dessa abordagem é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas no processo educativo das instituições de ensino escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. Essa posição destaca o compromisso com a transformação da realidade educacional, na construção de uma sociedade democrática, justa e voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico. Isso significa, portanto, uma formação de professores que possam agir como sujeitos autônomos que participam da avaliação; buscando identificar na origem da “vontade política” as contradições e, a partir dessas contradições, soltar as amarras instituídas dos mecanismos de controle com vista à emancipação<sup>122</sup>.

## REFERÊNCIAS

ABRECHT, Roland. **A Avaliação Formativa**. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA, 1994.

AFONSO, A. J. **Globalização e Políticas de Avaliação Educacional**. Curitiba: Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação, textos dos docentes, 14-16 de julho de 2003. p. 26-28.

\_\_\_\_\_. **Estado, Políticas educacionais e obsessão Avaliativa**. Itajaí: UNIVALI, Revista Contrapontos, vol. 7, n. 1, janeiro – abril, 2007, p. 12.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica**. SP: Campinas: CEDES, Revista Educação e Sociedade, ano XX, n. 69, dezembro 1999. p.150.

BARBIER, Jean-Marie. **Avaliação em Formação**. Porto: Afrontamentos, 1985.

BARRIGA, Angel Díaz. **A avaliação no marco das políticas para a educação superior**. Desafios e perspectivas. SP: Campinas, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, ano 7, vol. 7, nº 2, junho, 2002.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de Avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL, LDBEN - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n. 9.394 de 20/12/1996.

CAPPELLETTI, Isabel. (org.) **Avaliação da Aprendizagem: Discussão de caminhos**. Ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2007.

CAPPELLETTI, Isabel. **Desafios da Avaliação Educacional**. SP: Mimeo, 2007.

---

<sup>122</sup> SAUL, 1990, p. 18-19

CAPPELLETTI, Isabel. (org.) **Análise Crítica das Políticas Públicas de Avaliação**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2005.

CAPPELLETTI, Isabel. **Rede de significados como instrumental num processo de avaliação de currículo**. In: BICUDO, M. A. V.; SPÓSITO, V. H. C. Pesquisa Qualitativa em Avaliação: um enfoque fenomenológico, Piracicaba: editora Unimep, 2002. p. 32-33.

CAPPELLETTI, Isabel. (org.) **Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais. Avaliação Educacional: fundamentos e práticas**. 2. Ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia da Investigação em Educação**. Curitiba: Editora IBPEX, 2005.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

DEMO, Pedro. **Cidadania e Emancipação**. RJ: Revista Tempo Brasileiro, n. 100, 53/72, jan/março, 1990. p. 53-72.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Ética e Política em Função da Educação Como Direito Público ou como Mercadoria?** Campinas, SP: Revista Educação Sociedade, vol. 25, n. 88, out. 2004. 703-725 p.

DIAS SOBRINHO, J. **Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. SP: Cortez, 2003a. p. 73.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Institucional como Prática Social de Articulação**. In: MAGNA, I. B. da Silva; ROSA, S. C. Dalla. Avaliação Institucional Integrada: os dez anos do PAIUNG. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003b. p. 38.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior Regulação e Emancipação**. SP, Campinas: RAIES, v.8, n.2, jun 2003c.

DIAS SOBRINHO, J. **O Sentido Ético da Avaliação**. In: A Universidade na Encruzilhada: Universidade: por que e como reformar?. Brasília: UNESCO, 2003d. p. 118.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: técnica e ética**. Campinas, SP: RAIES, v. 6, n. 3 set. 2001.

DIAS SOBRINHO, J. **Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, L. C. (org.) Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis, SC: Editora insular, 2002a.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases**. SP: EDUC, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC/SP, n.2, junho, 1996. p. 9-23.

FAUNDEZ, A. **O Poder da Participação**. SP: Cortez, 1993.

FERREIRA, Sergio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba, PR: Positivo, 2004. p. 203-264.



- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** SP: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.
- HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificadora,** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo. Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** SP: Cortez, 1996.
- MARX, K. & Engels, F. **A Ideologia Alemã.** Portugal, Editora Presença; São Paulo: Martins Fontes, vol. I e II, s.d.
- OLIVEIRA, Elda Damasio. **A Formação de Formadores em Avaliação da Aprendizagem: O processo de Formação Inicial em Debate.** 2007, Dissertação (Mestrado em Educação), Programa Educação Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. et. al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- RODRIGUES, Pedro. **Para uma fundamentação da avaliação em educação.** Lisboa: Colibri, 1995. p. 95.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas.** SP: Cortez; IPF, 1999.
- SANTOS, B. S. **Introdução a uma Ciência Pós Moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 2003
- SANTOS, B. S. **Um Discurso Sobre as Ciências.** Porto: Afrontamento, 2002.
- SAUL, A. M. **Referenciais Freireanos para a Prática da Avaliação.** In: CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação da Aprendizagem: discussão de caminhos.** SP: Editora Articulação/Escola Ltda, 2007. p. 36.
- SILVA JR., João dos Reis.; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção.** Bragança Paulista: EDUF, 1999, p. 78.
- SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** BH: autêntica, 2000.
- SOUZA, Sandra M. Zákia L. **Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar.** SP: FCC & Autores Associados, Cadernos de Pesquisa n. 119, 2003.
- SOUZA, Sandra M. Zákia L.; OLIVEIRA, R. P. **Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil.** SP, Campinas: CEDES, Revista Educação e Sociedade, vol, 24, n. 84, setembro 2003. p. 890.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VASCONCELOS, C. dos Santos. **Superação da Lógica da Classificatória e Excludente da Avaliação**. SP: *Libertat*, 1998.

## CONSEQUÊNCIAS DE REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO<sup>123</sup>

Cassio Vale<sup>124</sup>

Universidade Federal do Pará (UFPA)

[Cassiovale07@yahoo.com.br](mailto:Cassiovale07@yahoo.com.br)

Alice Raquel Maia Negrão<sup>125</sup>

Universidade Federal do Pará (UFPA)

[aliceraquelmaia@yahoo.com.br](mailto:aliceraquelmaia@yahoo.com.br)

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira<sup>126</sup>

Universidade Federal do Pará (UFPA)

[Ms-per@bol.com.br](mailto:Ms-per@bol.com.br)

Maria Cândida Lima de Sousa<sup>127</sup>

Universidade Federal do Pará (UFPA)

[m.candys@hotmail.com](mailto:m.candys@hotmail.com)

### INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo analisar as consequências de reformas educacionais para o Ensino Médio brasileiro referente ao período de 1990 a 2018, abarcando assim todos os governos federais após a redemocratização do Brasil. A problematização surgiu a partir da necessidade de aprofundamento teórico relacionado ao objeto Ensino Médio no que tange a necessidade em compreender a etapa final da educação básica de fundamental importância para formação dos jovens a partir das consequências das reformas, em que consideramos ser vista pelo Estado como o meio de formar sujeitos para a continuidade das relações estabelecidas na sociedade capitalista na perspectiva de manutenção do *status quo*.

---

<sup>123</sup> Parte deste texto já foi publicado nos anais da XV Jornada do Histedbr, IV Seminário Nacional de Educação Básica e II Seminário Nacional em História da Educação da Amazônia.

<sup>124</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), na linha de políticas públicas educacionais. Pesquisador do Grupo de Estudos em Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica (GPQe/UEMA).

<sup>125</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB).

<sup>126</sup> Doutoranda em Educação pelo PPGED/UFPA. Professora efetiva da educação básica no município de Abaetetuba/PA. Professora Colaboradora do Parfor/UFPA.

<sup>127</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora efetiva da educação básica no município de Ananindeua/PA. Docente e Coordenadora dos cursos de Pedagogia e Assistente Social da Universidade da Amazônia (UNAMA)

A pesquisa foi desenvolvida a partir de fundamentos da abordagem qualitativa com utilização da pesquisa documental, mediada pela pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo. O objeto analisado abriga três blocos relativos a planos governamentais diferenciados: o primeiro referente aos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992 a 1994) e Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002); o segundo correspondente aos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016) e o terceiro referente ao governo de Michel Temer (2016 - 2018).

As repercussões e/ou perspectivas identificadas, apresentadas como marcos em quatro momentos, evidenciam que há significativa alteração na proposta do Ensino Médio em suas finalidades e perspectivas com destaque para os anos de 1996 com FHC via LDB, 2004 com Lula e a ampliação do público do Ensino Médio, 2011 com Dilma e as novas DCNEM e em 2017 com Temer e a Reforma do Ensino Médio. Evidencia-se as continuidades em relação às políticas de caráter centralizadoras e rupturas sobre o caráter descontínuo em relação aos planos de governos.

## **PLANOS GOVERNAMENTAIS PARA O ENSINO MÉDIO APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: TRÊS BLOCOS EM ANÁLISE**

O debate é fruto das problematizações acerca da natureza, finalidade e funcionalidade do Ensino Médio de que têm se ocupado Krawczyk (2002), Libâneo (2016), Frigotto (2016), Shiroma & Evangelista (2014), Fonseca (2014), Silva, Santos e Santos (2009), Araújo (2004, 2013, 2015), Hora (2018), Damasceno e Santos (2017) e a legislação educacional, que evidenciam relações entre as mudanças do cenário político econômico internacional com interferência nas políticas educacionais do Brasil, como os reflexos do processo de globalização e neoliberalismo e destes tendo como consequência a Reforma do Aparelho do Estado com preeminência gerencial na gestão pública,

[...] a estrutura política e econômica brasileira foi profundamente marcada pela ascensão do neoliberalismo e da globalização econômica na década de 1990 [...] No tocante à educação, a prioridade do governo foi universalizar o ensino fundamental. Consoante às diretrizes da Reforma do Aparelho do Estado de 1995 (BRASIL/MARE, 1995), as mudanças estruturais implantadas no país privilegiaram um determinado modo gerencial para a gestão pública, cuja justificativa era imprimir eficiência e competitividade ao Estado (FONSECA, 2014, p. 258-9).

Com a aceleração da introdução do neoliberalismo no Brasil e da globalização econômica na década de 1990, Fonseca (2014) destaca que, no campo internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) marca as reformas educacionais brasileiras no que se refere às ações sociais, o que inclui a educação. A análise sobre o conjunto de legislações que subsidiam as políticas educacionais desde o ano de 1990 referentes aos governos Collor, Itamar e FHC, indicam os marcos que direcionaram as reformas educacionais entre 1990 a 2002, com diferenciação no processo de reorganização da educação e repercussões sobre o ensino médio, registrados por meio da criação do Programa Brasil Novo - Programa Setorial para área de Educação, de 1990 a 1994; regulamentação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, reestruturação do Censo Escolar e criação do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE em 1995; promulgação da Lei nº 9.394/96 - LDB, instituição do Provão e a organização da Matriz do SAEB em 1996; em 1997 tem-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s do Ensino Fundamental, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, estruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, aprovadas em 1999, Diretrizes de Formação de Professores, o Fundo de Desenvolvimento da Escola – Fundescola e o PDE Escola - concebido no âmbito do Fundescola enquanto objeto do acordo de empréstimo firmado entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, objetivando melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. Implantação do Exame para Certificação de Jovens e Adultos – ENCEJA, em 2000; em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE pela Lei n. 10.172/2001; e em 2003 ocorreu a Extinção do Provão e criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (BRASIL/SENADO/MEC, 2018).

O período de 1985 a 1995 é analisado por Vieira (2000) que denomina como período de transição e o considera como o contexto de uma sociedade em que:

As transformações, que começam a se delinear no interior do sistema educativo, nem sempre são claramente visíveis no discurso expresso nos planos, projetos, relatórios e indicadores educacionais. [...]. Há, pois, dimensões positivas na descentralização e democratização do sistema que nem sempre se articulam diretamente com as ações patrocinadas pela política nacional de educação (VIEIRA, 2000, p. 223).

Sobre o primeiro período estudado neste texto Vieira (2000) destaca o reconhecimento de que a educação é considerada como elemento instituinte da cidadania, cuja consideração na ótica governamental, remete a possibilidades de articulação, sob a forma de apoio técnico e

financeiro, com agências internacionais que encontra respaldo pelo sentenciamento de que a crise é do Estado, mas que na perspectiva social é vista como decorrente dos avanços de uma sociedade que dá enlevo para uma forma de organização de baixo para cima em busca de caminhos de democratização.

Todavia, embora o estilo gerencial de cada um dos governos apresente marcas que traduzem um modo próprio de administrar os negócios da educação, todos apresentam um mesmo diagnóstico, com modificações apenas nas receitas para conduzir as políticas educacionais, em que FHC representa um divisor de águas com a efetivação das reformas para curar os efeitos da crise atribuída ao Estado.

Sarney ouve a escola, mas não transforma em proposições. Collor se fecha nos gabinetes. Itamar propõe uma grande agenda de discussão, ouvindo os estados e a sociedade civil, dando os passos na direção de um acordo nacional. Com Fernando Henrique, o Ministério da Educação volta a assumir o comando (VIEIRA, 2000, p. 221/222).

Assim, para Vieira 2000, a substância dos anos 90 se materializa por ações respaldadas por um conjunto de temas que se firmaram a partir da construção de uma nova agenda de consensos para reparar os problemas educacionais que, com o apoio da mídia ganha visibilidade embora nem sempre tenha contemplado as reais prioridades dos compromissos firmados.

Assim, vão se firmando novas palavras-chave, se criando novos slogans. Idéias (sic) como “mobilização”, “projeto pedagógico”, “padrões mínimos de qualidade”, “eficiência e equidade”, “avaliação”, “parâmetros curriculares” vão aparecendo como as novas soluções mágicas para os históricos problemas da educação (VIEIRA, 2000, p. 222).

Os períodos governamentais de 1990 e 2002 foram conduzindo suas ações no sentido de organização do Ensino Médio aliado aos processos de avaliação tão expressos na Reforma do Estado brasileiro para realizar simetrias com orientações internacionais que foram refinadas nos governos subsequentes.

Paulani (2008) destaca que no período dos governos Lula, evidenciam-se continuidades sobre o caráter da centralização das políticas educacionais, porém, com muitas mudanças em relação à ampliação de perspectivas integradoras, com maior financiamento das políticas sociais comparados aos planos governamentais anteriores como a reforma do ensino médio pela promulgação do Decreto 5.154/2004; Em 2005 foi implantado o Ensino Fundamental de 9 anos a partir dos 6 anos de Idade - Lei 11.274/2006 e no mesmo ano registra-se a implantação do Programa Universidade para Todos - Prouni e a Lei de Cotas

ligada ao Prouni, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi; expansão das escolas técnicas federais - IEFES e da rede de ensino superior com as Universidades Federais, o que conduziu a ampliação da presença das classes populares na universidade.

Ainda no mesmo governo foi aprovada a lei 11.079/2004 que estabelece normas gerais para as parcerias público-privadas na esfera pública que subsidiou as ações posteriores na educação e, em especial, no Ensino Médio como os itinerários formativos. Em 2006, tem-se a ampliação dos investimentos na educação por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb<sup>128</sup> que passa a abranger o Ensino Médio e a Educação Infantil, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, o Plano de Ações Articuladas - PAR, Universidade Aberta do Brasil – UAB e o Caminho Escola que desencadeia expansão dos programas de alimentação, transporte, livro didático para toda a educação básica que significaram, naquele momento, como a “revisão das políticas públicas de educação e potencializa a articulação de programas e ações educacionais de governo” (BRASIL, 2011, p. 3).

Em 2008 com a adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração PAR o governo federal assegura a assistência técnica e apoio aos municípios buscando, consolidar uma cultura de parcerias para melhorar a qualidade do ensino; em 2009 a Emenda Constitucional nº 59/2009 fortalece a inclusão da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todos os anos do ensino médio.

Em 2011 na gestão de Dilma foi instituído pela Lei 12.513/2011 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec e o Ciências sem Fronteiras; em 2012 torna-se formalizada na oferta do ensino médio 12 disciplinas, com obrigatoriedade de Língua Espanhola e a inclusão de conteúdos transversais como: educação alimentar e nutricional, respeito e valorização do idoso, educação ambiental, educação para o trânsito e educação em direitos humanos, assim como outros componentes a cargo de cada sistema.

Em 2013 foi sancionada a Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013 que destinou *royalties* do petróleo -Pré-Sal para a educação, tornando-se a grande expectativa de

---

<sup>128</sup> É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal (<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>).

sustentação do Plano Nacional de Educação - PNE – Lei 13.005, aprovado em 25/06/2014 que impulsionou o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM - Sismédio (BRASIL/SENADO/MEC, 2018).

Nos governos Lula e Dilma torna-se evidente outro tipo de racionalidade política econômica que passa a se fazer progressivamente presente no Brasil e nas propositivas das políticas públicas educacionais em contraposição as reformas antecessoras, ao que Waldow (2014) ressalta que quando Lula assume a presidência do Brasil, em 2003, há, inicialmente, uma mudança tênue nos quadros da política nacional, uma vez que, o país sempre havia sido governado por representantes das elites.

As classes populares elegem, pelo voto direto, o presidente Lula que representava a ascensão da classe trabalhadora ao poder. Os programas e as políticas de governo tinham um objetivo comum de melhoria das condições da grande população não organizada, que vivia abaixo da linha de pobreza. O Programa Bolsa- Família, o aumento do salário mínimo e a expansão do crédito, entre outras condições, realmente, contribuíram para com a diminuição da pobreza no Brasil. Entretanto, essas modificações acontecem sem que haja uma mudança mais profunda na sociedade. A política macroeconômica continua e é fiel aos interesses da classe detentora dos meios de produção e o que se observa é apenas uma melhoria de vida de uma parcela da classe trabalhadora que agora tem maior acesso ao consumo (WALDOW, 2014, p.3).

Assim, mesmo com o discurso por parte de alguns apoiadores de que a gestão do Partido dos Trabalhadores iria fazer um governo totalmente diferente daqueles apresentados até o momento não aconteceu na sua essência porque o segundo bloco analisado (Lula e Dilma) deram continuidade ao que se programou de agenda para a educação. Vale (2017) entende que o projeto neoliberal escancarado por FHC não se materializou na sua gestão, o que foi executado na gestão do PT em quase 14 anos de governo sem interrupção via relações entre o público e o privado como forma de concluir ações estatais neoliberais independente de quem está no governo.

A partir do governo Temer (31/08/2016 - 2018) há evidências de rupturas com as perspectivas políticas dos governos Lula e Dilma quanto a execução das ações para o Ensino Médio que passaram a ser claras quanto ao seu teor neoliberal, o que era mascarado na gestão do PT e retorno a perspectivas iniciadas no período de 1990 em que se destacam a aceleração de promulgações referentes à várias reformas, precedidas por medidas provisórias, que alteram significativamente as legislações educacionais como a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 da reforma do Ensino Médio e a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de toda a educação básica em 19 de dezembro de 2018 que já estavam



previstas por Dilma, confirmando assim o retrocesso a que está subjugada essa etapa de ensino conforme analisam Damasceno e Santos “se o acesso à escola foi o ponto de ruptura do sistema educacional brasileiro, posteriormente a passagem do primário ao ginásio, a diferenciação da qualidade do ensino oferecido hoje, se dá no limiar e dentro do ensino médio” (2017, p.108).

Ou seja, o terceiro bloco analisado neste texto revela que Michel Temer faz uma retomada de necessidade de reforma do Estado iniciada nos anos 1900 e mascarada na gestão petista para ajustar o Brasil ao cenário internacional de avaliação em larga escala em que o Ensino Médio é o ponto alto das suas reformas governamentais porque assim conseguiria fechar o projeto de transferências do direcionamento das políticas educacionais para o setor privado tanto na educação básica quanto na educação superior já os jovens do Ensino Médio eram lembrados nos discursos de necessidade de mexer no currículo da BNCC (Etapa de Educação Infantil e Ensino Fundamental aprovada em 2017) e esses mesmos jovens precisavam de condições para ingressar no mercado de trabalho ou escolher um bom curso de ensino superior segundo o discurso oficial. Logo, o Ensino Médio era entendido como entrave para o desenvolvimento econômico e necessitava de mudanças (MOTA e FRIGOTTO, 2017).

### **REPERCUSSÕES DAS REFORMAS NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE EM 4 ATOS**

Ao tratar sobre as repercussões das reformas educacionais no Ensino Médio é importante frisar que “reformular, mudar, inovar pode ser uma ocasião de batalha tecnocrática entre ‘peritos’, um confronto ideológico entre “intelectuais” ou um ato de pedagogia pública, ou seja, um debate sobre o substantivo concretizado com a gramática no plural” (FRIGÉRIO, 2002, p. 197).

Nesse sentido, a educação e o ensino médio, nas reformas educacionais no Brasil, passam a ser consideradas estratégicas nos processos de desenvolvimento e de inserção competitiva na globalização, por princípios fundamentados no sistema neoliberal como a valorização de processos de descentralização, avaliação, mérito, aceitação da propriedade privada e das regras de mercado por meio de processos de terceirização e privatização com consentimento do Estado. Tal perspectiva foi estimulada no PDRAE em 1995 e só reforçada até os dias atuais.

Surgem os fenômenos da multiplicação das parcerias público-privadas, a forte inserção do setor privado na definição e execução de políticas públicas,

o aumento da participação de empresários em conselhos sociais do governo federal, em que o Estado não se afastou para dar espaço ao setor privado; ao contrário mantém-se presente, mas não como provedor exclusivo dos serviços públicos, entendidos como atendimento ao público, e sim como regulador. Modificou-se a configuração do Estado, a participação de organizações da Sociedade Civil, em especial de empresários, na formulação de políticas públicas, com repercussões sobre a reposição da hegemonia burguesia, problema central para governar (SHIROMA e EVANGELISTA, 2014, p. 25).

Frigotto (2005) ressalta que desde a década de 1990 foram implementadas reformas educacionais em diversos países latino-americanos e que essas mudanças, especialmente as econômico-tecnológicas, têm imposto transformações em diversos setores da sociedade, inclusive no âmbito educacional.

Silva, Santos e Santos (2009, p.15) evidenciam um panorama de mudanças no contexto político-econômico apresentando duas características mais predominantes no Brasil: a primeira referente à centralização quanto à formulação e a avaliação das políticas educacionais, e a segunda diz respeito à descontinuidade alusiva a alternância seja dos planos governamentais quanto de financiamento da educação nos passando a identificação notória de mudanças de governo FHC para Lula e Dilma e destes para Temer sejam tanto de intencionalidades e finalidades sobre as políticas educacionais para educação quanto relativas ao seu financiamento.

As repercussões das reformas educacionais no ensino médio no período de 1990 a 2017 dão destaque a 4 (quatro) momentos: O **primeiro momento - governo FHC** em 1996, ganha relevo a legalidade do ensino médio, porém com pouco financiamento. Com a promulgação da LDB nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/1997 se alterou a estrutura e organização da Lei anterior nº 5.692/71 em que o Ensino Médio ainda configurava-se em 1º e 2º graus. Também com a LDB/96 se aponta o caminho político para o novo Ensino Médio brasileiro, a afirmação do seu caráter de formação geral, superando no plano legal a histórica dualidade dessa etapa da educação, embora o Ensino Médio não seja contemplado no Fundef.

O **segundo momento - governo Lula** ocorre um destaque maior em relação às diferentes políticas e garantia de financiamento que se efetiva em 1998, com o Fundeb e a Resolução CEB nº 3/1998 que estabelece as DCNEM.

Em 2004 com a promulgação do Decreto 5.154/2004 que ampliou o Ensino Médio em: Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado, Ensino Médio Integrado EJA e Ensino Médio Integrado Técnico Profissional tem-se contemplado o atendimento às metas 3, 4 e 6 do PNE 2001/2010 que se relacionam à população com idade entre 15 e 17 anos.

Nesse sentido Araújo (2013) enfatiza que ao mesmo tempo, o problema do Ensino Médio não é curricular, nem pedagógico e ressalta que o governo Lula avançou, quantitativa e qualitativamente, a partir da implantação do Fundeb, mas que não promoveu as rupturas necessárias para dar um salto significativo no Ensino Médio brasileiro, principalmente das escolas públicas estaduais em que a etapa de ensino passa a ser um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.

Um **terceiro momento - governo Dilma** em 2011 ganham destaque as novas Diretrizes Curriculares Nacionais de formalização da oferta do Ensino Médio em que o reorganiza e altera sua base de formação.

Em maio de 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova parecer que estabelece novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio no Brasil. A medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao ensino médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no ensino médio (MOEHLECKE, 2012, p.39).

A autora enfatiza que nesse momento houve relativo avanço quanto ao que foi proposto como identidade para o Ensino Médio nas DCNEM de 1998, pois a proposta curricular ampliava o universo dos estudantes em relação aos conteúdos e públicos, mas era necessário que se tivesse cautela quanto aos termos como **inovação** que aparentemente seriam bons e necessários, mas que escondiam no texto aprovadas conotações híbridas que na essência eram bem diferentes do que pensava. Além disso,

Se a intenção das diretrizes curriculares para o ensino médio é encaminhar uma organização pedagógico-curricular que conduza os estudantes na direção de uma formação que leve à reflexão e à crítica, e se o caminho para isso seria a articulação dos saberes escolares às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, consideramos pertinente submeter ao tensionamento crítico essas dimensões e analisar a potencialidade formativa nelas presentes, considerando o caráter histórico das condições em que são produzidas e adquirem objetividade (SILVA e COLONTONIO, 2014, p. 619).

Havia a necessidade de analisar todas as políticas públicas que implicavam diretamente nessas DCNEM de 2011, pois seriam irrelevantes sem base crítica e permeadas por questões que influenciavam diretamente na sua materialização.

No entanto, no **quarto momento - governo Temer** a etapa da educação básica é acometida por um forte retrocesso promovido pela Lei nº 13.415/2017 e posteriormente, em 2018, com a divulgação da BNCC do Ensino Médio se configurando como a mais recente

reforma da etapa que projeta perspectivas adversas aos dos governos Lula e Dilma e modifica a configuração da etapa de ensino, uma vez que:

- a) A carga horária deve ser dividida a partir das quatro (5) grandes áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional, a qual estende a formação técnica (chamadas de "itinerários formativos");
- b) 60% da carga horária deverá ser ocupada obrigatoriamente por conteúdos comuns da BNCC, enquanto os demais 40% serão optativos, conforme a oferta da escola e interesse do aluno, seguindo o que for determinado pela Base Nacional;
- c) No conteúdo optativo, o aluno poderá, caso haja a oferta poderá cursar itinerários formativos;
- d) Revoga a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 a qual instituía o ensino da língua espanhola como obrigatório também no ensino médio e a deixa em caráter optativo na oferta de duas línguas;
- e) A Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB;
- f) Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida;
- g) A BNCC será obrigatória e irá nortear os currículos das escolas de ensino médio
- h) A reforma do ensino médio prevê ainda, uma Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral, que deverá ocorrer de forma gradual (BRASIL/SENADO/ MEC,2018).

Desde a década de 1990 até a mais recente alternância de governo, evidencia-se que as reformas educacionais promulgadas no governo Temer passam a refletir proposições que incidem de maneira impositiva e contrárias às reformas do governo Lula e Dilma para o Ensino Médio brasileiro alterando inclusive legislações pontuais que norteiam a educação brasileira como a atual LDB.

Barroso (2005) ressalta que as reformas neoliberais são fundamentadas no pragmatismo e tecnicismo, e incidem sobre as reformas educativas com visões restritas, operacionais, reprodutivista e, portanto, com forte tendência a despolitização, provocando o agravamento da exclusão social. Giusepone (2017) alerta para o fato de que o Brasil vive um cenário que anuncia expressivas perdas no campo social, com ampliação das desigualdades de oportunidades educacionais; afirma também que a educação passará a estruturar-se com base em pressupostos de precarização tornando-se objeto de constante ingerência empresarial, cobiça de grandes conglomerados que têm sistematicamente mercantilizado o setor com estratégias que passam conectar o ensino superior privado à bolsa de valores e com celebração de pactos de terceirização das atividades fins das escolas.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Debruçar sobre o aspecto histórico que constitui o Ensino Médio enquanto objeto de estudo revela-nos que desde o período de 1990 a interferência das organizações internacionais no processo de regulação das políticas educacionais tem agido sobre o Ensino Médio brasileiro em menor ou maior grau, provocando por meio da ampliação mercadológica desfiguramento sobre o processo de organização, expansão e financiamento agravando processos de exclusão social.

Foi identificado que todos os governos de 1990 até 2018 realizaram ações que implicaram diretamente nessa etapa da educação básica e que em sua maioria houve continuidades nas ações estatais na perspectiva neoliberal mesmo com mudança de governos de concepções diferentes já que questões como avaliação, regulação, transferências de responsabilidade para a iniciativa privada e mudanças curriculares como foco no mercado de trabalho e não na formação humana formaram a base desses 28 anos analisados neste texto.

Desta feita, compreende-se ser necessário restabelecer as funções sociais do Ensino Médio e não perder de vista a educação propedêutica que possibilite a formação humana integral e não exclusivamente a mão de obra para atuar no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. **Desafios da ampliação da oferta e da qualidade do ensino médio no contexto do FUNDEB**. POIÉISIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 6, p. 524-541, 2013.

BARROSO, J. **O estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 20 fev. 2019.

BRASIL. **Ministério da Administração e Reforma do Estado**. Plano Diretor da Reforma do Estado. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. **Lei. nº 11.079/2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº: 5/2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192). Acesso em 11 mar. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRIGÉRIO, G. As reformas educacionais reformam as escolas ou as escolas reformam as escolas? In: UNESCO. **Educação na América Latina: análise de perspectivas**. Brasília: UNESCO/OREALC, 2002.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M. I. M. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIUSEPONE, G. **Reforma do Ensino Médio**. O Direito Legal. Revista forense eletrônica com diretório de decisões, doutrinas, jurisprudência, monografia e artigos. Fundação Poli saberwww.polisaber.org.br acesso em 16/07/2017.

HORA, D.L. **Política Educacional e modernização falaciosa no Brasil**. 1ªed.1996.

KRAWCZYK, N.R. **A sustentabilidade da reforma educacional em questão**: a posição dos organismos internacionais. Revista Brasileira de Educação. Jan./Fev./Mar./Abr. 2002 Nº 19.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cad. Pesqui. [Online]. 2016, vol.46, n.159, pp.38-62. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>.

MOTTA, V. C. FRIGOTTO, G. **Porque a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em 11 mar. 2019.

MOEHLECKE, S. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais**: entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em 11 mar. 2019.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2ª. reimpressão, 2008, p. 67-107. Disponível em: [http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO\\_2.pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_2.pdf). Acesso em 11 mar. 2018.

PORTAL MEC. **Fundeb**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em 11 mar. 2019

SHIROMA, E; EVANGELISTA, O. **Estado, capital e educação**: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. Revista Educação e Fronteiras On-Line, v. 4, p. 21-38, 2014.

SILVA, A. C. R. da; SANTOS, B. A. dos; SANTOS, S. A. **Políticas Educacionais no Brasil e os Desdobramentos na Educação Básica**. UNOPAR Cient. Ciên. Human. Educ, Londrina, v.10, n.2, p.63-66, Out. 2009.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura**: reflexões necessárias. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 58 jul.-set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/05.pdf>. Acesso em 11 mar. 2019.

WALDOW, C. **As Políticas Educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC**: reflexões iniciais. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

VALE, Cassio. **Subsunoção do público ao privado na educação paraense**. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Federal do Pará. Belém, 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/cassio.pdf>. Acesso em 20 fev. 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985 – 1995)**. Brasília: Plano, 2000.