

UFPI / CCE

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN 1518-0743, ano 18, n. 28, jan./jun. 2013.

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



EDITORA GRÁFICA DA UFPI

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
ISBN-1518-0743

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, ano 18, n. 28, jan./jun. 2013.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação
do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos e revisões bibliográficas
na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação
do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

Reitor: Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Pedro Vilarinho Castelo Branco

Pró-Reitoria de Pós-Graduação: Prof. Dr. Helder Nunes da Cunha

Centro de Ciências da Educação:

Diretor: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Editora: Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho

Editoras Adjuntas: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Prof. Dr. Antonio de Pádua de Carvalho Lopes

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes - Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Antônio Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra - Portugal
Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Universidade Federal do Piauí
Prof.^a Dr.^a Anna Maria Piussi – Università di Verona – Itália
Prof.^a Dr.^a Antônia Edna Brito - Universidade Federal do Piauí
Prof.^a Dr.^a Diomar das Graças Motta – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo
Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Cortez Christiano de Souza – F.E – Universidade de São Paulo
Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof.^a Dr.^a Maria Juraci Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará
Prof.^a Dr.^a Maria Salomilde Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo
Prof.^a Dr.^a Mariná Holzmann Ribas – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Prof.^a Dr.^a Stella Maris Bortoni Ricardo - Universidade de Brasília

Pareceristas *ad hoc* (deste número)

Andrea Abreu Astigarra, Antonio de Pádua Carvalho Lopes, Rosa Maria de Almeida Macêdo, Cleiton de Oliveira, Luis Carlos Sales, Lucineide Barros Medeiros, Celecina de Maria Veras Sales, Eneida Oto Shirona, Maria Salete Barbosa Farias, Neide Cavalcante Guedes, Sandro Soares de Sousa, Dagmar de Mello e Silva, Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, Kelma Socorro Lopes de Matos, Guimar de Oliveira Passos, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Olivette Rufino Borges Prado Aguiar.

Endereço para contato

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto"

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – Prédio Novo

Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" - Ininga – CEP 64.049-550

TELEFAX: (86) 3237-1277 / 3237-1214

<www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766> – E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Editora Responsável:

Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho

Editores Adjuntos:

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Prof. Dr. Antonio de Pádua de Carvalho Lopes

Supervisão editorial: Tatiane Sousa de Carvalho

Diagramação: Carlos Alberto Alexandre Dantas

Revisão: Maria da Conceição de Souza Santos

Instruções para os colaboradores/autores: vide final da revista.

Pede-se permuta / We ask for exchange.

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/
Centro de Ciências da Educação, ano 18, n. 28, 2013 – Teresina:
EDUFPI, 2013 – 297p.
Desde 1996

Semestral (jan./jun. 2013)
ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico

I. Universidade Federal do Piauí

CDD 370.5

CDU 37(05)

Indexada em/ Indexed in:

- IRESIE – (Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.
- BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.
- EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas – SP.

Sumário

Editorial 11

ARTIGOS

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO DA LITERATURA
Elisângela Teixeira Gomes Dias 17

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: ANÁLISE DO PROGRAMA DE PREVENÇÃO E DE ENFRENTAMENTO DA SEDUC/GO
Dagmar Dnalva da Silva Bezerra 43

OS CORPOS (IN) DISCIPLINADOS NAS “ESCOLAS DE VIDRO” VERSUS CORPOS EM DEVIR E PROPOSTAS DE CULTURA DE PAZ
Maria Gessi-Leila Medeiros
Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino 65

A CONSTITUIÇÃO DA IMAGEM DE VARGAS NO ESTADO NOVO (1937-1945)
Antônio Germano Magalhães Júnior
Adriano Cecatto 89

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO
Erinaldo Ferreira do Carmo
José Aercio Silva das Chagas
Enivaldo Carvalho da Rocha
Dalson Brito Figueiredo Filho 109

AS LINHAS DO PENSAMENTO DOS JOVENS SOBRE O SER JOVEM: UMA PESQUISA SOCIOPOÉTICA
Shara Jane Holanda Costa Adad
Cristianne Teixeira Carneiro
Kathia Raquel Piauilino Santos 131

UMA PEDAGOGIA DOS SENTIDOS NA ESCOLA RURAL SANTA TEREZINHA (SÃO JOÃO DO SABUGI – RN, 1943-1951)
Olivia Moraes de Medeiros Neto
Paula Sônia de Brito 161

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) JORNADA AMPLIADA NO BRASIL
Alessandra Victor do Nascimento Rosa
Valdeney Lima da Costa 177

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E O PAPEL DO TRIBUNAL DE CONTAS DO MARANHÃO NA FISCALIZAÇÃO DAS RECEITAS E DESPESAS EM MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO Nicholas Davies.....	199
--	-----

APLICAÇÃO DE SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNOS GLOBAIS NO DESENVOLVIMENTO Aída Teresa dos Santos Brito Ana Valéria Marques Fortes Lustosa	223
---	-----

RESENHA

ETNOGRAFIA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: REFLEXÕES CRÍTICAS A PARTIR DE UMA INVESTIGAÇÃO COM CIGANOS PORTUGUESES – CASA-NOVA , Maria José M Edmara de Castro Pinto	247
--	-----

RESUMOS

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA PROFESSOR: DESAFIOS IMPLÍCITOS – RETRATOS E RELATOS Ivna Maria Mello Soares.....	255
--	-----

AFRORRESILIÊNCIA: A RESILIÊNCIA NA VIDA DE MULHERES AFRODESCENDENTES Lucienia Libania Pinheiro Martins.....	257
---	-----

A PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA SOBRE SEUS DIREITOS: UM ESTUDO À LUZ DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA Lílian Garcia Demes.....	259
--	-----

FORMAÇÃO TÉCNICA EM AGROPECUÁRIA NA MODALIDADE EJA NO COLÉGIO AGRÍCOLA DE TERESINA E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO Martinho de Souza Rêgo	261
---	-----

HISTÓRIAS DE LEITURA DE PROFESSORAS-LEITORAS COMO SUBSÍDIO À FORMAÇÃO CONTINUADA: MEMÓRIA EM MOVIMENTO Ana Lúcia Barbosa Monteiro.....	263
--	-----

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NARRATIVAS DE PROFESSORES BACHARÉIS SOBRE DILEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA Genyvana Criscya Garcia Carvalho.....	265
--	-----

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O FAZER DO PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA Juliana Ferreira de Sousa	267
--	-----

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO MAL-ESTAR DOCENTE: O QUE PENSAM E SENTEM PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA Isana Cristina dos Santos Lima.....	269
---	-----

O MOVIMENTO INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE ALUNOS CEGOS Rogéria Pereira Rodrigues.....	271
--	-----

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERMANÊNCIA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO Wagnaldo Nunes da Silva Castro.....	273
---	-----

DESBRAVANDO INTELIGÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO: O PROJETO BANDEIRANTE E A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO MARANHÃO (1968-1973) Elizânia Sousa Nascimento.....	275
--	-----

ALFABETIZADORAS EXPERIENTES E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE: TRAJETÓRIAS NARRADAS Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos.....	277
---	-----

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A PREVENÇÃO PRIMÁRIA AO USO DE DROGAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO PARQUE ELIANE EM TERESINA-PI Francisco Waldílio da Silva Sousa.....	279
---	-----

A AVALIAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO Josélia Maria da Silva Farias.....	281
--	-----

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE Nelson Soares da Silva Júnior.....	283
--	-----

**AS VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL MEDIANDO A
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
ESTUDANTES DE PSICOLOGIA**

Ana Maria Batista Correia285

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO LOCUS FORMATIVO:
DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR EXPERIENTE E PROFESSOR
EM FORMAÇÃO**

Ana D'arc Lopes dos Reis287

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE ENSINAR MATEMÁTICA NOS
ANOS INICIAIS: REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORATIVA DE
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Isolina Costa Damasceno.....289

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS291

FORMULÁRIO DE PERMUTA295

FICHA DE ASSINATURA297

Editorial

Com esta edição a Revista Linguagens, Educação e Sociedade – Revista LES, diante do esforço em reunir para publicação uma literatura específica no âmbito da educação, pautada no rigor técnico e na qualidade das abordagens sobre os temas a partir dos quais concentra a sequência de textos, evidencia sua relevância no cenário acadêmico-científico, enquanto instrumento de socialização do conhecimento produzido por pesquisadores do campo da educação e conceituada referência na comunidade educacional.

Com o foco na temática mais ampla desta publicação, afirmamos que nos últimos anos tem se verificado expressivo aumento do interesse da comunidade acadêmica pela temática políticas educacionais, realidade expressa pelo significativo crescimento das pesquisas na área. A discussão sobre a responsabilidade do Estado na garantia do direito à educação, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, é publicizada em artigos, livros, dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação da maior parte dos Estados brasileiros. Um exemplo do crescente interesse na área é o fato de que, de 2000 a 2010, os programas classificados pela Capes com nota acima de cinco, produziram 1.305 teses e dissertações sobre política educacional.

A produção na área tem abordado diferentes aspectos das políticas educacionais desenvolvidas pelos governos federal, estaduais e municipais, contemplando temáticas como organização, planejamento, administração e gestão da educação; avaliação em larga escala e avaliação institucional; qualidade da educação e do ensino; Estado e reformas educacionais; políticas de formação de professor e carreira docente; financiamento da educação e controle social; abordagens teórico-metodológicas em pesquisas sobre políticas educacionais; análise e avaliação de programas e projetos no campo educacional e políticas inclusivas.

A ênfase na discussão sobre a redefinição do papel do Estado na promoção da educação pública prevalece, especialmente pelo avanço de um modelo que desfavorece a garantia da educação como um direito de cidadania. A referida mudança, observada desde meados dos anos de 1990, se expressa na crescente centralização do go-

verno federal na definição das diretrizes para políticas educacionais, em geral monitoradas pelo processo de avaliação da educação em larga escala, cujas principais expressões são a Prova Brasil, o SAEB, o Enem e o Enade, e em sistema regulado de financiamento da educação, diretamente vinculado ao número de matrículas e à instituição de um novo padrão de gestão, políticas expressas pelo Fundef/Fundeb, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação e pelos Planos de Ações Articuladas, além do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

A questão central na mudança no padrão de gestão das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil está relacionada diretamente à redefinição da relação entre o público e o privado na oferta da educação pública no país, expressando o que alguns autores têm denominado de mercantilização da educação. É possível observar a adoção de um modelo de gestão inspirado na experiência realizada nas empresas, transmutado para o campo educacional mediante padrões de planejamento e avaliação, cuja maior expressão está no controle da qualidade total. A aquisição de pacotes de gestão e sistemas de ensino, por parte de muitas redes públicas de educação no Brasil, tem sido uma das vertentes de propagação deste modelo no país.

Afora estes aspectos, e tão grave quanto, observa-se maior aproximação da relação público-privado mediante inúmeras parcerias para a viabilização de oferta educacional, especialmente educação infantil e ensino profissional e superior, expressas, majoritariamente, pelo Pronatec e Prouni, mecanismos pelos quais, argumentando compromisso com políticas para a democratização do acesso ao ensino, o poder público se desresponsabiliza com a oferta direta e apoia as empresas privadas do campo educacional mediante sistema de financiamento, como convênios, bolsas e isenções. Este sistema tem contribuído para o crescimento deste setor, em detrimento de políticas de qualificação da oferta pública, evidenciado, particularmente, pela precarização das condições de oferta e pela desvalorização dos profissionais da educação.

Neste mesmo contexto de implementação de um modelo de gestão, que desresponsabiliza o Estado com a educação, como uma forma de reação à negação dos direitos de cidadania, verifica-se que setores significativos da sociedade civil organizada criaram estratégias para influenciar no processo de elaboração e discussão do novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho deste ano

(2014) no Congresso Nacional. O Plano, em tramitação desde 2010, ignorou o resultado das Conferências municipais, intermunicipais, estaduais e nacional de educação, que encaminharam proposições de aumento da responsabilidade do Estado com a educação, mediante maior compromisso com seu financiamento e com a criação de um efetivo Sistema Nacional de Educação, pautado no regime de colaboração entre as instâncias federadas.

Os aspectos mais controversos do PNE aprovado, que guiará o planejamento educacional do país por 10 anos, estão relacionados à responsabilidade estatal com a oferta pública. Elementos positivos do texto aprovado, que reforçam o compromisso estatal com o financiamento da educação pública, relacionam-se à definição de uma política de financiamento da educação básica. A referida política, baseada num custo-aluno-qualidade, contará com participação decisiva do governo federal para o alcance de um padrão de qualidade em todas as escolas públicas brasileiras. Ademais, como resultado de muita luta dos movimentos e organizações que defendem a educação pública no Brasil, foi aprovado que, até o final do decênio (2024), o poder público deverá alcançar o investimento de 10% do PIB em educação. No entanto, a conquista que poderia representar efetiva melhoria na qualidade da educação, que passaria de 5,5% para 10% do PIB, foi minimizada pelos parlamentares, que optaram por contemplar os interesses privados, incluindo, dentro dos 10%, o financiamento indireto, ou seja, as parcerias do setor público com o privado, como Prouni, Pronatec, além de bolsas e isenções voltadas ao fortalecimento do setor privado.

Os elementos aqui apresentados demonstram a importância das políticas educacionais e dos estudos voltados a este campo, justificando, portanto, o número temático da Revista Linguagem, Educação e Sociedade que aborda as Políticas Educacionais, Diversidade Cultural, Violência na Escola e Cultura da Paz.

A organização estrutural da Revista LES apresenta, primeiramente, os Artigos referentes às temáticas, em seguida, abre duas seções de comunicações, uma na modalidade Resenha Crítica de obras significativas no campo da educação, tanto pela atualidade das discussões que desenvolvem como pela importância das informações que envolvem em suas amplitudes históricas. Outra na modalidade Resumo de Dissertações, cuja finalidade é informar à comunidade acadêmica sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGEd – UFPI, no decorrer do primeiro semestre do ano de 2013.

Ao articular estas produções de abordagens diversas, a Revista Linguagem, Educação e Sociedade, em sua vigésima oitava edição, concentra no seu interior discussões atuais acerca dos referidos campos temáticos para o qual se volta, expressando, em conformidade com o propósito, qualidade acadêmica e aprofundamento na prática de pesquisar e registrar os fatos que constituem a realidade educacional.

Com a expectativa de que as produções expostas neste número contribuam com mais elementos para o aprofundamento das pesquisas neste campo de conhecimento e o crescente incentivo aos atuais e futuros colaboradores, o Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPI põe em circulação a presente edição da Revista Linguagens, Educação e Sociedade.

Para todos, uma boa leitura.
Comitê Editorial

LES
UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

ARTIGOS

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO DA LITERATURA

Elisângela Teixeira Gomes Dias¹

RESUMO

Estudo de revisão sistemática, do tipo exploratório, que tem por objetivo analisar as pesquisas que abordam as políticas brasileiras de avaliação em larga escala, com foco na Educação Básica, no marco temporal de 2002 a 2011. O levantamento foi feito nos bancos de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e em Tecnologia (Ibict), na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e também nos sítios da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave). Os trabalhos foram organizados e analisados por temáticas afins, considerando os objetivos explicitados pelos autores. Somente 3% são estudos de revisão, mas que não abordam especificamente a temática das avaliações externas. Em linhas gerais, aproximadamente 25% das pesquisas propõem ou analisam instrumentos e metodologias para avaliação de larga escala; 9% discutem a regulação dos sistemas via avaliação externa e analisam as consequências das políticas de accountability; 20% analisam o impacto ou desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o sistema de avaliação externa; 33% investigam o desempenho dos estudantes, escolas e redes de ensino em avaliações externas e 11% analisam os usos, impactos e implicações dos resultados dos exames em larga escala na dinâmica escolar. Os estudos evidenciaram que, observando o cenário das políticas públicas educacionais do país, é possível afirmar que a máxima “mais avaliação, mais qualidade” vem sendo disseminada, validando o discurso hegemônico do Estado. Em geral, as pesquisas analisadas têm caráter descritivo e estão mais no campo da crítica, sendo pouco propositivas, mas revelam diferentes saberes que precisam ser considerados para o desenvolvimento do campo da avaliação.

Palavras-chaves: Avaliação. Avaliação externa. Avaliação em larga escala.

POLICIES OF LARGE-SCALE EVALUATION OF BASIC EDUCATION: LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

A systematic review, exploratory, with the objective to analyze researches on Brazilian policies of large-scale assessment, focusing on Basic Education

Recebido em: 15/4/2013.

¹ Doutoranda em Educação na UNB. Professora da SEDF. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico. E-mail: eliangelagomesdias@gmail.com

in the time frame 2002-2011. The survey was conducted in the databases of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (Ibict), in the database Scientific Electronic Library Online (SciELO) and also on the websites of the National Association of Graduate and Research in Education (Anped) and Brazilian Educational Assessment Association (ABAVE). The work was organized and analyzed for themes related, considering the objectives spelled out by the authors. Only 3% are review studies, but did not specifically address the issue of external evaluations. In general, approximately 25% of research and propose tools and methodologies to analyze large-scale evaluation; 9% discuss the regulation of systems via external evaluation and analyze the consequences of political accountability; 20% analyze the impact or development of public policies for the system of external evaluation, 33% investigated the performance of students, schools and networks teaching and 11% examine the uses, impacts and implications of the results of tests on a large scale in the school dynamics. Studies have shown that, observing the scene of the educational policies of the country, we can say that the maxim “more evaluation, more quality” is being spread; validating the hegemonic discourse of the state. In general, studies have analyzed descriptive character and are more in the field of criticism, being little propositional, but reveal different skills that need to be considered for the development of the field of evaluation.

Keywords: Avaluation. External evaluation. Large-scale assessment.

1 Considerações Iniciais

A reforma dos Estados nacionais, consequência do ideário neoliberal instaurado após as crises do capitalismo, engendraram alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de organização e gestão e, conseqüentemente, os modos de regulação das políticas públicas. Estas medidas, segundo Barroso (2005), podem ser: (i) de ordem mais técnica, amparadas pelo discurso da modernização, desburocratização e combate à ineficiência do Estado; (ii) de natureza política, de acordo com projetos neoliberais e neoconservadores com a justificativa de “libertar a sociedade civil” do controle do Estado por meio da privatização; (iii) de natureza filosófica e cultural, com a defesa de uma participação comunitária; (iv) de natureza pedagógica, com vistas ao ensino centrado no estudante e suas características.

No Brasil, estas medidas, no que se refere às políticas de avaliação da Educação Básica desde o texto da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007), são de ordem técnica e também política. O artigo 206 da referida Constituição indica a “garantia de padrão de qua-

lidade” como um dos princípios basilares do ensino. Esta qualidade, conforme o artigo 209, surge como condição do ensino livre à iniciativa privada e como resultante de processos de indicação de resultados (art. 214), o que indica melhorias aferidas. É a partir da prerrogativa de que a avaliação é um importante meio para a melhoria da qualidade da educação é que um sistema nacional de avaliação (externa, em larga e com foco no rendimento dos estudantes e no desempenho dos sistemas de ensino) foi introduzido no país no final dos anos de 1980.

O interesse em implementar um sistema nacional de avaliação se insere historicamente na administração do sistema educacional brasileiro a partir das reformas neoliberais; consequência da crise estrutural do modo de produção capitalista. Para tanto, concorreram às perspectivas economicista e tecnicista no tratamento da questão da avaliação educacional, de modo articulado à construção científica dos fatores de qualidade, eficiência, equidade e produtividade e que definem um quadro hegemônico de propostas educacionais (COELHO, 2008).

Com efeito, o exame é considerado avaliação, por isso preocupa-se com o aprimoramento de técnicas de mensuração, de objetividade e de neutralidade. Assim, a avaliação é tomada como mecanismo da gestão da educação para elaboração de diagnósticos que possam orientar a implementação de políticas educacionais visando à melhoria da tão almejada “qualidade total²” e em defesa da promoção da equidade.

Desde então, são muitas as contradições e as tensões em torno das avaliações em larga escala, envolvendo questões diversas, como: “[...] universal versus amostral, série versus idade; muitas matérias do currículo versus alguns conteúdos; avaliação de competências versus avaliação do efeito da escola; autonomia da escola versus fortalecimento do poder central” (WERLE, 2010, p. 33). Nesse sentido, é que para Bonamino e Sousa (2012) há três gerações de avaliação em lar-

2 Qualidade total refere-se a um programa que teve início na década de 50, em empresas do Japão, e traz uma proposta denominada ‘novo paradigma’ em administração, o qual foi implantado no mundo inteiro. “As palavras de ordem do Programa são: eficiência, controle, competitividade. Procurando ir além da administração de caráter taylorista, que privilegiava a produtividade centrada na quantidade do trabalho, instala-se a palavra de ordem da qualidade. [...] É principalmente na segunda metade da década de 80 que o Programa de Qualidade Total se instala no Brasil, ganhando espaços em diversas organizações empresariais e estendendo-as instituições escolares” (RIOS, 2008, p. 72-73) como “contraface do discurso da democratização” presente nas escolas (GENTILLI, 1997).

ga escala, considerando os objetivos e desenhos usuais em iniciativas implementadas no Brasil.

Inicialmente, o foco esteve na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. A primeira geração, portanto, era de baixo impacto (*low stakes*) ou responsabilização branda, como definem as autoras. As outras duas gerações, diferentemente, trazem consequências fortes (*high stakes*), pautadas na lógica da responsabilização que traz consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Observa-se, nesse contexto, uma transformação progressiva do discurso dominante sobre a escola. O fracasso escolar, antes atribuído exclusivamente ao aluno, agora é atribuído à insuficiência dos recursos das escolas, e principalmente ao despreparo dos professores ou mesmo à lógica confusa de um sistema globalmente deficiente (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998). A exclusão se dá de maneira contínua, tornando a escola uma fonte de decepção coletiva.

O fato é que, com uma história de mais de vinte anos no Brasil, a avaliação se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração competitiva do “Estado-Avaliador” (COELHO, 2008), de forma que a compreensão das políticas públicas de avaliação direcionadas à Educação Básica, por meio da análise das ações empreendidas pelo Estado, implica a apreensão, no feixe dessas políticas, dos limites e possibilidades da proposição e materialização das mesmas. Por isso a relevância de uma reflexão acerca da produção científica que tem sido desenvolvida e disseminada.

O presente trabalho tem por objetivo analisar as pesquisas que abordam as políticas de avaliação em larga escala, com foco na Educação Básica, no período de uma década (2002 a 2011). Acredita-se que traçar um panorama sobre as produções científicas relacionadas ao tema da avaliação externa torna-se relevante para empreendermos uma análise da conjuntura das pesquisas educacionais produzidas e discutidas no país e evidenciarmos as contribuições e as lacunas ainda latentes no campo da avaliação educacional.

2 Metodologia

Estudo de revisão sistemática, do tipo exploratório, no marco temporal de 2006 a 2011. Foram pesquisados artigos científicos, teses e dissertações que se referiam as políticas de avaliação em larga escala na Educação Básica. Os termos utilizados para a identificação das pesquisas foram: “avaliação externa”; “avaliação larga escala”; “avaliação sistemas”; “avaliação redes”.

O levantamento do material foi realizado em três etapas. A primeira etapa da revisão de literatura concentrou-se sobre as teses e dissertações nacionais. Para tanto, a pesquisa foi realizada no Banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e em Tecnologia (IBICT) e também foram feitas buscas nas bibliotecas digitais da Universidade de Brasília, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade de São Paulo (USP).

A segunda etapa da revisão de literatura compreendeu a seleção de artigos científicos publicados em revistas indexadas na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

A terceira etapa foi a análise da produção científica disseminada em dois importantes congressos anuais: o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), reconhecido como o mais expressivo fórum de debates na área educacional, e a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), fundação criada em 2003 com o objetivo de favorecer o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.

Destaca-se que a maioria dos trabalhos selecionados foi lida na íntegra, pois os resumos nem sempre continham todos os elementos necessários para compreensão da pesquisa empreendida pelos autores e, algumas vezes, deixavam dúvidas quanto ao objetivo do estudo ou resultados alcançados.

Partindo do quadro demonstrativo do exame das produções científicas a respeito das avaliações em larga escala na Educação Básica, os trabalhos foram organizados por temáticas afins, considerando os objetivos de estudo explicitados pelos autores.

3 Resultados e Discussão

A tabela a seguir sintetiza o total de trabalhos selecionados, os quais foram distribuídos em seis categorias que serão posteriormente analisadas.

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos por temáticas afins

Categoria	Nº	%
1. Estudos de revisão de literatura.	05	03
2. Proposição, análise de instrumentos ou metodologias de exames aplicados em larga escala.	37	25
3. Análise de políticas de <i>accountability</i> e regulação via exames externos.	13	09
4. Análises de políticas de exames externos municipais, estaduais ou federal.	30	20
5. Estudos com foco na análise do desempenho dos estudantes, escolas ou redes de ensino em exames externos.	49	33
6. Usos, impactos e implicações dos resultados dos exames externos.	17	11
Total Geral	151	100%

Fonte: elaboração da autora.

Com este levantamento, constatou-se que o número de teses elaboradas no país abordando a temática da avaliação externa na Educação Básica ainda é pequeno. Do total de trabalhos encontrados, apenas 6% são teses, sendo que mais da metade estão voltadas para área da Estatística, propondo ou analisando metodologias para construção de instrumentos de avaliações externas. As dissertações representam 24% dos trabalhos selecionados. Os demais estudos (70%) são artigos científicos indexados em revistas científicas ou apresentados em anais de congressos.

É possível proceder diferentes análises a partir do mapeamento dos trabalhos que abordam esta temática. Entretanto, será realizada uma análise integrativa por categoria. Ressalta-se que alguns estudos abordam mais de uma das temáticas categorizadas, mas o agrupamento está em conformidade com o objetivo anunciado na pesquisa e resultados encontrados.

a) Estudos de revisão de literatura

Há mais de duas décadas o Brasil implementou a avaliação educacional em larga escala, também conhecida como avaliação externa. Mas somente dois estudos fizeram um mapeamento abordando especificamente esta temática.

Recentemente, Fachinetti e Lima (2011) buscaram compreender quantas teses e dissertações tratavam da temática da “avaliação

institucional em larga escala” no ano de 2006 em 17 cursos de pós-graduação em Educação no país. Os autores concluíram que a temática é pouco abordada, embora seja de “extrema” importância. Este mapeamento, no entanto, demonstra duas limitações: a) a pesquisa se limitou em apenas um ano, desconsiderando inclusive os quatro anos posteriores que antecederam a publicação do artigo (2007 a 2010); b) os autores não tratam da avaliação institucional, mas sim da avaliação em larga escala, o que revela o equívoco conceitual em relação ao termo, usado em todo texto como sinônimos.

Borges e Calderón (2011) mapearam a produção científica da “Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação”, no período de 1999 a 2008. De um total de 284 artigos publicados pela revista neste período, 131 (46, 12%) tratam do tema avaliação educacional, sendo que 89 (67, 93%) destes referem-se à Educação Básica, enquanto os demais (32,06%) abordam a Educação Superior. Os 89 artigos abordam temáticas diversas relacionadas à área de avaliação na Educação Básica, como práticas pedagógicas, formação docente e avaliação, instrumentos para avaliação, avaliação de programas e projetos, avaliação de instituições escolares, SAEB, ENEM, qualidade e educação, entre outros. Entretanto, como o estudo não focalizou o descritor “avaliação externa” ou “avaliação em larga escala”, não foi possível apresentar considerações conclusivas acerca deste nível de avaliação educacional ou mesmo precisar quantos artigos que tratam deste tema.

No entanto, nesta categoria incluir-se-á três trabalhos que dissertam sobre a temática, como também historicizam o contexto de implantação deste nível da avaliação educacional no Brasil.

Figueiredo (2009) e Gonçalves (2006) discutem que, no contexto da crise da dívida externa, a educação é concebida como parte do conjunto das reformas econômicas. Os projetos financiados pelo Banco Mundial (BM) para o ensino fundamental fazem parte do conjunto dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais que foram intensificados a partir da década de 1990, notadamente iniciados com as reformas engendradas com Fernando Collor de Mello (1999-1992). É neste contexto que os projetos financiados para o Ensino Fundamental apoiaram e orientaram as políticas para enfrentar o fracasso escolar (evasão e repetência), as quais trataram do processo de avaliação externa, de racionalidade econômica, de produtividade e de concorrência bem como os critérios de qualidade.

Vieira e Tenório (2009) discorrem sobre o tema da avaliação em educação incluindo o nível de avaliação em larga escala. Os autores fazem uma breve reflexão quanto ao uso dos resultados das avaliações externas, destacando os resultados do SAEB publicizados em fevereiro de 2007, mas não apontam argumentos conclusivos. A discussão feita é sintetizada em um quadro que apresenta os principais argumentos contrários à avaliação em larga escala a partir dos estudos de Carlini e Vieira (2005), Crepaldi, Santos e Galindo (2005) e Convic, Tavares e Machado (2005). Em seguida, Vieira e Tenório (2009) discutem o tema a partir do panorama apresentado por Guba e Lincoln, autores que abordam o campo da avaliação sob uma perspectiva de quatro gerações (medida, descrição de objetivos, julgamento, avaliação construtivista responsiva³), com a finalidade de questionar seus modelos correntes no final da década de 1980, e sua articulação com a questão da sustentabilidade. Vieira e Tenório (2009) identificam as lacunas presente nas proposições de Guba e Lincoln e apresentam um novo conceito que, para os autores, inclui todas as dimensões da avaliação: “[...] avaliar é o diagnóstico para a tomada de decisão com vista na melhoria do processo” (p. 11). Concluem discutindo o papel do avaliador sob a crença na sustentabilidade, a qual para eles inverte o resultado da avaliação para quem está sendo avaliado, ampliando sua ação quando todos os envolvidos se comprometem não apenas com a eficácia dos resultados, mas também com a efetividade destes resultados.

Neste contexto, observa-se a relevância de empreendermos uma revisão bibliográfica sobre a temática da avaliação externa na Educação Básica.

b) Proposição, análise de instrumentos ou metodologias de exames aplicados em larga escala

Um grupo de autores considera que a avaliação externa pode contribuir para ajudar os gestores das redes de ensino e os professores a compreenderem a realidade da sua comunidade escolar, fornecendo informações que serviriam de diretrizes em busca da melhoria do ensino (FREITAS, 2007; MOREIRA; SORDI, 2004; PERRY, 2009). Para tanto, é necessário que a avaliação não seja reduzida a apenas

³ O termo “avaliação construtivista responsiva” foi utilizado por Guba e Lincoln a partir da perspectiva do paradigma interpretativo ou hermenêutico, tendo como principal característica a defesa de práticas avaliativas participativas e negociadas.

um exame e que seus dados possam ser compreendidos no interior de cada escola, de forma que gestores e professores entendam seus objetivos e seus processos, interpretando os resultados e analisando como os mesmos poderão influenciar na tomada de decisão em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, na escola e nas redes de ensino.

O problema é que os sistemas de avaliação em larga escala utilizam metodologias e procedimentos sofisticados, apoiados em um referencial diferente dos que utilizam os professores, mesmo porque não coincidem com os apresentados em sua formação, o que pode tornar estes dados incompreensíveis a eles e também aos gestores das escolas e das redes de ensino, imprimindo resistência quanto à utilização de seus resultados (BARRETO, 2001).

Um total de 37 trabalhos, os quais representam a aproximadamente 25% dos trabalhos sobre a temática investigada, propuseram ou analisaram algum instrumento ou metodologia de avaliação em larga escala. A maior parte dos estudos trata de pesquisas que focalizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

A TRI é uma metodologia adotada no Brasil a partir da edição do SAEB de 1995 e que atribuiu maior validade e utilidade às informações coletadas na medida em que permite comparabilidade entre os anos e as séries avaliadas e considera o desempenho dos estudantes para definir o grau de dificuldade do item (SOUZA, 2009). Vale ressaltar que, embora a TRI seja utilizada no Brasil para produzir índices de proficiência dos estudantes nas avaliações externas, seus diferentes modelos permitem a construção de indicadores variados, como o indicador socioeconômico utilizado na pesquisa de Pereira (2004).

Outras pesquisas analisadas reforçaram, nesse contexto, a importância da avaliação externa considerar variáveis de valor agregado, como a influência de fatores demográficos, sociológicos e relativos à trajetória escolar e fatores socioeconômicos. O estudo de Andrade e Laros (2006), por exemplo, teve como objetivo construir um modelo de desempenho escolar, utilizando-se de modelos lineares hierárquicos. Este modelo, na conclusão dos autores, pode agregar às avaliações externas variáveis diversas para compreender os desempenhos dos estudantes, além da possibilidade de ser utilizado para elaboração de políticas públicas mais efetivas para o melhoramento do sistema educacional brasileiro. Costa (2011) também discute a pertinência do uso do modelo de valor agregado no sistema de avaliação em larga esca-

la. Este modelo, aplicado em pesquisa longitudinal em Belo Horizonte, permitiu um diagnóstico mais eficiente para subsidiar a construção de políticas públicas mais efetivas, conforme analisa o autor.

Miranda (2008) e Rodrigues, S. (2005) realizaram pesquisas em torno da técnica DEA (Análise por Envoltória de Dados em português), defendendo que este é um processo alternativo de condução de avaliação em nível de sistema de ensino fundamental que pode ser um instrumento útil à gestão dos objetivos da instituição, com vistas ao seu aperfeiçoamento. O foco é na articulação entre a avaliação institucional e a avaliação em larga escala. Os autores confirmaram que a DEA, por relacionar recursos e resultados de maneira simples, é uma importante ferramenta para o gestor e para a equipe da escola conhecer e discutir seus problemas, tendo como foco a superação das dificuldades e a melhoria da escola. Todavia, como os governos têm utilizado as avaliações externas segundo a teoria da responsabilização (FREITAS, 2011). Dos 151 trabalhos identificados, apenas estas duas teses abordam o uso desta técnica, o que reforça a necessidade de mais pesquisas que investiguem novas metodologias ou mesmo o uso da DEA.

Aguiar (2009) e Rodrigues, E. (2008) realizaram um estudo abordando a DIF (Funcionamento diferencial em português) e revelam que, considerando diferenças de regiões, gênero e raça ou outras especificidades, o procedimento mais adequado para validação dos itens que compõem os bancos de dados das avaliações externas nem sempre é a sua retirada dos testes.

Algumas pesquisas apresentaram ou discutiram ainda análises e interpretações pedagógicas das escalas de proficiência. De forma geral, essas apontam a necessidade urgente de um investimento em melhorias da divulgação e apresentação dos resultados dos testes, inclusive com possibilidades de usos dos resultados em favor da prática pedagógica. Concorda-se com a consideração de Perry (2009) de que o professor, independentemente do método utilizado para composição da escala, possa compreender seus objetivos e possibilidades, de forma a servir como construção de um diagnóstico pedagógico na medida em que este conseguir agregar suas observações diárias às informações da escala de proficiência.

Por fim, encontramos estudos que tratam da construção de metodologias para avaliar a produção escrita de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em exames externos de Língua

Portuguesa. Há ainda as pesquisas de Oliveira e Guimarães (2011) e Marques *et al.*, (2011), as quais analisaram a Provinha Brasil de Matemática, e apontaram conclusões que podem contribuir para aperfeiçoar o instrumento e desafiar os responsáveis pela elaboração das provas a buscarem metodologias cada vez mais adequadas.

c) Políticas de *accountability* e regulação via exames externos

A normatização da avaliação como política de governo foi acentuada nos anos de 1980 e 1990 com a expansão e a universalização da Educação Básica, o que foi se constituindo como uma nova ordem de direitos que demandou a atuação do Estado. Com isso, ao mesmo tempo em que a educação torna-se um espaço para construção da cidadania, novas competências são exigências ao trabalhador moderno, como responsabilidade, iniciativa, dedicação, capacidade de aprender a aprender e de trabalhar em equipe, etc.(SOUZA, 2009).

A retórica oficial é a de qualidade e excelência, mas estes termos são usados para abrandar a ideia de produtividade, segundo a lógica do mercado: aumentar a quantidade de rendimentos, com menores custos (DIAS SOBRINHO, 1998). É neste cenário, ligado ao contexto de crise do Estado desenvolvimentista e ao movimento reformista da década de 1990 que os exames externos são introduzidos como regulação da Educação Básica no Brasil, produzindo significativas mudanças na área educacional e na própria orientação das políticas públicas para a educação. Portanto, a montagem do sistema nacional de avaliação brasileiro, efetivado por meio da criação do SAEB, serviu para atender a lógica do mercado capitalista, embebida no discurso da transparência das instituições públicas (*accountability*) e colocando temas como equidade e qualidade em evidência.

Segundo Cassetari (2011), os programas de remuneração por desempenho para professores da Educação Básica, uma das estratégias da política de *accountability*, desdobram-se em três diferentes modelos. O primeiro é o pagamento por mérito individual, o qual depende de avaliações subjetivas dos professores, provocando disputas e conflitos que interferem de forma negativa no espaço escolar. Por isso este é o modelo mais criticado e menos adotado hoje. O segundo é a bonificação a partir dos resultados das escolas. Este modelo também é criticado por incentivar a disputa entre os professores e por ampliar esta competição entre as escolas. Além disso, esta política pode reduzir o currículo escolar às matrizes de referências dos exames,

reforçando a lógica da avaliação classificatória do espaço escolar. O terceiro modelo, que é o mais recente, baseia-se nos conhecimentos e habilidades dos professores aferidos por um único instrumento, em geral um exame de proficiência, ou envolvendo múltiplos instrumentos, dependendo do consenso sobre quais competências são necessárias para avaliar um bom desempenho profissional.

Como ressalta a autora, apesar do grande debate sobre a remuneração por desempenho na literatura e da falta de estudos conclusivos sobre os seus efeitos, diversos sistemas educacionais brasileiros têm adotado estas propostas, o que indica a necessidade de maior reflexão sobre o tema. Além disso, como revelam suas pesquisas (CASSETTARI, 2011, 2008) não existem consensos sobre qual seria a melhor maneira de executar estas propostas, pois são inúmeras as dificuldades técnicas tanto em relação ao processo de formulação quanto ao processo de implementação dos programas de pagamento por performance. Outra constatação é que não há evidências significativas sobre os resultados da implementação destes programas. Acrescenta-se que no contexto brasileiro não é possível atribuir aos professores a responsabilidade por um ensino de qualidade sem que as condições de trabalho, como formação docente e infraestrutura das escolas, sejam adequadas.

Várias pesquisas lançaram olhar diferenciado sobre as perspectivas e desafios na implantação de sistemas de responsabilização educacional no Brasil, focalizando a introdução dos programas de remuneração variável por desempenho educacional; a percepção de professores acerca do desenvolvimento de processos de *accountability* e o processo de regulação da rede de ensino. Dentre os resultados evidenciados, destaca-se que: a) a maioria dos professores desconhecem tanto a fase de elaboração quanto a fase de divulgação dos exames externos, o que torna os resultados gerados incompreensíveis a eles; b) os resultados das avaliações externas são pouco utilizados como subsídio para planejamento e implementação de políticas; c) a utilização das informações produzidas por exames em larga escala, principalmente diante dos *rankings* promovidos, incita a competitividade entre as escolas e evidencia o predomínio da regulação para o controle, na visão da teoria da responsabilização. Assim, cabe interrogar: a quem tem servido esses exames?

Silva (2011), analisando em sua tese o uso que os diretores escolares fazem dos resultados de avaliações externas implementadas

pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica em Minas Gerais (PROEB), com foco no processo de regulação, acrescenta outras consequências da pressão por produtividade e alcance de metas. Entre elas, cita: estrangimentos, exposições públicas, ameaças e críticas, de forma que o processo de ensino-aprendizagem pode ser desqualificado pelo imediatismo, pela superficialidade e reducionismo dos conteúdos. Com efeito, “[...] incorre-se também na possibilidade de desvalorizar ainda mais o trabalhador docente ao julgar todo o seu trabalho pelos resultados de uma avaliação” (p. 187).

Registra-se ainda que muitas pesquisas verificaram a interferência de setores da economia nacional e de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, instituindo a lógica mercadológica que iguala a escola como produto. No entanto, observaram que tal acontecimento não se deu sem confronto.

d) Análises de políticas de exames externos municipais, estaduais ou federal

Ao longo das duas últimas décadas, em diferentes contextos sociopolíticos, primeiro nos países centrais, depois nos países semi-periféricos e periféricos, a agenda avaliativa, nas suas diversas configurações e domínios de incidência, tem assumido uma enorme centralidade (SÁ, 2009).

Um conjunto de pesquisas analisou, sob diferentes perspectivas, as concepções e implicações dos “sistemas” de avaliação externa na área educacional. Não é objetivo deste estudo dissertar acerca de cada uma delas, mas sim de fazer uma leitura crítica dos seus resultados. Para facilitar a análise, as pesquisas foram organizadas em dois grupos que serão detalhados a seguir.

As políticas de avaliação externa em âmbito federal foram objeto de estudo e análise do primeiro grupo de pesquisas. Em linhas gerais, os resultados das investigações indicam que existe um hiato entre a construção, a disseminação de indicadores educacionais e o processo de formulação e implementação de políticas públicas educacionais. Há, neste sentido, a necessidade de revisão da concepção subjacente em nível de avaliação externa e da forma como esta vem sendo conduzida. Entretanto, a maior parte das pesquisas, apesar de indicarem a necessidade de mudanças em diferentes aspectos das avaliações em larga escala, mantém uma postura hegemônica ao validarem o discurso do poder público na medida em que os argumentos usados

não são significativos a ponto de apresentar alternativas para romper com a visão de responsabilização.

Do grupo de trabalhos analisados, somente Freitas (2007) sustenta crítica às formas de implementar políticas de avaliação baseadas na “teoria da responsabilização”, em curso nos estados e municípios e propõe uma forma alternativa de lidar com o problema, baseada em “qualidade negociada” via avaliação institucional, com envolvimento bilateral do Estado e da escola. Argumenta que as políticas de responsabilização unilaterais conduzem à configuração de escolas para pobres e escolas para ricos, e alerta para o risco de que, mesmo com o discurso da transparência e responsabilidade, os “sistemas” de avaliação externa centralizados na Federação ocultem, em indicadores estatísticos como o IDEB, as dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior da escola, legitimando estratégias que somente conduzem ao adiamento da sua exclusão.

O segundo grupo de pesquisas analisa como os exames externos são desdobrados no âmbito da instância estadual ou municipal. O foco é a discussão de como esses testes são tomados como uma das medidas usadas pelo governo para implementar medidas empresariais como solução dos problemas educacionais, na visão da responsabilização e regulam o ensino pela lógica do controle. Os achados de Silva (2006), por exemplo, revelam a inquietação que há entre os educadores no sentido de aguardar medidas mais incisivas e contínuas do governo após a divulgação dos resultados dos exames aplicados em larga escala.

Novamente observa-se que as pesquisas não negam a constituição dos sistemas de avaliação externa em âmbito estadual e municipal, embora alguns tenham críticas quanto à forma, às concepções subjacentes à constituição destes sistemas ou aos efeitos negativos na prática pedagógica, principalmente em decorrência dos diversos ranqueamentos feitos com os resultados dos exames. As conclusões convergem para a assertiva de Lima:

Por sua vez, a avaliação [externa] passa a ser concebida como uma ferramenta estratégica da gestão do sistema para melhoria dos indicadores educacionais, materializada no modelo administrativo de gestão por resultados. Observa-se o uso da avaliação como instrumento indutor da melhoria da educação, explicitado, sobretudo, com a utilização dos resultados das avaliações atrelados à política de incentivo e premiação, com o propósito de motivar os agentes envolvidos no processo educacional. (LIMA, 2011, p. 17-18).

Além disso, é possível perceber que a política de responsabilização (*accountability*), composta por três elementos (medição do desempenho dos estudantes, publicização dos resultados e recompensa ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho – pagamento por mérito) tem avançado nos Estados e municípios mais que no âmbito federal; que foi freada na gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (FREITAS, 2011) e agora será implementada por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

e) Estudos com foco na análise do desempenho dos estudantes, escolas ou redes de ensino em exames externos.

A maioria das pesquisas identificadas (33%) tinha como objetivo analisar os resultados das avaliações externas com foco no desempenho dos estudantes, de escolas ou redes de ensino. Em geral, buscavam compreender as relações entre fatores associados e a proficiência dos estudantes ou os índices (médias) das escolas ou redes de ensino pesquisadas nos exames externos.

A limitação desses estudos está na tentativa de relacionar o desempenho a variáveis isoladas, como gestão, práticas pedagógicas, formação do professor, investimento financeiro dos governos na educação, a municipalização, participação dos pais, política de organização das turmas dentro da escola, nível socioeconômico, desigualdades regionais, infraestrutura (biblioteca, quadra de esportes, laboratório de informática e laboratório de ciências), ou mesmo a elaboração da prova ou forma de condução da aplicação.

É importante destacar que os resultados das pesquisas evidenciavam que, analisando determinadas variáveis, não eram encontradas diferenças significativas para explicar o desempenho tanto dos estudantes quanto das escolas ou redes de ensino. Embora algumas evidências fossem positivas, não eram passíveis de generalizações.

Como mostraram algumas investigações (BAUER, 2011; CASTRO, 2009), um conjunto de variáveis concorre para explicar os resultados dos estudantes em exames externos, como nível socioeconômico, contexto familiar, contexto escolar (atuação dos professores, dos gestores, clima escolar, tempo de permanência na escola), entre outros. Mesmo a variável fator socioeconômico, como destacam Almeida (2009) e Klein, Fontanive e Elliot (2006), somente quando cruzada com outras variáveis apresenta resultados relevantes para explicar as

diferenças de desempenho nos testes padronizados. Da mesma forma, Andrade e Soares (2008) concluíram que indicadores de qualidade de um mesmo sistema educacional podem variar dependendo de decisões tomadas a priori, tais como: mudanças nas linhas de corte para escolha dos diferentes níveis de desempenho ou mudanças na interpretação dos níveis da escala de proficiência.

A pesquisa de Freitas, Baruffi e Real (2011) também se inscreve neste cenário. Os autores trazem constatações de estudo realizadas em redes escolares municipais com resultados positivos no IDEB com vistas a identificar no contexto e na política local fatores que podem ter concorrido para esses resultados. Os autores concluem que, mesmo tendo elencado dez indicadores que podem ter contribuído para explicar quais fatores que melhor explicam os resultados positivos obtidos por diferentes redes de ensino pesquisadas, não é possível defini-los com segurança.

Neste sentido, compactua-se com Freitas (2007) e Hippólyto, Carvalho e Sousa (2011) que as mudanças somente trarão qualidade ao sistema público de ensino quando as ações entre Estado, município e escola forem desenvolvidas em conjunto.

Outro grupo de pesquisas descreve e analisa os resultados de redes de ensino em relação aos indicadores nacionais ou de programas específicos, conduzidos por empresas do âmbito da iniciativa privada para avaliar desempenho nos estados ou municípios. Os autores levantam, de modo geral, a hipótese de que a melhoria observada nos desempenhos escolares em algumas séries avaliadas pode ser reflexo da política educacional, mediante estabelecimento do pacto de compromisso para implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e das metas estabelecidas com a criação de indicadores de desempenho – como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e também da implementação das políticas de incentivo e práticas de *accountability*.

No entanto, os estudos são inconsistentes, não apresentam argumentos sustentados teórica e empiricamente. Além disso, há pesquisas nesta mesma direção, como o de Lima, Pequeno e Melo (2008), que revelam que os resultados das avaliações externas indicam um desempenho insatisfatório em relação à proficiência dos estudantes e ao índice de desempenho das escolas; o que vem sendo explorado recorrentemente na mídia e reforça o esvaziamento da função docente e o enfraquecimento da escola pública brasileira.

Há ainda investigações que utilizaram os resultados para estabelecer comparações. A tese de Almeida (2009), por exemplo, objetivou comparar a eficiência de escolas públicas cicladas e não cicladas do Ensino Fundamental com uso da técnica DEA. A dissertação de Barreto (2009) e a pesquisa de Klein *et al.* (2008) compararam o desempenho de estudantes de um grupo de escolas privadas que tem um sistema próprio de avaliação externa com o desempenho das escolas privadas no SAEB. A dissertação de Costâncio (2009) mostrou diferenças de desempenho em exames externos – SAEB, Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers) –, entre alunos declarados pardos ou brancos e os que se consideram negros. O estudo de Mandelert e Mello (2009) comparou o risco de atraso escolar no Brasil com outros três países latinoamericanos, o México, a Argentina e a Colômbia, considerando o nível socioeconômico e a dependência administrativa da escola, controlando os resultados pelo desempenho em leitura dos estudantes utilizando os dados do *Programme for International Student Assessment (Pisa)*. Graça (2009) realizou uma análise comparativa dos resultados obtidos pela rede municipal de Aracaju na Prova Brasil e no IDEB nos anos de 2005 e 2007.

Os estudos comparativos conseguem perceber diferenças mais significativas, mas não são passíveis de generalizações por focalizarem contextos específicos. Além disso, a maioria apresenta problemas metodológicos, principalmente quando compararam grupos com características diferenciadas, específicas, e que acabam não sendo consideradas.

f) Usos, impactos e implicações dos resultados das avaliações externas

Um pequeno número de pesquisas (11%) teve por objetivo analisar os usos, impactos e implicações dos resultados das avaliações externas. De modo geral, os estudos encontrados com esse fim buscaram investigar as repercussões da avaliação externa (práticas pedagógicas, práticas de gestão, metodologias de ensino, escolha de livros didáticos, planejamento de ações ou reformulações curriculares) e compreender o processo de apropriação da política de avaliação da Educação Básica por professores ou gestores das escolas e das redes de ensino.

Estas pesquisas revelaram que os professores e os gestores se sentem pressionados pelos resultados dos exames externos e se observa um estreitamento curricular das disciplinas avaliadas, que passam a priorizar os conteúdos que compõem as matrizes de referência dos testes. Marçal e Carrijo (2011) apontam que tais fatos são decorrentes principalmente das políticas de meritocracia implementadas por alguns Estados. Com efeito, a avaliação formativa vem perdendo espaço para práticas de avaliação classificatórias, com foco em resultados aferidos de forma objetiva.

Desataca-se que a apropriação dos resultados, como revelou a pesquisa de Silva, (2011), acontece em maior ou menor grau, dependendo da escola. Os resultados dos exames externos geram transtornos, pressões e constrangimentos, com conseqüente interferência nos aspectos administrativo, pedagógico e financeiro da escola.

Além disso, alguns gestores, como evidenciou o estudo de Neto (2006) realizado com os gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal, conhecem pouco os resultados e não compreendem as informações produzidas por avaliações externas de forma suficiente, o que faz com que não haja uma atividade sistemática de planejamento de suas ações.

Em síntese, estas pesquisas mostram que as avaliações externas estão mudando a rotina escolar e servem de referência para o direcionamento do currículo. Contudo, os dados gerados não estão sendo devidamente aproveitados pelos professores e gestores para o planejamento de ações que possam, de fato, melhorar o ensino.

4 Considerações Finais

As pesquisas analisadas evidenciaram a tendência da adoção de exames externos de rendimento dos estudantes, nos moldes conduzidos pelo governo federal brasileiro, como parâmetro nuclear da gestão da educação nos sistemas estaduais e municipais. A emergência da regulação avaliativa na Educação Básica tem proporcionado um novo paradigma de gestão educacional e, gradativamente, difunde uma nova “cultura de avaliação” na rede de escolas. O discurso permanece atrelado à falsa ideia de que o investimento em exames externos, na perspectiva da responsabilização, gera a tão desejada qualidade do sistema educacional brasileiro.

Os trabalhos que, em sua maioria, apresentam resultados de pesquisas empíricas, ou tecem críticas à forma como os sistemas de avaliação em larga escala são constituídos e implementados, bem como aos usos e implicações dos resultados das avaliações externas no campo educacional são importantes, mas não são propositivos a ponto de romper com o desenho que atualmente é utilizado. De certa maneira, há um consenso que avaliação externa gera qualidade na medida em que, a partir de seus resultados, índices e metas são estabelecidos. Portanto, observando o cenário das políticas públicas educacionais do país, é possível afirmar que a máxima “mais avaliação, mais qualidade” vem sendo disseminada, validando o discurso hegemônico do Estado.

A ressalva está em alguns dos trabalhos que propõem ou analisam instrumentos e metodologias para avaliação em larga escala. Estas pesquisas reforçam a importância de as avaliações externas considerarem variáveis de valor agregado, como a influência de fatores demográficos, sociológicos e relativos à trajetória escolar e fatores socioeconômicos. Mas são poucos os estudos que apresentam modelos alternativos que podem ser utilizados para elaboração de políticas públicas mais efetivas para o melhoramento do sistema educacional brasileiro.

Em geral, as pesquisas têm caráter descritivo e estão mais no campo da crítica, sendo pouco propositivas, embora revelem diferentes saberes que precisam ser considerados para o desenvolvimento do campo da avaliação. Faltam pesquisas que ofereçam análises pontuais acerca das implicações das avaliações externas, com foco não somente no trabalho do professor ou do gestor, para uma análise que considere a organização do trabalho pedagógico.

Concordamos que não mais é possível que a avaliação se limite ao nível micro da sala de aula, o que não significa que devemos aceitar acriticamente os resultados dos exames externos. Ao contrário, precisamos dialogar entre os diferentes níveis da avaliação, buscando a compreensão de como as políticas públicas influenciam a organização do trabalho pedagógico e participando de forma efetiva dos processos de avaliação institucional, por meio de posturas colaborativas e crítico-reflexivas.

Referências

AGUIAR, G. da S. O funcionamento diferencial do item (DIF) como estratégia para captar ênfases curriculares. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

ALMEIDA, I. B. P. de 2009. **Análise do desempenho de escolas públicas cicladas e não cicladas pertencentes ao ensino fundamental**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Unicamp: São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000470700>>. Acesso em: 19 nov. 2011.

ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A. Construção de um modelo explicativo de desempenho escolar: um estudo multinível com dados do Saeb. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

ANDRADE, R. J.; SOARES, J. F. O problema do efeito da escola. In Abave, IV Reunião Anual, 2008, Rio de Janeiro, RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro – RJ: Abave, 2008. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

BARRETO, E. S. de S. Avaliação na educação básica: entre dois modelos. **Revista Educ. e Soc.** Campinas, ano XXII, n. 75, p. 49-66, ago. 2001.

BARRETO, H. P. D. **A avaliação em larga escala no Brasil: análise comparativa entre o SAEB e um sistema privado**. Dissertação (Mestrado em Educação). UCB, 2009. Disponível em: <http://www.bdt.d.uceb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1076>. Acesso em: 13 nov. 2011.

BARROSO, J. A regulação da educação. In: _____. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005. p. 63-92.

BAUER, A. Percalços da elaboração de propostas de avaliação de impacto no Brasil: é possível avaliar impactos de programas de formação docente? In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

_____. Avaliação de impacto de programas de formação docente em serviço: uma proposta metodológica para o Estado. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e pesquisa**, v. 38, n. 2, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>>. Acesso em: 26/03/2013.

BORGES, R. M.; CALDERON, Adolfo Ignacio. Avaliação na Educação Básica. Mapeamento da produção científica disseminada na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1999-2008). In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 3/2006 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nos 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2007.

CARLINI, A. L.; VIEIRA, M. C. T. SAEB, ENEM, ENC (Provão). Por que foram criados? Que pensar de seus resultados? In: CAPPELLETTI, I. F. **Análise crítica das políticas públicas de avaliação**. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2005.

CASSETTARI, N. Pagamento por Performance na Educação Básica. In: ANPED, 31ª Reunião Anual, 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4496-Int.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

_____. O uso das avaliações para diferenciação salarial de professores. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

CASTRO, R. Eficácia e Equidade em Escolas Públicas da Bahia. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

COELHO, M. I de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

CONVIC, A. N.; TAVARES, C. Z.; MACHADO, M. A. J. As avaliações externas: uma percepção dos educadores In: CAPPELLETTI, I. F. **Análise crítica das políticas públicas de avaliação**. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2005.

COSTÂNCIO, J. **O negro e as políticas de ação afirmativa no contexto da desigualdade educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/04/disserta%C3%A7%C3%A3o-Julimar.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

COSTA, S. de A. O valor agregado em leitura como indicador de qualidade das escolas municipais de Belo Horizonte. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

CREPALDI, M. de L., dos SANTOS, R. L. L.; GALINDO, R. C. Políticas de avaliação educacional sob a ótica de professores. In: CAPPELLETTI, I. F. **Análise crítica das políticas públicas de avaliação**. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. A Avaliação Institucional da Educação Superior: fontes externas e fontes internas. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 3, n. 4, p. 29-35, 1998.

FACHINETTO, J. L; LIMA, M. A. Avaliação Institucional como instrumento de verificação de qualidade: o que dizem as teses e dissertação de pós-graduandos em Educação no Brasil. In: ANPED, 31ª Reunião Anual, 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4496-Int.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

FIGUEIREDO, I. Z. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educ. Soc.** [online]. 2009, v.30, n.109, p. 1123-1138. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400010>>. Acesso em: 21 out. 2011.

FREITAS, D.; BARUFFI, A.; REAL. Resultados positivos do IDEB em redes escolares municipais: evidências de estudo exploratório. In: ANPED, 34ª Reunião Anual, 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal – RN: ANPED, 2011.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, CEDES, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da Educação Nacional, 2011. Versão sujeita a modificações. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2011.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GONÇALVES, L. de F. A intensificação da avaliação educacional em larga escala, na Educação Básica, a partir da década de 90, e suas relações com as reformas educacionais. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

GRAÇA, H. C. da. No espelho da avaliação externa: Análise comparativa dos resultados da Prova Brasil e do IDEB da Rede Municipal de Ensino de Aracaju. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

HIPPÓLYTO, L de Q; CARVALHO, F. E. D de; SOUSA, R. T de. Avaliação dos resultados obtidos no Spaece, pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio, em Matemática. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

KLEIN, R. et al. O desempenho dos alunos da Fundação Bradesco: uma comparação com os resultados do SAEB. In Abave, IV Reunião Anual, 2008, Rio de Janeiro – RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro – RJ: Abave, 2008. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S.; ELLIOT, L. G. O Exame Nacional do Ensino Médio: tecnologia e principais resultados em 2005. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

LIMA, A. C.; PEQUENO, M. I. C.; MELO, M. N. R. Avaliação da Alfabetização no Ceará: Principais Resultados da primeira edição do Spaece-alfa. In Abave, IV Reunião Anual, 2008, Rio de Janeiro – RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro – RJ: Abave, 2008. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

LIMA, A. C. Política de avaliação Educacional do Ceará no período 2007 a 2010: Principais resultados. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

MANDELERT, D.; MELLO, J. C. R. S. A defasagem escolar em camadas altas no Pisa 2006. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

MARÇAL, M de P. V.; CARRIJO, V. L. A. Avaliações do Simave/Proeb: uma análise de suas repercussões na formação de professores de Língua Portuguesa. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

MARQUES, E. de M. R.; [et al]. Provinha Brasil de Matemática: Primeiras considerações sobre a Aplicação Piloto. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

MIRANDA, A. C. **O desafio da construção de referências de qualidade para os sistemas de ensino: uma avaliação com o uso de análise de envoltória de dados – DEA.** Tese (Doutorado em Educação). Unicamp: São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000436607>>. Acesso em: 19 nov. 2011.

MOREIRA, R. dos S. M.; SORDI, M. R. L. de. Avaliação externa como instrumento da gestão do sistema de ensino: a adesão e os impasses para a busca de melhoria na educação. In: ANPED, 27ª Reunião Anual, 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu:

ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/p053.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2011.

NETO, J. L. H. Um olhar retrospectivo da Avaliação Externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

OLIVEIRA, P. N.; GUIMARÃES, G. L. A abordagem estatística na Provinha Brasil de Matemática. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

PEREIRA, M. C.; CALDERANO, M. da A. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

PEREIRA, V. R. **Métodos alternativos no critério Brasil para construção de indicadores sócio-econômicos.** Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://fourier.lambda.ele.puc-rio.br/5253/5253_1.PDF>. Acesso em: 13 nov. 2011.

PERRY, F. A. **Escalas de proficiência:** diferentes abordagens de interpretação na avaliação educacional em larga escala. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <http://www.btdt.ufjf.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=560>. Acesso em: 13 nov. 2011.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma melhor docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, E. N. **O funcionamento diferencial do item de língua portuguesa:** análise das causas e conseqüências no contexto do programa Nova Escola – RJ e do PROEB – MG. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=135513>. Acesso em: 13 nov. 2011.

RODRIGUES, S. C. **Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental por meio do uso da análise por envoltório de dados (DEA):** uma associação do quantitativo ao qualitativo. Tese

de Doutorado, Faculdade de Educação. Unicamp: São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000436607>>. Acesso em: 19 nov. 2011.

SA, V. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2009, vol.17, n.62, pp. 87-108. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000100005>>. Acesso em: 21 out. 2011.

SILVA, M. J de A. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

_____. **Regulação educativa:** o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação). UFMG: Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../tesemariajulianaalmeidasilva.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2011.

SOUZA, E. R. de. **Accountability de professores:** um estudo sobre o efeito da prova Brasil em escolas de Brasília. Dissertação (Mestrado em Educação). Unicamp: São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000476835>>. Acesso em: 19 nov. 2011.

VIEIRA, M. A; TENÓRIO, R. M. Avaliação e sustentabilidade: as quatro gerações de Guba e Lincoln em debate. In Abave, V Reunião Anual da ABAVE, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: _____. (Org.). **Avaliação em larga escala:** foco na escola. Bsb: Líber, 2010.

VIOÊNCIA NA ESCOLA: ANÁLISE DO PROGRAMA DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA SEDUC/GO

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra¹

RESUMO

Este artigo é resultado de pesquisa que objetivou analisar as concepções e as propostas de ação do programa *Políticas de Prevenção e Enfrentamento ao Bullying* elaborado pela Seduc/GO. Trata-se de pesquisa documental que analisa o conteúdo do programa à luz das teorias que embasam a temática. Este exercício de reflexão teve a intenção de compreender as contradições e relações entre a atual situação das instituições escolares diante do fenômeno violência e as ações propostas pelos gestores da educação. Com um olhar histórico-crítico, percebeu-se a necessidade de propostas efetivas do Estado na implementação de ações que proporcionem a desconstrução de preconceitos e a eliminação de elementos que, dia a dia, impedem as trocas e interações sociais construtivas no espaço escolar, comprometendo os processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Escola. Violência. Programa Antibullying. Concepções.

VIOLENCE IN THE SCHOOL: ANALYSIS PROGRAM OF PREVENTING AND CONFRONTING OF THE SEDUC/GO

ABSTRACT

This paper is a result of a research whose goal was to analyse the conceptions and proposals of the program Policies for Preventing and Confronting Bullying, designed by the Education Secretariat of the State of Goiás (Seduc/GO). This documental research analyses the content of the program in relation to the theories that support this subject. This study aimed to understand the contradictions and relations between the current situation of schools in light of the violence phenomenon and the actions proposed by the managers of education. After a historical-critical look, it was possible to realize the need for effective proposals of the State in the implementation of actions that provide the deconstruction of prejudices and elimination of elements that, day by day, prevent constructive exchanges and social interactions at school, jeopardizing processes of teaching and learning.

Keywords: School. Violence. Antibullying Program. Conceptions.

Recebido em: 15/5/2013.

¹ Doutoranda em Educação – UFG. Professora IV da SEDUC/GO. E-mail: dogdnalva@bol.com.br

1 Introdução

A escola é fortalecida pela heterogeneidade de seus alunos, porém não consegue deixar fora de seus muros o preconceito e a discriminação àqueles que apresentam alguma diferença em relação a determinados grupos. As violências física, verbal, psicológica, por exemplo, permeiam o dia a dia da(o) aluna(o) que não se enquadra nos padrões estabelecidos, valorizados pela maioria. Ser mais alta(o) que a média ou mais baixa(o), ser mais gorda(o) ou mais magra(o), falar com sotaque, por exemplo, são motivações para *chacotas*, xingamentos e agressões físicas.

Para buscar o enfrentamento de tal realidade, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) elaborou um programa de “Políticas de Prevenção e Enfrentamento ao *Bullying*” para ser implantado nas escolas estaduais a partir de abril de 2011. Diante disso, nos questionamos quais são as concepções que esse programa governamental apresenta sobre o *bullying* e que ações ele propõe para um efetivo combate à violência escolar. Porque, como nos expõe Fante (2005), este fenômeno é o mais preocupante, dentre todos os tipos de agressões que ocorrem no espaço escolar, por sua crescente disseminação entre os alunos, podendo atingir forma quase epidêmica.

O objetivo desse trabalho foi a de analisar as concepções e as propostas de ação do referido Programa para as escolas da rede estadual; e, de outras categorias, relacionadas aos estudos e conceitos sobre violência intraescolar, que nortearam os rumos deste trabalho, tendo em vista o alcance de uma compreensão do cenário atual em que se encontra a escola e as ações elaboradas para se alcançar um espaço educativo mais humanizado. “A realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos” (LIBÂNEO, 2005). Nesse cenário, também objetivamos conhecer a partir de quais concepções de violência a Secretaria de Educação elaborou o programa antibullying, assim como compreender como a proposta de intervenção na escola pode contribuir para, de início, minimizar o problema da violência nas escolas.

Justifica-se o desenvolvimento desse trabalho, a partir da necessidade de formação e envolvimento profissional e social dos atores com a questão da agressividade e da intolerância na escola, percebida

da pela pesquisadora, nos anos de 2009 e 2010, por meio do curso de extensão “Gênero e Diversidade na Escola”, Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás. Nele, foi oportunizado conhecer e compreender as temáticas de gênero, sexualidade e as diferenças étnicas e sociais, e como elas são utilizadas em situações preconceituosas e racistas, dando continuidade ao histórico do Brasil em que as minorias são hostilizadas por grupos que se consideram superiores.

Em 2011, a Seduc/GO lançou um novo programa de combate à violência nas instituições estaduais com foco no enfrentamento ao *bullying*. O projeto trouxe para o espaço educacional ânimo para a contínua busca pela superação de ações e reações violentas, que têm contribuído para um clima escolar de insegurança (GUARESCHI; SILVA, 2008), mas também suscitou indagações sobre como a Secretaria pensa a violência nas escolas e quais foram as ações propostas para um efetivo enfrentamento e seu combate nas unidades educacionais. A pretensão dessa investigação foi reconhecer no programa elaborado pela Seduc/GO um instrumento real de combate à violência e um recurso de apoio aos professores para o enfrentamento desse fenômeno no seu espaço de trabalho.

Para tanto, percebemos a necessidade de se estabelecer o caminho a ser percorrido, ou seja, o percurso metodológico, no intuito de se atingir os objetivos propostos. Porque, entendemos que,

Pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimentos, [...]. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de *realidade* é o resultado desse processo. (COSTA, 2002, p. 107, grifo do autor).

Com base nas considerações de Costa (2002), a pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, partindo dos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético, pois este “[...] permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade [...]” (FRIGOTTO, 1991, p. 75). Nessa perspectiva, recorreremos à análise do documento norteador das atividades antibullying nas escolas estaduais em diálogo com os teóricos que debatem o tema.

Para a compreensão das informações apreendidas do documento, partimos da concepção de escola como espaço social de conheci-

mento, de diversidade e de respeito às diferenças, inserida em contexto sócio histórico distinto e orientada por questões culturais específicas. A análise das concepções que subsidiaram as orientações do programa em questão nos permitiu reconhecê-lo como um programa de governo: pontual e pragmático, que visa resolver os efeitos da violência intramuros escolares, contudo, sem alterar o contexto que a gera.

Partindo desta constatação, percebemos que a compreensão da história, do contexto e das múltiplas determinações de um fenômeno social, na perspectiva dialética, faz-se mister para melhor entendê-lo, transformá-lo, ou, até mesmo, extingui-lo, como é o caso das agressões nos espaços educacionais. Por isso, a exposição da pesquisa se principia pela contextualização do objeto de estudo e é finalizada com sua análise; estando o texto organizado em tópicos como recurso didático e para uma melhor compreensão do percurso investigativo, passando pela discussão dos conceitos de cultura, violência, etnocentrismo, estereótipo e preconceito nos contextos social, escolar e do Programa antibullying da Seduc/GO.

2 Contexto atual: conceitos e preconceitos geradores de violência

Compreendendo a cultura como “[...] fenômeno unicamente humano, que se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado as suas ações e ao mundo que os rodeiam” (BRASÍLIA, 2009, p. 22), podemos entender, então, que é na sua construção social que se estabelecem as diversidades humanas. “O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural” (LARAIA, 2000, p. 46). Esta, para Santos (2006, p. 7), refere-se “[...] à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos”.

A partir dessa ideia, a história de homens e mulheres foi sendo construída e reconstruída, criando espaços para o conhecimento. A construção histórica do ser humano é a construção da cultura. E, de acordo com o momento histórico, a sociedade, os grupos sociais vão se reconfigurando, o que favorecerá a mudanças no campo educacional. “Os sentidos, versões e abordagens de cultura e de seus desdobramentos conceituais e procedimentais” (CHAUÍ, 1995, p. 376) repercutem nas formas de se produzir conhecimento e de sua socialização.

A diversidade é inerente ao ser humano e não se pode aceitar que as diferenças sejam entendidas e tratadas como desigualdades. A(o) discriminada(o) não pode ser culpabilizada(o) por não se enquadrar em um ‘padrão’. As diversidades humanas e culturais não devem ser confundidas com desigualdades sociais e, menos ainda, com a validação da existência de preconceitos. Não é absorver os hábitos e costumes do que é diferente, mas respeitá-lo, mais que tolerar, pois isto é apenas suportar o outro, uma concepção bastante diferente de respeito. A tolerância pode ser apenas uma forma mascarada de preconceito e discriminação (BRASÍLIA, 2009).

A crença de que existe uma cultura superior à outra tem levado à intolerância das práticas diferenciadas dos grupos não hegemônicos. Isto é recorrente na história do nosso país. “Muitas vezes os povos não europeus foram considerados inferiores, e isso era usado como justificativa para seu domínio e exploração” (SANTOS, 2006, p. 13). Por terem uma visão etnocêntrica, os portugueses dizimaram milhares de indígenas brasileiras(os), ao chegarem ao Brasil, afirmando que estavam preocupados com a salvação dos ‘não civilizados’. Assim, promoveram a catequização dos nativos ou eliminaram os que não aceitaram perder suas identidades culturais e religiosas; esse mesmo olhar de superioridade condenou milhares de africanos à escravidão: foram retirados de sua terra, transportados como mercadorias e obrigados a executarem atividades, no Brasil, renegadas pelos europeus – plantio, manejo dos animais, garimpagem e outras – proporcionando riqueza àqueles que só lhes ofereceram sofrimento. Sobre esse assunto, Laraia (2000, p. 70) nos esclarece:

Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir.

A ideologia de superioridade de um povo sobre outro criou o fenômeno etnocêntrico. Este pode ser conceituado como o sentimento

daqueles que entendem o seu modo de vida, logo, sua cultura, e a do seu grupo como sendo o 'certo', a única maneira possível de se viver. De acordo com os estudos propostos em Brasília (2009, p. 24), etnocentrismo é "[...] a ideia de julgar, a partir de padrões culturais próprios, [...] os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até mesmo, negando sua humanidade". Nessa perspectiva, os demais grupos ou as atitudes individuais são avaliados a partir dos valores do seu próprio grupo, e o que diverge disto provoca reações de intolerância.

A história da humanidade e sua evolução produzem conceitos e concepções sobre o homem e a mulher, seus conhecimentos e suas relações/interações. De acordo com Chauí (1995, p. 369), "[...] os seres humanos variam em consequência das condições sociais, econômicas, políticas, históricas em que vivem". O sentimento de supremacia de um grupo étnico em relação às minorias não permite outros olhares, diferentes posturas e posicionamentos, os quais possibilitariam perceber que as diferenças são positivas para o desenvolvimento sociocultural das sociedades, e que a religião, a orientação sexual, o comportamento social das pessoas perpassam a diversidade, a qual faz o mundo ser o que é hoje, muito diferente do que já foi no passado. E isto não determina que hoje sejamos melhores ou piores do que foram nossos antepassados, apenas que somos diferentes.

O Brasil é uma nação com mais de 190 milhões de habitantes, de acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2011). Assim, é impossível que todos sejamos iguais, pensemos ou ajamos da mesma forma. O clima, a temperatura e/ou a altitude são diferentes nas várias regiões brasileiras, por que seu povo seria homogêneo? Falamos a mesma língua, mas cada qual na sua variedade; então, por que o gosto pela música, o estilo de roupa, a orientação sexual ou religiosa deveriam ser os mesmos para todas(os)?

As diferentes origens das pessoas poderiam contribuir para o conhecimento de novas culturas, novas experiências, porém o que ocorre é que o diferente de nossos referenciais nos assusta ou nos incomodam, gerando a não aceitação de que é possível conviver com alguém distinto de nós e continuarmos sendo nós mesmos. O que o outro é não deveria nos ofender ou escandalizar (BRASÍLIA, 2009). Por meio da formação que recebemos e, posteriormente, repassamos, podemos entender que "[...] cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as

suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam" (SANTOS, 2006, p. 8).

A compreensão dos conceitos de etnocentrismo, estereótipo e preconceito nos levam a refletir sobre o nosso posicionamento frente à formação das gerações mais jovens. Como consequência desses fenômenos, ou seja, da criação de um padrão de ser humano, todos os indivíduos que não se enquadrarem a ele serão rejeitados, estigmatizados. Sendo assim, o tipo preconcebido se torna um modelo que nutre o preconceito, quando define anteriormente quem e como seriam as pessoas consideradas aceitáveis, sendo isto um conceito prévio formulado sem fundamentos ou explicações. "Antes de conhecer já defino o 'lugar' daquela pessoa ou grupo na sociedade" (BRASÍLIA, 2009).

Nesse contexto se forja o preconceito: minha cultura é melhor, logo o modelo que idealizo também é o melhor; assim, crio um conceito prévio das coisas e atitudes que considero 'boas' e 'certas' e o que não se encaixar nesse padrão será preterido. O que justifica as atitudes preconceituosas contra as minorias, ou seja, a intolerância. Esta se firma no estigma de um protótipo, que consiste na generalização e atribuição de valor a algumas características de um grupo, com julgamentos subjetivos, impondo-lhes um lugar de inferioridade ou de incapazes. Esse sentimento de superioridade/inferioridade resulta em preconceito, que muitas vezes leva à violência. Esta, aqui entendida, como definida por Michaud (1989, p. 10):

Há violência quando, numa situação de interação um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (*apud* DUARTE, 2006, p. 44).

A agressividade, assim entendida, tem sido encontrada em vários segmentos da sociedade, tais como nos estádios de futebol, nas festas, nas feiras e nas faculdades. Porque a intolerância, o preconceito e o desrespeito às diferenças entre as pessoas são atitudes que transformam ambientes destinados à celebração, à alegria, às compras e à produção de conhecimento em lugares de rixas, tristezas, dor e sofrimento. Possivelmente, o barbarismo que ocorre nos estádios

de futebol, nas festas, nas feiras, etc. pode ser advindo de situações causadas no calor do momento, da torcida, da euforia pela ingestão de bebida alcoólica. Porém, infelizmente, a escola, por vezes, reproduz os sentimentos preconceituosos e a intolerância de seus atores, produzindo assim um tipo de violência específica, afetando suas vítimas física, psíquica e moralmente.

Reconhecer que o ato violento é inerente à pessoa humana é também considerá-lo uma característica passível de ser controlada, pois a mulher/o homem é um ser racional capaz de controlar suas ações e reações e de estabelecer os limites entre o que é ou não uma ação violenta, porque o que é ou não considerado violência é deliberado pelos agentes sociais em condições históricas e culturais diversas (SPOSITO, 1998), e ainda, para Hanna Arendt (*apud* MOTTA, 2008), a agressividade necessita ser descartada como característica natural humana, e passar a ser considerada como doença da sociedade.

A violência escolar não é um fenômeno recente, mas ganhou destaque nos últimos anos (DINIZ, 2009), especialmente com a importação do termo *bullying*, do inglês valentão, qualificando comportamentos violentos no âmbito escolar, hoje, considerado um dos tipos de violência, presente no cotidiano da escola, que tem contribuído para muitos conflitos entre os alunos (SILVA, 2010).

3 A escola nos dias atuais

No contexto atual, a escola necessitou se reconfigurar para conviver e/ou superar questões que surgiram com a modernidade, como as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e o acesso dos alunos a essas tecnologias, antes mesmos de chegarem a ela. Entretanto, em alguns aspectos, essa instituição ainda não conseguiu resolver alguns impasses como o problema da violência.

Diante dessa realidade, a(o) aluna(o) quando chega à escola traz consigo suas cargas emotiva, curiosa, cognitiva e agressiva, revelando-se, assim, como espaço de reprodução da sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Entretanto, ela não é somente um espaço dessa reprodução, mas também como espaço de resistência (GIROUX, 1986) e de transformação, pois sua função social é atuar como “[...] espaço de constituição do homem como ser integral” (BEZERRA, 2007, p. 33). Mais ainda, de acordo com Sposito (1998, p. 14) “[...] a escola foi pensada, sobretudo a escola pública, como espaço

de socialização de novas gerações, operando no sentido da formação e construção de humanidades capazes de viverem ativamente a vida social”.

Nessa totalidade social, de acordo com Zuin (1995), a diversidade cultural é tratada no ambiente escolar, ora como desigualdades inevitáveis, produzidas naturalmente pelos desiguais; ora como correspondência da sociedade que é produzida na e pela diversidade cultural.

No seio educacional, a diversidade pode provocar tanto a construção de conhecimentos pelo contato com o diferente, quanto às manifestações de segregação. Vejamos, como construção de conhecimento, a diversidade cultural é vivenciada, partindo-se do respeito e se solidificando na compreensão da constituição das diferenças. Como mostra de segregação, essas manifestações se revelam como preconceito e discriminação no ambiente escolar.

Essas reações são identificadas nas escolas desde as brincadeiras ‘inocentes’ até as grandes tragédias, como ocorreu na Escola Columbine (Estados Unidos da América): dois adolescentes fortemente armados entraram na escola onde estudavam e sem maiores explicações descarregaram várias armas contra professores e colegas, matando 13 pessoas, ferindo dezenas e se suicidando posteriormente (TIROS..., 2002).

Na atualidade, é perceptível que a violência gerada pela discriminação e preconceito se encontra em todos os espaços escolares. Ela é provocada pelos alunos, mas também pelos professores e pela própria escola. Vários tipos dela estão espalhados em todos os segmentos escolares: são os apelidos dados pelos colegas, as formas de tratamentos dados pelos professores, as atitudes autoritárias dos coordenadores e diretores e, até mesmo, a falta de atitude dos responsáveis para coibir todas as formas de discriminação e abusos na e pela escola.

Esse distanciamento, como o não envolvimento, da equipe escolar na complexidade da inserção da diversidade na pauta das reuniões escolares, por exemplo, tem possibilitado o continuísmo da discriminação, preconceito e violência em desfavor das minorias. Os rituais que ocorrem na escola estabelecem um silenciamento no que tange à inserção da diversidade no âmbito escolar, em especial à orientação sexual. Nos corredores, nas salas de aula, nos intervalos e recreio, ou mesmo no currículo das disciplinas/séries, nos livros didáticos, a diver-

cidade e as diferenças não são trabalhadas para a prática contínua do respeito, pois há uma imobilidade da equipe escolar no trato desses temas, o que leva à recorrência das práticas do preconceito, da discriminação, da violência e do favorecimento dos estereótipos.

A assimilação e discussão dos interesses político-econômicos presentes nas relações sociais passadas – que proporcionaram o advento de atitudes preconceituosas e práticas ideológicas que perduram até hoje e que são reforçadas via meios de comunicação de massa – precisam ser necessariamente realizadas. (ZUIN, 1995, p. 172).

O grupo gestor escolar, às vezes, até sabe que existe o problema em sua escola, mas, por vezes, prefere fazer “vista grossa” sobre o assunto, pois é menos problemático omitir-se do que provocar o debate (BRASÍLIA, 2009; SPOSITO, 1998). A interferência ocorre no máximo quando se trata de racismo, pois este está previsto na Constituição como crime que pode ser punido por lei. Aqui podemos dizer que há uma ‘celebração da nossa justiça, da ganância, da difamação e dos preconceitos’, como o grupo musical Legião Urbana previu em sua “Perfeição” do mundo contemporâneo. A escola comemora o ‘Dia da Consciência Negra’, mas não discute a diversidade que permeia toda a comunidade escolar. “Vamos celebrar a aberração/De toda a nossa falta/De bom senso/Nosso descaso por educação” (LEGIÃO URBANA, 1993).

O ambiente escolar tem se revelado mais como espaço mantenedor do *status quo* do que espaço de resistência (ZUIN, 1995). A padronização e mercadorização cultural, especialmente as veiculadas na televisão nos programas destinados aos jovens como, por exemplo, o programa “Malhação” da Rede Globo, promovem uma conformação dos estereótipos e preconceitos, reproduzindo, assim, a estrutura social vigente (TRINCA, 2008). Os alunos que querem se firmar como destaque e referência para o seu grupo, numa relação de poder, reproduzem atitudes padronizadas apreendidas da mídia, tais como apelidos e ações preconceituosas. “Observa-se, mediante o processo de personalização, o mecanismo de identificação dos indivíduos com as personagens de TV, em virtude da banalização e da estereotipização de acontecimentos reais” (ZUIN, 1995, p. 159).

Nos documentos escolares, tais como o Regimento Interno ou o Projeto Político Pedagógico (PPP), não há uma proposta de respeito

à diversidade que permeia nossa sociedade e, infelizmente, também não há uma proposta dessa discussão nas práticas cotidianas no espaço educativo. O ápice do planejamento escolar é “[...] o como fazer o/a aluno/a ficar quieto/a durante as aulas”, não se discute o porquê da indisciplina, que muitas das vezes pode estar ligada às questões de intolerância ao diferente, desrespeito à diversidade (AQUINO, 1998).

A escola é espaço de formação de cidadãos para a transformação da sociedade em um espaço mais justo, mais humanizado, então, como educadores, nos resta intervir deixando claro que as atitudes de preconceito e discriminação ferem o direito de todos a se manifestarem de acordo com seus princípios e orientações: religiosas, sexuais, políticas, e que à ela cabe socializar os conhecimentos acumulados pela humanidade e não contribuir para a segregação das pessoas em grupos fechados.

Nos diversos espaços escolares, a reflexão crítica e a construção da cidadania devem ser alcançadas por meio da formação contínua dos sujeitos envolvidos no processo educativo (BEZERRA, 2007). As formas sócio-histórico-culturais que compõem as relações de diversidade na escola estruturam hierarquias praticadas nos demais ambientes sociais, o que podem favorecer ações e atitudes de discriminação, preconceitos e fobias. Nesse contexto, uma educação, que objetiva formar seres pensantes e cidadãos atuantes na e para a promoção da igualdade e equidade sociais, tem que abrir caminho para a transformação da realidade para uma sociedade mais democrática. Assim, este espaço social deve proporcionar a desconstrução de preconceitos, a eliminação da violência, evitando que os processos de ensino e de aprendizagem sejam reprodutores das desigualdades, discriminação e violência que vigoram na sociedade (BRASÍLIA, 2009).

4 Violência na escola: um novo termo para velhas práticas

Por ser a violência uma reação humana complexa, que é gerada a partir de causas variadas, advindas de uma multiplicidade de fatores e significados, que envolvem uma série de dimensões materiais, corporais e simbólicas (DINIZ, 2009), fica a cada dia mais urgente a tomada de decisões em busca de uma resolução eficaz no estabelecimento de uma cultura pela paz em todos os segmentos da sociedade, incluindo nesse bojo a instituição escolar.

De acordo com Amorim (2007, p. 13),

A escola no Brasil, sobretudo a pública, tem função primordial no combate a violência, pois lá seria um dos locais adequados para se aprender lições de cidadania. E, geralmente, os estudantes das instituições de ensino mantidas pelo governo são oriundos de meios sociais nos quais a possibilidade de imersão no universo da violência é muito maior, uma vez que o contato com formas marginais de viver é muito próximo.

Outro ponto, que deve ser observado, é que o ambiente escolar tem gerado tipos de agressão distintos dos que ocorrem nos demais espaços sociais. Há que se observar que existe uma violência escolar. Para Elias (2011, p. 11),

A expressão 'violência escolar' engloba uma multiplicidade de práticas heterogêneas que se apresentam juntas, entrelaçadas. [...] Envolve qualquer tipo de violência que ocorra no contexto escolar, com qualquer pessoa ou instituição que tenha vínculo direto e indireto com a escola.

A partir dessa compreensão, é possível perceber que as relações que se dão nas instituições de ensino geram conhecimento, aprendizagem, todavia também revelam conflitos passíveis de serem resolvidos tanto nos limites do diálogo, como pelas vias da barbárie.

A variedade de interações escolares negativas gera uma diversidade de violências que requer tomada de decisões diferenciadas por parte dos gestores (ELIAS, 2011). Sendo a escola um espaço próprio de relações humanas, há a possibilidade de, por meio de suas práticas, socializar os princípios do respeito, da tolerância e do viver bem em comunidade.

Claro que não se pode atribuir somente à escola pública toda a tarefa de formar cidadãos em um país que não colabora nessa empreitada. Talvez possa se mostrar útil nas orientações quanto à resolução de conflitos pela via do diálogo ou nos ensinamentos acerca [...] de leis e regras de convívio em sociedade. (AMORIM, 2007, p. 15).

Para expor, ainda mais, a fragilidade daquela instituição na conjugação de esforços para a extinção de ações violentas em suas de-

pendências, surge um novo conceito que define um tipo de violência que lá ocorre, o *bullying*. De acordo com Silva (2010), o termo é utilizado para se referir a todos os atos agressivos física, psíquica, moralmente, que ocorrem de forma intencional e repetitiva praticados por um(a) agressor(a), contra uma ou mais pessoas, numa relação de paridade, impossibilitados de reagirem às agressões sofridas. A palavra *bullying* é derivada do termo *bully*, que no inglês significa "indivíduo valentão, tirano, mandão, brigão" (SILVA, 2010). Esse fenômeno provoca um mal estar na escola, que contribui para a evasão e repetência de alunas(os), tornando-se, portanto, um problema dos educadores, da gestão e do Estado.

Nesse contexto de perdas da eficácia escolar no desempenho de sua função, é imprescindível entender a violência como um grave problema a ser resolvido na e pela comunidade educacional, visto que

"[...] as agressões do *bullying* não devem ser confundidas com as agressões 'corriqueiras', casuais, pois aquelas se caracterizam pela sua intenção de magoar e causar danos, e pela sua repetição contra um mesmo alvo, causando-lhe sérios transtornos físicos, cognitivos e psicológicos, sendo este último tipo o mais grave" (PEREIRA, 2009, p. 7).

O *bullying* é alimentado pela incompreensão da diversidade que compõe a sociedade, e que se repete na escola, gerando, conseqüentemente, discriminações por etnia, religião, comportamentos, sexualidade, entre outras. E "[...] as instituições educacionais se veem obrigadas a lidar com o fenômeno [...], que embora sempre tenha existido nas escolas de todo o mundo, hoje ganha dimensões muito mais graves" (SILVA, 2010, p. 64).

O termo pode ser uma palavra nova nos meios informacionais, nos discursos dos governantes ou nos trabalhos acadêmicos, como este. Contudo, para quem pensa a educação e seu caráter socializador, este tipo de violência revela tão somente que, na atual organização social, "[...] ser diferente pode representar um papel difícil de exercer em uma sociedade que estimula e prega a massificação dos modos de vestir, agir e pensar" (SILVA, 2010, p. 80).

As formas sócio-histórico e culturais que estruturam as relações de gênero e diversidade estruturam hierarquias praticadas nos variados ambientes sociais, o que podem favorecer ações, atitudes de dis-

criminação, preconceitos e fobias. Isto, às vezes, é banalizado nas abordagens feitas pela mídia, como as telenovelas, por exemplo. “A banalização da violência, [...], produz consequências importantes no âmbito da unidade escolar ao estruturar formas diversas de sociabilidade que retiram o caráter eventual ou episódico de determinadas práticas de destruição ou de uso da força” (SPOSITO, 1998, p. 5). A reflexão crítica, a não violência e a construção da cidadania só poderão ser alcançadas por meio da formação constituída na e para a sociedade como um todo, por meio do processo educativo. Diante disto, combater o *bullying* ou qualquer outro tipo de violência na escola ou fora dela requer mais do que programas paliativos que objetivam atuar em espaços selecionados, sem levar em consideração todo o contexto que gera essa violência.

Um programa de prevenção e enfrentamento a um fenômeno social é relevante à medida que discute e proporciona a desconstrução de preconceitos, a eliminação de elementos que, dia a dia, impedem as trocas e interações no espaço escolar, comprometendo os processos de ensino e de aprendizagem. Somente assim será possível a promoção da igualdade e da equidade, possibilitando abrir caminho para a transformação da realidade, porque a pretendemos mais justa.

O ato violento é um conceito polissêmico, construído sob várias formas e em diferentes situações (DINIZ, 2009). O que é considerado agressivo em um dado momento, não o é em outro, como, por exemplo, a aceitação pelos pais, no contexto da escola tradicional e anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), dos castigos aplicados pelos professores aos alunos que não davam conta da lição.

A violência é um fenômeno construído socialmente e sua representação revela sobre a sociedade, o contexto e o período histórico em análise (DINIZ, 2009). Deste modo, ainda que a ênfase do objeto pesquisado seja o enfrentamento e o combate ao *bullying*, entendemos ser este um dos tipos de agressão que ocorre na escola, logo deve ser entendido como mais uma das expressões de descontrole humano que alteram a rotina escolar. Assim, a análise do programa para enfrentamento dessa realidade violenta e de preconceitos à diversidade nas unidades de educação básica do estado de Goiás e de suas possibilidades efetivas quanto à prevenção ao *bullying* é o que propomos a seguir, pensando este fenômeno como sinônimo de violência na escola.

5 O programa de Prevenção e Enfrentamento da Seduc/GO

Depois de variados movimentos pela disseminação da cultura pela paz nas escolas, como o Programa Paz na Escola, implantado no ano de 2000 nas unidades educacionais do estado (GONÇALVES; SPOSITO, 2002), por exemplo, a Seduc/GO propôs um novo programa de combate à violência em suas instituições: “Políticas de Prevenção e Enfrentamento ao *Bullying*”. O seu lançamento se deu no dia 07 de abril de 2011, em uma escola estadual localizada na região sul da capital. De acordo com a Secretaria de Educação “A escolha deste colégio não foi aleatória”, mas em função de nessa unidade, recentemente, “[...] um aluno ter sido esfaqueado, após sofrer intimidações e insultos por parte de um dos colegas no ambiente escolar” (GOIÁS, 2011). Triste coincidência, o início da efetivação desse programa, em Goiás, ocorreu no mesmo dia em que um jovem pôs fim à vida de doze estudantes de uma escola municipal do Rio de Janeiro. “Casos como esses só comprovam que as consequências do *bullying* são graves” (GOIÁS, 2011).

O programa de combate à violência na escola, elaborado pela Seduc/GO, incluiu desde cursos de formação para os professores e os estudantes, passando pela criação de núcleos antibullying nas unidades escolares, até a proposição de articulação com outros programas já existentes, como Movimento Cidadania e Paz, Espaço de Cidadania e Amigos da Escola. Tendo como principal objetivo “[...] preparar a comunidade escolar para identificar e combater casos de violência física e psicológica, praticadas por um indivíduo ou grupo no meio escolar, o chamado *bullying*” (GOIÁS, 2011). Especialmente, porque esse tipo de agressão dificulta a vida dos estudantes, que por medo passam a ver o ambiente escolar como espaço de sofrimento.

A efetivação do programa nas instituições educacionais se daria por meio do Núcleo de Programas Especiais (Nupes), departamento que liga a Seduc/GO diretamente às unidades escolares da Rede. No primeiro ano do programa, as escolas da capital, da cidade de Aparecida de Goiânia e do Entorno de Brasília teriam prioridade, porque, de acordo com a Secretaria, são as regiões que mais registraram casos de violência nas escolas estaduais (GOIÁS, 2011). Regulamentado pela Lei estadual n. 17.151, de 16 de setembro de 2010, que trata da inclusão de medidas de conscientização e impugnação ao *bullying* nos projetos pedagógicos das escolas públicas, o formato do programa

está alicerçado em um curso para a formação dos professores das escolas estaduais na modalidade semipresencial (GOIÁS, 2011).

A primeira etapa do curso de prevenção e enfrentamento àquele fenômeno foi concluída em 31 de agosto de 2011, sob a coordenação da Gerência de Programas Transversais, vinculada à Superintendência de Programas Educacionais Especiais da Seduc/GO. De acordo com a Secretaria, nesta primeira etapa, o programa atendeu 267 cursistas, entre eles, professores, gestores, estudantes e outros servidores da Educação que trabalham em escolas das subsecretarias regionais de Aparecida de Goiânia, Luziânia, Planaltina e Trindade, além da Metropolitana, capital do estado.

Os relatórios publicados pela Seduc/GO, sobre o Programa, não esclarecem quais foram os temas discutidos no curso de formação dos professores das escolas estaduais; que dele participaram. Informam apenas que o curso ocorreu na modalidade semipresencial e que teve duração de 40 horas/aula, sendo que 30 horas foram na modalidade a distância e 10 horas foram na modalidade presencial, sendo que estas últimas foram destinadas ao reconhecimento e manuseio da plataforma E-Proinfo (sala de aula virtual; ambiente educativo na internet) do Ministério da Educação (MEC) e à apresentação do plano de ação a ser feito coletivamente por todos os participantes de cada escola envolvida no Programa. Uma vez que este teve como objetivo “[...] preparar a comunidade escolar para prevenir a prática da violência, promover a cidadania e contribuir para a construção de uma cultura de paz na escola” (GOIÁS, 2011).

6 A realidade da implantação do programa nas escolas

O programa de ‘Políticas de Prevenção e Combate ao *Bullying*’ para as escolas estaduais goianas se propôs preparar os professores e demais trabalhadores da educação, bem como, as(os) estudantes e suas famílias, para a identificação e o combate da violência escolar, especificamente a do tipo *bullying*, que vem ocorrendo no meio escolar. Anunciou-se, também, que estão sendo formados os Núcleos de Programas Especiais (Nupes), em cada uma das unidades escolares selecionadas para a implantação do programa. Estes núcleos seriam o elo entre as escolas e a Seduc/GO, para efetivação do projeto anti-bullying (GOIÁS, 2011).

A respeito das concepções da Seduc/GO sobre violência, violên-

cia na escola, do tipo *bullying* ou não, os documentos, que veicularam o programa de combate e enfrentamento, não esclarecem, expressando apenas que objetivam “[...] identificar e combater os casos de violência física e psicológica na escola” (GOIÁS, 2011). A falta de um referencial teórico-conceitual claro, na constituição de um programa de ação governamental, desvelou a superficialidade com que os gestores trataram a questão.

A ausência daquelas concepções no documento norteador, como ponto de partida para se compreender as ocorrências de agressividade em âmbito educativo, dificulta a compreensão do contexto em que tais fenômenos ocorrem, logo sua extinção dependerá mais das tentativas feitas pelos agentes envolvidos do que pelo conhecimento da sua real causa e, conseqüente, combate, fragilizando a efetividade do projeto.

Os documentos disponibilizados pela Seduc/GO, até o momento, não trazem os resultados advindos da implantação do Programa nas escolas. Os relatórios publicados expressam somente o número de professores contemplados com o curso de formação, porém não esclarecem como essa formação se efetivou no interior das escolas envolvidas. Não elucidam se os números da violência escolar diminuíram ou quais as condições, além da formação, foram dadas aos professores, aos estudantes, às famílias e aos demais profissionais educativos para enfrentarem e combaterem o *bullying* ou qualquer tipo de agressão que ocorra nos espaços escolares. Não constam nos relatórios quais foram as ações de enfrentamento à violência desenvolvidas no curso de formação ou qual a participação dos pais para a efetivação do programa. Ademais, sobre o envolvimento dos pais, nessa etapa de implantação do programa, não há qualquer referência.

A insuficiência de dados nos permite concluir que, os relatórios da efetivação das várias etapas de implantação e desenvolvimento do Programa traduzem a ineficiência em se combater um fenômeno social, que ocorre no interior das escolas, com projetos amplos, gestados fora do ambiente educacional e por sujeitos ausentes das relações que ali ocorrem, desconsiderando as peculiaridades internas e suas contradições. O que foi possível constatar na análise documental é que o projeto antibullying está mais para um meio de propagandar e manter o atual governo na mídia goiana, como já foi constatado em análises de outras ações governamentais (BEZERRA, 2007; SANTOS, 2007), do que uma efetiva política de ação e atuação na eliminação da violência nas escolas.

Outra questão que pode ser levantada é como a cultura da paz pode ser cultivada nas instituições estaduais, se nem todas foram contempladas com o Programa da Seduc/GO, se escolas de uma mesma subsecretaria ou até de uma mesma região não contaram com a implantação simultânea do plano de eliminação do *bullying*, uma vez que “[...] a sequência de atendimento das escolas se dá por meio de demanda, solicitações e regiões com maior índice de violência” (GOIÁS, 2011).

As famílias dos estudantes são convocadas a participarem do desenvolvimento do programa antibullying: “É muito importante que os alunos informem seus responsáveis para participar e conhecer sobre o assunto. Esse grande mal só vai deixar de existir quando houver a envolvimento de todos” (GOIÁS, 2011), todavia o documento não esclarece qual seria o papel dos familiares nessa proposta ou como eles poderiam contribuir para o efetivo combate à violência no ambiente escolar.

Certamente, sobre a ausência dos resultados podemos atribuir o pouco tempo entre o início do Programa nas escolas e a finalização desse estudo, que foram de seis meses. Entretanto, a sua implantação em todas as unidades da Rede Estadual de Ensino é pré-condição para um efeito positivo na adoção de ações para o enfrentamento e combate ao *bullying* e às demais formas de agressão.

7 Finalização necessária para o momento

Ao finalizarmos este estudo, percebemos que está posto um desafio para o Estado e as escolas públicas: intervir eficazmente para anulação das práticas de violência. Esta é um fenômeno que interfere nas relações de produção de conhecimento, que deveriam se efetivar nas dependências escolares. E na modalidade *bullying*, ela tem contribuído para o afastamento de muitas(os) alunas(os) do espaço educativo.

Em Goiás, a Rede Estadual de Ensino está buscando possibilidades de intervenção, enfrentamento e prevenção à violência em suas instituições. O programa ‘Políticas de Prevenção e Enfrentamento ao Bullying’, proposto no ano de 2011, tem como principal objetivo formar as(os) professoras(es) para a detecção e o combate a esse tipo de agressão, que sempre existiu, mas que, atualmente, tem se reconfigurado, tornando-se um obstáculo a uma possível escola que promove a cultura para a paz, uma vez que há urgência de os profissionais da

educação conhecerem o fenômeno para interferirem nas manifestações de violência, rompendo com a cultura do *bullying* ou de qualquer outro tipo de violência que se apresente nas dependências da escola.

A questão é que, um programa governamental por si só não consegue solucionar todos os problemas advindos da violência na escola, pois há que se considerar o contexto em que cada escola está inserida, uma vez que a execução das ações programadas e o seu sucesso dependem das condições sócio-históricas da unidade escolar e de todos os atores envolvidos. Estes são essenciais para que os projetos de prevenção e enfrentamento das ações de violência na escola deem certo. Ainda que, neste momento, não seja possível esclarecer se o programa da Seduc/GO foi eficaz ou não no enfrentamento e na prevenção do *bullying* nas escolas estaduais.

Pensamos que, ao final de um período de vigência do programa, seja necessária uma avaliação criteriosa dos efeitos e resultados de sua implantação no ambiente escolar. Avaliando questões como: a necessidade de se implantar o programa antibullying; as referências teóricas adotadas e a sua força na resolução dos conflitos; o percurso realizado, ou seja, o processo; os resultados alcançados e sua eficácia no cotidiano da escola. Porque pela avaliação será possível evidenciar o impacto da violência ou sua inexistência nos índices escolares, identificar os sinais de ações de agressividade na escola e suas relações com o próprio clima educativo. Isto levará à reorganização do Programa para implantando de novas ações, que poderão melhorar as relações estabelecidas no interior das escolas, pois, como afirmou Paulo Freire, *são as relações, mais que qualquer conteúdo, que educam*. E também, porque sabemos que o planejamento não garante a efetiva implantação do programado e menos ainda que os resultados serão o esperado.

Referências

- AMORIM, Douglas D. Agressividade, violência e ensino público brasileiro: desafios da Era Contemporânea. **Revista Eletrônica Senac On-Line**, 2007. Acesso em: 16 out. 2011.
- AQUINO, Julio G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998.
- BEZERRA, Dagmar D. S. **Formação de professores no Projeto LPPE**: as concepções reveladas nos discursos dos docentes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASÍLIA. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professores em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos II: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DINIZ, Wilton da S. **As representações sociais da violência na escola**. 2009. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Psicopedagogia e Processos Inclusivos) – Centro Universitário Filadélfia.

DUARTE, Karinne R. **Violência à flor da página: as narrativas construídas pela revista VEJA sobre o caso “Maníaco do Parque”**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ELIAS, Maria A. **Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema**. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. São Paulo: Verus, 2005.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 71-91.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOIÁS. **Programa de ‘Políticas de Prevenção e Enfrentamento ao Bullying’ para as escolas estaduais em GO**. Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO). Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SPOSITO, Marília P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

GUARESCHI, Pedrinho A.; SILVA, Michele R. da. (Coord.). **Bullying: mais sério que se imagina**. Porto Alegre: Ed IPUCRS, 2008.

IBGE. XII Censo Demográfico Brasileiro (Censo 2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Brasília: 2011. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12/02/2011.

LARAIA, Roque de B. Como opera a Cultura. In: _____. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

LEGIÃO URBANA. **Perfeição**. Compositores: Dado Villa-Lobos; Renato Russo; Marcelo Bonfá. Álbum: O descobrimento do Brasil, São Paulo: EMI, 1993. LP.

LIBÂNEO, José C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.

MOTTA, Liz. **Violência: embates e debates**. Mai/2008. Disponível em <http://www.terezinhamachado.com/artigos.php?id=182>. Acesso em: 16 out. 2011.

PEREIRA, Sônia M. de S. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.

SANTOS, José L. dos. **O que é Cultura**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Sebastião P. **Entre o discurso modernizante e a precariedade da prática: Núcleo de Tecnologia Educacional e Formação de Professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

SILVA, Ana B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SPOSITO, Marília P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998.

TIROS em Columbine (Bowling for Columbine). Direção de Michael Moore. Documentário. EUA: 2002. 120 min.

TRINCA, Tatiane P. **O corpo-imagem na ‘cultura do consumo’**: uma análise histórico-social sobre a supremacia da aparência no capitalismo avançado. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

OS CORPOS (IN) DISCIPLINADOS NAS “ESCOLAS DE VIDRO” VERSUS CORPOS EM DEVIR E PROPOSTAS DE CULTURA DE PAZ

Maria Gessi-Leila Medeiros¹

Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino²

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica que serviu como subsídio para revisão de literatura da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) PPGEd, intitulada “MEDIÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR: linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina/PI”. O principal objetivo desta pesquisa é focar as práticas disciplinares de controle e de poder, em que a formalidade e o aperfeiçoamento do comportamento do corpo tornam-se elementos fundamentais no arsenal impositivo estruturado na instituição “escola”. Nesse sentido, busca analisar qual o impacto e as consequências dessas práticas de disciplinamento do corpo do discente, com base na visão Foucaultiana. Para tanto, utiliza como subsídio teórico os seguintes autores: Deleuze (2004); Foucault (2009); Gallo (2008); Larrosa (2010); Nascimento (2004); Nietzsche (2007); Ratto (2007), entre outros. O trabalho encontra-se assim dividido: inicialmente apresenta a contextualização histórica sobre as concepções construídas acerca do corpo a partir da música de Paulinho Moska; na sequência – “(In)Disciplina – substantivo abstrato e concreto” – traz, predominantemente, o pensamento foucaultiano sobre a disciplina e o controle do corpo; em “Quebrando os vidros” há uma abordagem analítica do texto – Quando a Escola é de Vidro – de Ruth Rocha (2003); depois, “Como ficou o meu corpo após a educação?”, discorre sobre o desafio que é posto para a educação: a integração entre as dimensões do pensar e do sentir; e, por fim, “Linguagens de Cultura de Paz na escola”, em que são tecidas algumas reflexões pertinentes à temática da importância da Cultura de Paz para a educação.

Palavras-Chave: Corpo. Educação. Escola Disciplinar. Cultura de Paz.

Recebido em: 6/6/2013.

¹ Mestranda em Educação – UFPI. Professora efetiva da SEDUC/PI. E-mail: leilag-medeiros@hotmail.com

² Mestranda em Educação – UFPI. Professora efetiva da USPI/Campus Cloves Moura. E-mail: cruzlaurentino@hotmail.com

(IN)DISCIPLINED BODIES IN “GLASS SCHOOLS” VERSUS BECOMING BODIES AND PROPOSALS ON PEACE CULTURE

ABSTRACT

This article is the result of a literature research that served as basis for the literature review of the Master's Dissertation presented to the Graduate Program in Education from Universidade Federal do Piauí (UFPI) PPGEd entitled “MEDIÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR: linguagens de Cultura de Paz na escolar pública de Teresina/PI”. The main objective of this research is to focus on the disciplinary practices of control and power, where the formality and improvement of the behavior of the body become key elements in the authoritative arsenal structured in institution “school.” In this sense, is analyzed the impact and consequences of these practices for disciplining in the body of student, based on the Foucault view. It's also used as theoretical background the following authors: Deleuze (2004), Foucault (2009), Gallo (2008); Larrosa (2010), Birth (2004), Nietzsche (2007); Ratto (2007), among others. The work is divided as follows: initially presents the historical background about the concepts built about the body in the Paulinho Moska music; following – “(In)Disciplina – substantivo abstrato e concreto” – brings predominantly the Foucault thought about discipline and control of the body, in “Quebrando os vidros” there is an analytical approach of the text – Quando a Escola é de Vidro – Ruth Rocha (2003), then “Como ficou o meu corpo após a educação?”, discusses about the challenge that is put on education: the integration between the dimensions of thinking and feeling, and, finally, “Linguagens de Cultura de Paz na escola”, in which are woven some relevant thoughts to theme about the importance of Culture of Peace for education.

Keywords: Body. Education. School Discipline. Culture of Peace.

1 Introdução

Meu corpo tem cinquenta braços
e ninguém vê porque só usa dois olhos
Meu corpo é um grande grito
e ninguém ouve porque não dá ouvidos
Meu corpo sabe que não é dele
tudo aquilo que não pode tocar
Mas meu corpo quer ser igual àquele
que por sua vez também já está cansado de não mudar
Meu corpo vai quebrar as formas
se libertar dos muros da prisão
Meu corpo vai queimar as normas
e flutuar no espaço sem razão
Meu corpo vive, e depois morre
e tudo isso é culpa de um coração
Mas meu corpo não pode mais ser assim
do jeito que ficou após sua educação.
(MOSKA, 1995)

A canção de Paulinho Moska nos inspira e nos faz pensar que o corpo possibilita a subversão de verdades cristalizadas e as transforma, dando a elas novos tons, novas cores, novos sentidos, novas funções. O corpo vive, morre, e volta a viver em razão de mãos que caminham nas estradas da criatividade, de pés que escrevem histórias arrancadas de ventres férteis, de mente que sente a esperança, de coração que pensa e canta a razão da vida, de intestino que digere as derrotas e as vitórias reais, de língua que jorra ácidos que derretem as ilusões constituídas nas entrelinhas dos discursos (mal)ditos. Corpo e mente, corpo inteiro transformado em potência. Ele queima as normas que não consegue tocar, ver, ouvir. O corpo todo flutua pelos espaços da escola e pergunta: O que pode a educação sobre o corpo? O que pode o corpo sobre a educação?

A distinção entre corpo e mente tem início com a Idade Moderna e se estende até o século XIX, com a consolidação da ciência como única forma de conhecimento válido. Mas desde a antiguidade clássica, com base nos ideais platônicos, inspirados nas tradições órficas, o corpo já era considerado um cárcere, caverna que aprisionava a alma, e configurava-se em obstáculo na busca da verdade, a qual se encontrava apenas no âmbito do pensamento racional. A concepção de que o corpo – *res extensa* – seria uma matéria externa à matéria pensante – *res cogitans* – transformou a corporeidade humana em mero instrumento produtivo a serviço do saber racional, sem considerar suas múltiplas dimensões e suas potencialidades.

Nesse contexto, a escola tornou-se fundamental para disseminar a transmissão do conhecimento via razão. Para tanto, essa instituição fundamenta-se na crença de que o êxito do processo de apreensão desse conhecimento necessita de mentes atentas e corpos paralisados para poder observar e para compreender as regras de uma realidade que é entendida como racionalmente organizada. Como consequência, fica secundarizado o que transcende essa conduta: as sensações corporais, as brincadeiras, as emoções... Mas para que o resultado da reprodução desse modo de funcionamento seja alcançado é necessário que haja o controle do corpo.

Assim, a escola organiza uma série complexa de práticas de disciplinamento, de poder e de controle, em que a formalidade e o aperfeiçoamento do comportamento disciplinar do corpo tornam-se elementos fundamentais no arsenal impositivo estruturado na referida instituição.

2 (In)Disciplina – substantivo abstrato e concreto

Segundo Nietzsche, quando, a partir de Sócrates, os gregos se distanciaram da adoração ritualística a Dionísio – o deus do prazer, da aventura e da embriaguez –, e passaram a privilegiar Apolo – o deus da razão, da luz, do conhecimento científico –, conseqüentemente, ocorreu o predomínio da razão sobre o desejo. Desse modo, a cultura ocidental alicerçou sua origem na concepção do predomínio da racionalidade sobre a imaginação, sobre as emoções, sobre as sensações, cujo reforço foi assegurado por meio de elementos trazidos posteriormente pelo cristianismo, a exemplo da culpa, do pecado, da submissão, do sacrifício (NIETZSCHE, 2007).

Em uma sociedade marcada pela racionalidade e pelo controle, as pessoas tornam-se prisioneiras dos limites forjados e convencionalizados socialmente para balizar seus desejos, sua liberdade e sua expressividade. Historicamente, a imposição desse disciplinamento determinou o modo de funcionamento da sociedade, da fábrica, da instituição familiar e da escola por meio de normas e regras de conduta.

A escola, seguida de outras instituições como o presídio, o hospício e o quartel, foi denominada por Foucault como um sistema de sequestro, que objetiva controlar o tempo e os corpos dos indivíduos. As formas de organização espacial e os regimes disciplinares conjugam controle de movimentos e de horários, rituais de higiene, de regularização da aprendizagem. Assim, sistematicamente, a escola por meio da educação moral assume a tarefa de transformar o corpo imoral, desviado, desocupado em corpo útil, em corpo capaz de produzir, ou seja, a escola se encarrega de corrigi-lo, formá-lo e qualificá-lo (FOUCAULT, 2009).

Foucault considera que a disciplina exerce poder sobre os corpos, visto que são manipulados, modelados, treinados para obediência, para submissão, tornando-os também alvos de obrigações, de limitações e de proibições. Com isso, surge a noção de docilidade, o corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado em função do poder. Para o autor, a disciplina “é uma técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2009, p. 164).

O ambiente escolar torna-se reconhecido por sua organização espacial e pelas determinações impostas em nome do plano de efici-

ência do processo de ensino e de aprendizagem. Sua rotina demonstra um automatismo das relações e uma acomodação a padrões de comportamento previamente definidos, comprometendo, assim, o surgimento do novo.

Nesse contexto, o silêncio é considerado um mecanismo poderoso para obtenção de um resultado educacional positivo. O cenário escolar é também complementado por outras técnicas de disciplinamento corporal: enfileiramento de carteiras individuais, propiciando o isolamento e a individualização do trabalho em detrimento da movimentação corporal; uniforme limpo e alinhado; presença de equipamentos materiais que legitimam mais os processos racionais que os processos motores, sensoriais e afetivos; postura correta ao sentar; sincronia no lançamento de perguntas para não causar agitação do ambiente; controle da entrada e da permanência nos banheiros. Para garantia da eficácia desses mecanismos, alguns procedimentos são adotados: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame (NASCIMENTO, 2004, p. 29).

Nascimento (2004), com base nos ensinamentos de Foucault, traz breves observações sobre os princípios da disciplina norteadora do controle no âmbito escolar cujo funcionamento constitui-se pelo método de adestramento dos corpos:

A **vigilância hierárquica** é o processo pelo qual o olhar toma ares de onipresença. O olhar de quem vigia o faz como se o fizesse de todos os lugares. [...] Para isso, a arquitetura da escola é forjada tal como é: salas de aula onde o olho do professor pode ver todos os alunos. [...] Obviamente o professor não pode ver todos os alunos ao mesmo tempo, mas a possibilidade de olhar já inibe ações que burlem a norma. [...] A **sanção normalizadora** está preocupada, sobretudo, com alguns pontos menores: 1) punir com pequenas e sutis penas as coisas mais simples, os pequenos gestos; [...] 2) é direcionada aos desvios, à falta; 3) tem a função de diminuir a quantidade e a intensidade dos desvios, tem um aspecto corretivo; 4) classifica os comportamentos de forma binária: bom/mau, correto/incorrecto etc.; 5) trabalha com sistema de gratificação-sanção, algo como prêmio e castigo. [...] Por sua vez, o **exame** é uma técnica minuciosa e poderosa que ‘combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza’. [...] O exame é uma técnica que torna visível aquilo que o aluno não mostra corriqueiramente,

permitindo, assim, classificá-lo, diferenciá-lo e puni-lo. (FOUCAULT, 1999, p. 144-154, *apud* NASCIMENTO, 2004, p. 29-30, grifos nossos).

A vigilância hierárquica funciona como um dispositivo que possibilita um olhar ostensivo, incessante e minucioso sobre seus alvos, cuja função é garantir a aplicação permanente de poder sobre a conduta desses sujeitos para corrigir irregularidades e controlar com eficiência o comportamento.

Para Ratto (2007, p. 119), esse “jogo de olhares” corresponde a competências funcionais definidas por suas incumbências escalonadas e dependentes a fim de manter o conjunto encadeado na realização de suas tarefas fiscalizadoras e disciplinadoras. A autora acrescenta que é um olhar que “vê a todos e a cada um sem que deva ser visto” e que sutilmente e detalhadamente ele:

[...] concretiza-se [...] em meio ao cálculo e às combinações efetuadas entre os olhares, às funções desempenhadas e às disposições espaciais, às vezes ‘inocentes’ e naturalizadas – a colocação de um estrado, a disposição em filas, a divisão arquitetural e funcional de um edifício, o jogo de distribuição de portas, janelas, entradas, saídas, passagens, dentre outras. Tem uma estrutura hierárquica, uma predefinição de papéis, mas se dá em um feixe complexo de relações de vigilância sempre abertas a serem estendidas. A internalização desse olhar em cada indivíduo vigiado torna-o também um vigilante, apto a ser acionado a qualquer momento e a sustentar a operacionalidade anônima do todo. (RATTO, 2007, p. 119).

Para Foucault, o exercício da disciplina forma um “aparelho” que utiliza técnicas que estabelecem “efeitos de poder” por meio do jogo do olhar, com o qual é possível observar e tornar visíveis aqueles em que o olhar repousa, tornando-os “fiscais perpetuamente fiscalizados”. Essas técnicas de vigilância articulam-se segundo “as leis da ótica e da mecânica” e efetivam-se por meio do “[...] jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos ‘corporal’ por ser mais sabiamente físico” (FOUCAULT, 2009, p. 165-170). Ele assevera que:

Esses ‘observatórios’ têm um modelo quase ideal: o

acampamento militar. [...] No acampamento perfeito, todo o poder seria exercido somente pelo jogo de uma vigilância exata; e cada olhar seria uma peça no funcionamento global do poder. O velho e tradicional plano quadrado foi consideravelmente afinado de acordo com inúmeros esquemas. Define-se exatamente a geometria das aleias, o número e a distribuição das tendas, a orientação de suas entradas, a disposição das filas e das colunas; desenha-se a rede dos olhares que se controlam uns aos outros. (FOUCAULT, 2009, p. 165).

Foucault defende que a “insidiosa extensão” da vigilância hierarquizada, permanente e funcional “deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo”. Um poder maquinal que apresenta multiplicidade e que consegue permanecer no anonimato. O seu funcionamento arquiteteta-se em uma “[...] rede de relações [...] que ‘sustenta’ o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros” (FOUCAULT, 2009, p. 170).

A disciplina da vigilância hierarquizada enquanto instância abstrata concretiza-se por meio do aparelho organizado de forma piramidal, programado automaticamente para produzir e distribuir poder entre os indivíduos estrategicamente posicionados no campo perpetuamente vigiado.

Características do poder disciplinar que merecem destaque, cujos significados antagônicos reforçam e garantem o controle da estrutura, são a indiscrição e a discrição, marcas que o tornam onipresente e onisciente na medida em que respectivamente:

[...] está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; [...] funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. (FOUCAULT, 2009, p. 170).

A sanção normalizadora funciona na escola como um pequeno tribunal, com descrição de leis próprias que objetivam organizar as diferenças entre os indivíduos, imputando penalidades leves, bem como atribuindo premiações por merecimento. A sanção é normalizadora porque estabelece regras a todos os que dela se afastam. Foucault esclarece que a escola estabelece micropenalidades referentes ao tempo, à atividade, à maneira de ser, aos discursos, ao corpo e à sexualidade:

[...] do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 2009, p. 171-172).

Já o exame associa tanto o poder quanto o saber, ao passo que se apropria de técnicas de vigilância hierarquizada e de normalização da sanção. Assim, o exame como dispositivo disciplinador ritualizado constitui-se em controle normalizador, em vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Constitui-se em um mecanismo que relaciona o exercício de poder à formação de saber.

A escola, nesse contexto, é um aparelho de exame permanente que direciona em toda sua extensão a operacionalização do ensino. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo, a transmissão de conhecimento e a organização de campos de informações sobre seus alunos. Foucault reitera: “[...] o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre” (FOUCAULT, 2009, p. 179). Esse aspecto está bem delineado em uma das características do exame apresentadas por Foucault quando diz que a individualidade é absorvida pelo campo documentário:

Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. [...] Um ‘poder de escrita’ é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. Em muitos pontos modela-se pelos métodos tradicionais da documentação administrativa. Mas com técnicas particulares e inovações importantes. Um se referem aos métodos de identificação, de assimilação, ou de descrição. (FOUCAULT, 2009, p. 181).

Ao fazermos um paralelo do exame foucaultiano com o sistema de avaliação atual, considerando-o como aspecto de disciplinarização, recorreremos às reflexões de Gallo (2008, p. 53), quando este faz deslocamentos dos conceitos deleuzianos para o campo educacional, como ele bem diz, “para o plano da imanência”. Nesse sentido, Gallo (2008, p.

82) argumenta que “[...] para disciplinarizar e controlar, a escola faz uso do mecanismo da *avaliação*, também recoberto de mil argumentos didático-pedagógicos, mas outra marca indelével do poder e do controle”.

Assim, podemos perceber que esses mecanismos não são estáticos, eles são articulados e ramificados com o fim específico de colonização do corpo, de dominação de suas micropráticas, de modo que nenhuma ação ou comportamento escape do seu campo de controle.

3 Quebrando os vidros

Refletir sobre verdades cristalizadas em labirintos carentes de linhas de fuga não é tarefa fácil. Verdades absolutas, intangíveis, consideradas racionais e naturais nos colocam à prova, lançam-nos em pântanos insidiosos que nos subtraem a percepção e os sentidos. Felizmente existem textos que nos ajudam a desconstruir e a ressignificar essas verdades, desterritorializam nosso corpo e tornam nosso pensamento nômade. Um exemplo emblemático desse tipo de texto é “Quando a Escola é de Vidro”, de Ruth Rocha (2003). Destacaremos alguns trechos por apresentarem abordagens construtivas e elementos significativos:

Naquele tempo eu até que **achava natural que as coisas fossem daquele jeito.**

Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes...

Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, **eu tinha que me meter no vidro.**

É, no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!

O vidro dependia da classe em que agente estudava.

Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho.

Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior.

E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano.

Se não passasse de ano, era um horror.

Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado?

Coubesse ou nãooubesse.

Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros.

E pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.

Os muitos altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor. Ele ficava louco da vida e atarraxava a tampa com força, que era pra não sair mais.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava...

As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos.

Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito [...]. (ROCHA, 2003³, grifos nossos).

Aspectos importantes podem ser considerados nessa metáfora do vidro. Ela nos remete a questionamentos acerca das construções sociais consideradas naturais e hegemônicas, as quais modelam o indivíduo em padrões pré-estabelecidos pela sociedade.

A apropriação do poder disciplinar pela escola ensejou o adestramento e o isolamento das crianças, pois na sociedade regida pela disciplina, a escola se organiza pelo quadriculamento dos espaços, ou seja, cada indivíduo em seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo, estratégia essa que permite sua individualização, sua classificação e sua dominação. A divisão de classes homogêneas, as fileiras alinhadas, as técnicas de repetição, o controle do tempo, a obediência imediata, são características da escola nessa sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2009).

Veiga Neto (2005, p. 98), diz que a escola pode ser considerada “[...] a mais ampla e universal máquina capaz de fazer dos corpos o objeto de poder disciplinador e, assim, torná-los dóceis”. Inferimos, com isso, que o vidro que encarcera a criança representa a própria instituição escolar reguladora das normas sociais, ou seja, é na escola, por meio do doutrinamento do corpo, que a criança aprenderá a “respeitar” as regras impostas, com o objetivo de que ela se torne o adulto pretendido. Nesse sentido, percebemos que quanto mais os corpos se moldam aos vidros, mais eles se docilizam e menos esboçam reação, menos incomodam. Esse fato é comprovado no trecho a seguir:

3 Texto disponibilizado em: <<http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=79377993&url=c8dba156077b5de7e26ca0dace59f952>>. Não paginado.

[...] Dizem, [...] que muitas meninas usavam vidros até em casa.

E alguns meninos também.

Estes eram os mais tristes de todos.

Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada à toa, uma tristeza!

[...] E tinha uns que mesmo quando saiam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que estranhavam sair dos vidros. [...] (ROCHA, 2003, grifos nossos).

Outros corpos, no entanto, apresentam sofrimento por serem diferentes. A escola, por sua vez, não considera essa diferença e não aduz nenhuma ajuda no sentido de mitigar a angústia desses corpos: “[...] Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável. Os muitos altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe [...]” (ROCHA, 2003).

O vidro também funciona como uma espécie de filtro que impede a plena comunicação entre alunos e professores, fator que dificulta uma relação espontânea entre eles. Nesse contexto, muitas perguntas deixam de ser formuladas e muitas respostas deixam de ser proferidas: “[...] A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava [...]” (ROCHA, 2003).

Moska (1995) diz “[...] meu corpo vai queimar as normas e flutuar no espaço sem razão [...]”. Para contemplar essa linha de raciocínio o texto faz surgir o personagem Firuli, o qual não se adéqua aos vidros da escola:

[...] Mas uma vez veio para a minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que era pobre.

Ai não tinha vidro pra botar esse menino.

Então os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo...

[...] ele se chamava Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro.

Engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado...

Os professores não gostavam nada disso...

Afinal, o Firuli podia ser um mau exemplo pra nós...

Nós morríamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até meio que gozava a cara da gente que vivia preso. (ROCHA, 2003).

Firuli representa, nesse espaço, a inovação, a ousadia, o fascínio. Ruth Rocha sinaliza em sua narrativa o conceito deleuziano de devir. O devir como possibilidade de transformação, de expressão de multiplicidade, de força criadora de diversidade, de energia mobilizadora. O devir relacionado não ao que somos, mas ao que estamos em via de nos tornar a partir das conexões que experienciamos.

Para Deleuze, o devir é uma experiência marginal que rompe com as estratificações e com as segmentações, procurando sempre as margens, as fendas, os orifícios, as fissuras, as quais permitem escapar do centro, da mesmice, do habitual.

Essa mudança de paradigma consiste exatamente no que está fora do padrão, no que é contrário às normas. Firulli, não se encaixa socialmente no vidro, o vidro não lhe pertence, e por essa razão goza de liberdade. Em contrapartida, sua aprendizagem a ninguém interessa. Ele é excluído pela hierarquia escolar, ninguém lhe dá atenção. Mas Firulli, por não estar fechado nesse objeto que homogeneiza os personagens no cotidiano escolar e banaliza seus sofrimentos e seus sentimentos, não passa despercebido, não se invisibiliza. E ao passo que se torna visível faz seus colegas desejarem ser vistos também:

Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro.

Dona Demência ficou furiosa, **deu um coque nele** e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um. [...] Já no outro dia [...] tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros.

Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola. Hermenegildo chegou muito desconfiado:

Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!

[...] E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era para ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros.

E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro

mais e dona Demência já estava na janela gritando:

– SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS!

Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar. (ROCHA, 2003, grifos nossos).

Esse trecho é interessante porque nos remete novamente às contribuições foucaultianas sobre sanção normalizadora, principalmente quando se refere à utilização de determinados expedientes com a finalidade de manter a ordem – “[...] deu um coque nele [...]” (ROCHA, 2003).

[...] Ao mesmo tempo é utilizada, **a título de punição**, toda uma série de processos sutis, que vão do **castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações**. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 2009, p. 172, grifos nossos).

É importante abordarmos também as concepções de indisciplina, substantivo tão debatido e temido por muitos educadores, visto que a narrativa intencionalmente ressalta: “Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!” (ROCHA, 2003).

Ao responder ao seguinte questionamento: “Por que e como surgem os problemas de indisciplina?”, Parrat-Dayan diz que:

[Uma das formas de indisciplina surge com] [...] o desrespeito às normas elementares de conduta sem que exista necessariamente a intenção de molestar. E, ainda, os problemas de indisciplina podem se manifestar por meio de condutas disruptivas. Por exemplo, o aluno fica em pé frequentemente, interrompe o professor, tenta chamar atenção etc. Essas condutas são incômodas e desagradáveis, tanto para o professor quanto para outros alunos. [...] Um aluno indisciplinado, portanto, é aquele que possui uma conduta desviante em relação a uma norma explícita ou implícita. (PARRAT-DAYAN, 2009, p. 21).

Fundamentalmente a noção predominante de indisciplina está relacionada ao não cumprimento dos deveres e das regras constituídas, bem como ao desrespeito aos critérios de organização e de controle estabelecidos por um grupo (FORTUNA, 2002).

Parrat-Dayan (2009) complementa dizendo que é legítimo falar de indisciplina escolar em razão de uma série de comportamentos desviantes que atrapalham o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula:

[...] é totalmente legítimo falar em indisciplina escolar, porque as disfunções tais como o ruído de fundo, as conversas incessantes entre alunos, o hábito de jogar papezinhos ou qualquer outro objeto, as piadas fora de lugar, a rejeição do trabalho, o fato de chegar atrasado, as ausências, o barulho etc. estão relacionadas à disfunção disciplinar e pedagógica da aula e da escola. (PARRAT-DAYAN, 2009, p. 24).

Compreendemos que diante de algumas situações nos restam apenas duas saídas: agir e criar ou mergulhar na inércia e sucumbir. Se escolhermos o primeiro caminho é porque nos deixamos afetar por forças que atravessam nossos corpos, que nos transportam para outros lugares, que dissolvem nosso chão, que nos desterritorializam.

Nesse sentido, recorreremos mais uma vez ao conceito deleuziano de devir:

Devir é [não] [...] se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. [...] **Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio.** Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos. (DELEUZE, 2004, p. 24, grifos nossos).

No entanto, para que a mudança se efetive, para que a realidade se transforme, para que nossos corpos quebrem os vidros é necessário atravessarmos a bruma, é necessário ousarmos, escaparmos do habitual:

[...] de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental.

Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:

– Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...

Seu Hermenegildo não se perturbou:

– Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas [...]. (ROCHA, 2003).

4 Como ficou o meu corpo após a educação?

Em uma sociedade definida e organizada por parâmetros da racionalidade, os movimentos de liberdade e expressividade do corpo causam temor. Estamos aprisionados às convenções e aos limites forjados e arquitetados na escolar, na família, no trabalho.

Na mesma proporção com que aprendemos a inibir os desejos, dissolver o riso, modelar os gestos, os gostos, as vontades e, simultaneamente, aquietar o espírito reproduzimos os mesmos esquemas com outros corpos por meio das normas.

Larrosa diz que tem convicção de que o riso está proibido e ignorado na Pedagogia e apresenta suas hipóteses acerca desse diagnóstico:

[...] em Pedagogia se ri muito pouco. [...] Talvez meu objetivo principal em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico. E sempre pode ser interessante pensar um pouco por que um campo proíbe ou ignora. São as proibições e as omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que o constituem, da sua gramática profunda. Que acontece, então, na Pedagogia, para que se ria tão pouco? Eu tenho duas hipóteses. A primeira é que, na Pedagogia, moraliza-se demasiadamente. E o discurso moralizante tem um tom grave, sério, um certo tom patético. A segunda hipótese é que o campo pedagógico é um campo constituído sobre um incurável otimismo. E o riso está sempre associado a uma certa tristeza, a uma certa melancolia, a um certo desprendimento. O pedagogo é um moralista otimista; um crente, em suma. E sempre custa, a um crente, estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo. (LARROSA, 2010, p. 171).

Ele afirma que nos próprios livros voltados para o campo pedagógico os autores se revestem de moralismo e de formalismo: “[...] vocês podem imaginar um livro de Pedagogia em que o autor deixa, por um momento, de deitar moral, de argumentar, de propor, de dogmatizar, de criticar, e se põe a assobiar?” (LARROSA, 2010, p. 170-171).

Esse caráter moral e formal da Pedagogia reflete-se em todas as instâncias da educação, “[...] a permissividade para com o riso é inversamente proporcional ao caráter ‘moral’ dos objetivos pretendidos pelo discurso pedagógico, ou ao caráter ‘sagrado’ daquilo que o constitui” (LARROSA, 2010, p. 171-172).

Quanto mais moral é uma aula, menos riso nela existe. Quando um professor interrompe abruptamente o riso, com um ‘aquí estamos falando sério’, é um sinal de que aquilo que se está tratando é algo ‘moral’, algo que tem a ver com valores, com normas, com modos de comportamento, com mecanismos de constituição e regulação da consciência. E quanto maior o componente ‘sagrado’ – e não se deveria reduzir o sagrado ao religioso – também menos riso. (LARROSA, 2010, p. 172).

As práticas escolares, em geral, associam a alegria e o entusiasmo à bagunça, à dispersão, à anarquia, e, por isso, privilegiam o não movimento, a sisudez, a postura estática, quieta e atenta como condição para a aprendizagem. O movimento permitido, necessariamente, tem que estar ligado apenas às práticas esportivas, pois, em sala de aula valoriza-se apenas o movimento medido, mecânico e sistemático, que tem como objetivo aprimorar a coordenação motora, para garantir a aquisição da leitura e da escrita.

O corpo, desse modo, tornou-se prisioneiro dos calabouços frios e escuros da educação constituída no viés cartesiano marcado pelo controle, pelas normas, pela disciplina, e justificado e validado pelos supostos benefícios do saber racional. No entanto, é impossível desassociar a aprendizagem das emoções, do desejo, do riso porque “[...] o saber se processa e se projeta encharcado da seiva da vida, do sabor (*sapere*) do vivido/vivente, impregnado de sentidos existenciais” (ARAÚJO, 2008, p. 52).

Para Rubem Alves, a razão é serva do prazer e da alegria: “[...] creio na função educativa e intelectual do prazer, uma inteligência feliz é uma inteligência... mais inteligente...” (ALVES, 2011, p. 84).

No dizer de Araújo (2008), “[...] o corpo visível não se confina nem se esgota em si mesmo; se desdobra em expressões invisíveis de energia sutis que irradiam o elã, o sopro vital do espírito” (ARAÚJO, 2008, p. 55).

Portanto, não podemos falar em prazer na educação sem rompermos com o falso moralismo e com o formalismo exacerbado; com os grilhões que impedem a sensibilidade, a criatividade e a liberdade. Para legitimarmos essa afirmação recorreremos ao poema “Canção do ver” de Manoel de Barros:

Por viver muitos anos dentro do mato
moda ave
O menino pegou um olhar de pássaro –
Contraíu visão Fontana.
Por forma que ele enxergava as coisas
por igual
como os pássaros enxergam.
As coisas todas inominadas.
Água não era ainda a palavra água.
Pedra não era ainda a palavra peDr.^a
E tal.
Por forma que o menino podia inaugurar.
Podia dar às pedras costumes de flor.
Podia dar ao canto formato de sol.
E, se quisesse caber em uma abelha, era
só abrir a palavra abelha e entrar dentro
dela.
Como se fosse infância da língua.
(BARROS, 2007, p. 11).

Em seu devir-pássaro, Manoel de Barros liberta as palavras e transforma os significados e os sentidos do mundo. Ele utiliza a invenção para ver o novo, para ousar, para dissolver o habitual: “[...] as palavras eram livres de gramáticas e podiam ficar em qualquer posição”. Ele transforma o mundo e se transforma, ele potencializa e liberta o corpo: “Podia dar às pedras costumes de flor. Podia dar ao canto formato de sol. E, se quisesse caber em uma abelha, era só abrir a palavra abelha e entrar dentro dela.” (BARROS, 2007, p. 11).

Para Araújo (2008), o corpo potencializa-se na imaginação, na criação, ele é “[...] marcado de imanência e de transcendência, o corpo é um constante estar-sendo em seus processos de mutação, de recriação e de transformação”. E complementa dizendo que o corpo “[...]”

nunca está pronto e acabado, mas se constitui caminheiro, andarilho, na cadência dos ciclos recurvados do devir, de nosso estar-sendo no mundo” (ARAÚJO, 2008, p. 74).

Nesse sentido, para a educação coloca-se o desafio de integrar as dimensões do pensar e do sentir, de tornar-se atenta às expressões do corpo, de libertar os movimentos, a alegria, a criatividade, o colorido. Somente assim a escola contribuirá para a formação de pessoas autônomas, que conhecem seus próprios corpos, seus sentimentos, suas possibilidades e seus limites. É, portanto, nesse contexto que surge a Cultura de Paz na escola, a qual busca imbricar-se nessas teias que formam os sentidos da complexidade das relações humanas.

5 Linguagens de Cultura de Paz na escola

Gandhi, um dos precursores da Cultura da Paz, fundamenta seus ensinamentos em dois princípios básicos, o *satygraha* e o *ahimsa*. As duas principais técnicas desenvolvidas, a partir do primeiro princípio, consistem na “não cooperação” e na “desobediência civil” à violência e à injustiça impostas pelo opressor. Ele pregava o domínio de si e a disposição de servir a seus semelhantes como pressupostos essenciais para alcançar a autonomia e a liberdade (JARES, 2002).

O segundo princípio, *ahimsa*, significa “não violência”. O pensamento gandhiano nos ensina que para alcançar a *ahimsa* é preciso “desaprender” a linguagem da violência e instituir o diálogo, a colaboração, a justiça e a resolução não violenta dos conflitos.

Em “Didática da invenção”, primeira parte do Livro das Ignorâncias, Manoel de Barros encerra o primeiro poema assim: “[...] desaprender oito horas por dia ensina os princípios” (BARROS, 1993). Segundo Heyraud (2010), o poeta está, com isso, indicando um modo de esquecer os saberes racionais que fragmentam a sensibilidade e que ignoram os seres, a subjetividade, a afetividade e, conseqüentemente à vida.

Ao analisar a subjetividade e a constituição do sujeito, Foucault (1997), enfatiza que uma das tarefas importantes da cultura de si é “desaprender” (*de-discerre*). Essa prática permite o surgimento de um novo modo de pensar, perceber e agir, o qual possibilita a transformação pessoal como parte das estratégias de mudança coletiva. Mas para podermos “desaprender” o que está posto, é necessário nos deixar afetar pela sensibilidade, é necessário, como diz o poeta, “apalpar as intimidades do mundo” (BARROS, 1993).

Araújo (2008) considera que a sensibilidade revela a capacidade humana de receber sensações e de reagir aos estímulos, além de favorecer vivências, percepções e compreensões da totalidade dinâmica das teias que constituem as relações. Para o autor, a “[...] sensibilidade é a amálgama que agrega todos os sentidos perceptivos na composição dos sentidos pregnantes e anímicos do existir” (ARAÚJO, 2008, p. 38). Podemos, com isso, inferir que a sensibilidade é o veículo que potencializa no ser humano a assimilação de valores fundamentais como o respeito, a solidariedade, a cooperação, a justiça, a tolerância e a paz.

O “aprender a viver junto”, “aprender a viver com o outro”, dentre os quatro pilares da educação lançados por Jacques Delors, no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, cujo título é “Educação, um Tesouro a Descobrir”, é atualmente o maior desafio da humanidade para o século XXI (DELORS, 1998).

Carlson e Apple (2000) consideram que tempos de incertezas, caracterizados pelo colapso das questões sociais e educacionais, pela fragmentação da cultura e pela mais completa instrumentalização do “eu” inserido na lógica do mercado, são também, contudo, épocas de discursos e práticas emergentes e de esperança por mudanças transformadoras.

Segundo Jares (2002), a Educação para a Paz concretiza-se efetivamente a partir do século XX em quatro marcos geradores, aos quais o autor chamou de “ondas”: o nascimento de um novo olhar educativo; a criação da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO); a contribuição da não violência; e o surgimento da pesquisa para a paz como uma nova disciplina.

O nascimento de um novo olhar educativo ocorreu na Europa, no início do século XX, com o movimento da Escola Nova e consagrou-se como a primeira iniciativa concreta de reflexão e de ação educativa para a paz, principalmente depois da Primeira Guerra Mundial. Esse movimento exerceu grande influência nas instituições educacionais oficiais e foi especialmente consistente na Europa, na América e no Brasil. Pelo seu caráter internacionalista e pela amplitude do modelo pretendido de Educação para a Paz, as experiências dessa manifestação vão desde o enfoque dos grandes problemas sociais à transformação do meio escolar.

Sua concepção pedagógica contrapunha-se às práticas da Escola Tradicional e à função social cumprida por esta, cujas relações revelavam-se distantes e autoritárias, contribuía para a perpetuação de valores dominantes. As propostas teóricas da Nova Escola fundamentam-se na concepção otimista do ser humano, e consideram que a escola deve estar a serviço da humanidade, na defesa de seus direitos, na busca de valores humanos por meio de um novo tipo de educação, com novos métodos e novo currículo.

A criação da UNESCO, a partir do final de 1945, representa o segundo marco na Educação para a Paz. Essa entidade passa a desenvolver, desde então, um importante trabalho, tanto no terreno normativo como no estímulo a programas, a campanhas e à produção de materiais didáticos voltados para uma Cultura de Paz.

A Cultura de Paz é definida pela UNESCO como um conjunto de valores, de atitudes, de tradições, de comportamentos e de modos de vida fundados sobre uma série de aspectos, como, por exemplo, o respeito à vida, ao princípio de soberania, aos direitos humanos, à promoção de igualdade entre homens e mulheres e à liberdade de expressão; o compromisso de resolver pacificamente os conflitos; os esforços desenvolvidos para responder às necessidades planetárias; a promoção do desenvolvimento dos e entre os povos.

A não violência representa o terceiro movimento e torna-se a dimensão geradora da Educação para a Paz mais difundida mundialmente. O fundamento ideológico desse pensamento é inspirado nos ensinamentos de Mohandas Karamanchand Gandhi, que elabora sua obra a partir de uma firme convicção nas religiões orientais e no cristianismo. Ele coloca, como condição imprescindível, a comunhão ou a coerência entre os fins a perseguir e os meios a empregar. A reflexão sobre os fins e os meios leva a outro aspecto de suma importância e transcendência no plano social e educativo, que é a teoria gandhiana do conflito e da forma não violenta de resolvê-lo. A ideia básica de Gandhi, com relação ao conflito, é que este é construído nas estruturas sociais e não no íntimo dos seres humanos.

A Pesquisa para a Paz representa, por fim, o quarto movimento em direção à Educação para a Paz. Nasce no final da década de 1950, nos Estados Unidos, como produto da Segunda Guerra Mundial, mas é na Europa que encontra terreno fértil para disseminação de suas propostas. Ela também traz a reformulação de inúmeros conceitos, como o conceito de paz e de violência. Outra inovação que merece

destaque é a distinção entre paz positiva e paz negativa, ambas com sentido negativo: a primeira seria a ausência de violência estrutural, e a segunda, a ausência de violência direta (JARES, 2002, p. 82).

Apesar dos avanços, a Pesquisa para a Paz ainda enfrenta muitos percalços, principalmente no que se refere aos recursos econômicos necessários ao seu desenvolvimento nos vários países do mundo. De acordo com relatórios da UNESCO, os recursos aplicados em processos de militarização são infinitamente superiores aos destinados às pesquisas para paz.

Alguns teóricos que tratam desse tema, particularmente os de origem alemã, apontam, também, como grande desafio, o fomento da Educação para Paz no sistema educacional, em virtude deste apresentar estruturas essencialmente violentas, nas quais subsiste a visão do trabalho vertical, que se expressa na comunicação em um único sentido; na fragmentação da comunicação dos receptores, em razão destes não poderem desenvolver uma interação horizontal; na função classificatória do aparato educativo, que se dedica a classificar as pessoas em categorias sociais; no fomento à competitividade, ao individualismo, à dependência, ao conformismo e à passividade (COBALTI, 1985), além de a escola estar estreitamente associada aos interesses dos centros econômicos, políticos e sociais do sistema (JARES, 2002, p. 191-192).

Em contrapartida, muitos teóricos corroboram com o entendimento de que a escola não é apenas um sistema de reprodução de estruturas e de ideologias, mas, também, um espaço no qual se produzem igualmente conflitos e lutas que podem ir de encontro aos valores dominantes. Mesmo nos cenários mais adversos, subsiste a possibilidade de atuação nos microssistemas, contra as situações impostas.

Com base nessas prerrogativas, Jares (2002) assevera:

[...] a prática da educação para paz não apenas tenta potencializar os conflitos para resolvê-los de forma não-violenta, como também é em si mesmo conflituosa, visto que se trata de uma contracorrente educativa, oposta à estrutura e às funções do sistema educacional, e por extensão, aos valores dominantes da sociedade. (JARES, 2002, p. 194).

A UNESCO, em 1997, iniciou no Brasil uma série de pesquisas centradas nos temas de Juventude, Violência e Cidadania, apresen-

tando propostas concretas de políticas públicas, a fim de contribuir na busca de solução para os problemas que afetam a juventude, destacando sua ligação com questões tais como: exclusão social, mercado de trabalho, família, educação, participação social, protagonismo juvenil, entre outros. O interesse mundial em favor da paz fez a Organização das Nações Unidas (ONU), declarar o ano 2000 como Ano Internacional por uma Cultura de Paz, e manter, por meio da UNESCO, um programa específico para a promoção dessa cultura.

As duas principais expressões de programas governamentais com objetivo de promover a Cultura de Paz em escolas brasileiras são o “Programa Abrindo Espaços” e o “Programa Nacional Paz nas Escolas”. Ambos têm sua origem ligada à necessidade de enfrentamento do problema do avanço da violência no ambiente escolar, focando nos principais envolvidos: os jovens.

Se os valores que fundamentam a Educação para Paz não forem adotados como princípios norteadores das relações humanas, em âmbito nacional e transnacional, como vamos sobreviver a uma sociedade pluricultural, na qual o mosaico de culturas, de modos de vida, de línguas e de costumes é cada vez mais variado e diverso?

Diante dessa realidade emerge a reflexão: Qual o papel da educação na lógica da convivência humana? Serrano (2002, p. 48) diz que a educação é chamada a desempenhar um papel relevante na preparação para a diversidade e, sobretudo, na prevenção da intolerância e da violência. Ela assevera que “[...] é preciso utilizar o processo educacional como um laboratório para o estabelecimento de relações harmoniosas entre grupos e, fomentar uma sensibilidade intercultural viabilizadora da convivência e do respeito à diferença”.

6 Considerações e aspir(a)ções do corpo para educação

A escola é uma instituição que se constituiu em um contexto histórico e social amplo que diz respeito à própria concepção de conhecimento que a orienta, a qual compartimentaliza saber popular de saber erudito, saber do corpo do saber racional, colocando em polos distintos tais dimensões. Sua vocação é modelar os sujeitos, e suas práticas partem do pressuposto de que o silêncio e a quietude dos corpos são condições primordiais para que o aprendizado aconteça.

A rigidez do seu espaço e da relação professor e estudante forjam-se nas práticas cotidianas de modelos de ensino que priorizam a

transmissão do conhecimento. O movimento e a alegria são concebidos como descontrolados e dispersão e não estão incluídos nas práticas pedagógicas.

Certamente, muita coisa mudou desde a sua criação. Atualmente, qualquer educador tenderá a afirmar que o corpo não deve ser tolhido, que a escola deve representar um espaço para expressão e para liberdade de movimentos. Mas sabemos que ela ainda guarda resquícios e marcas profundas de sua tarefa disciplinadora e controladora do corpo.

Assim, o papel que aspiramos para a escola é o de que esta promova mudanças em uma sociedade incontestavelmente heterogênea, desperte a convivência pacífica entre as diferenças e respeite as expressões culturais de cada grupo social. Aspiramos também que o corpo se liberte e possa desenvolver suas potencialidades e suas próprias compreensões de mundo a partir dos fundamentos de uma Cultura de Paz, cujos princípios e valores são norteados pelo respeito ao próximo, pela tolerância e pela solidariedade.

Referências

- ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2011.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: Ed UFBA, 2008.
- BARROS, Manoel de. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 1993.
- _____. **Poemas Rupestres**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FORTUNA, T. Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In: XAVIER, M. L. (Org.). **Disciplina escolar**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HEYRAUD, Ludovic. **As ignoranças do poeta brasileiro Manoel de Barros**: entre sabedoria do esquecimento e memória das origens. Navegações, v. 3, n. 2, p. 143-147, jul./dez., 2010.

JARES, Xesús R. **Educação para a Paz**: sua teoria e sua prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Esboço de crítica à escola disciplinar**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal – **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2009.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, Ruth. **Quando a escola é de vidro**. [S.l.]: Virtual Books, 2003. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=7937793&url=c8dba156077b5de7e26ca0dace59f952>>. Acesso em: 10 out. 2012. Não paginado.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

A CONSTITUIÇÃO DA IMAGEM DE VARGAS NO ESTADO NOVO (1937-1945)

Antônio Germano Magalhães Júnior¹

Adriano Cecatto²

RESUMO

O Estado Novo (1937-45) como projeto político exercido por Getúlio Vargas procurou estabelecer controle sobre a educação brasileira. Mesmo com a presença das ideias dos Pioneiros da Educação Nova, o projeto político teve a educação como espaço privilegiado para a constituição da imagem de Getúlio Vargas e de seu regime político. O objeto de investigação é a representação imagética de Vargas durante o Estado Novo. O objetivo deste estudo foi compreender como as imagens de Getúlio Vargas foram utilizadas como instrumento ideológico para a implantação de políticas nacionalistas, considerando a educação como mecanismo que contribuiu com a ‘fabricação’ da imagem do líder político. Consideramos esse estudo de caráter bibliográfico e seu referencial teórico-metodológico fundamenta-se na História Cultural, em autores que pesquisam imagem e políticas para a educação nesse período estudado: Araujo (2000); Aumont (1993); Capelato (1999; 2007); Carone (1976); Carvalho (1999, 2008); Chartier (1991, 2002); Freitas (2009); Garcia (1982); Joly (1996); Pesavento (2008); Schwartzman; Bomeny; Costa (2000); Tomaim (2006); Torres (1999). A utilização de imagens como estratégia política foi essencial para promover a representação de Getúlio Vargas e do Estado totalitário. A educação, paralelamente aos meios de comunicação, foram ferramentas que contribuíram para constituição da imagem do regime, das instituições e do chefe político.

Palavras-chave: Era Vargas. Educação. Iconografia.

THE IMAGE'S CONSTITUTION OF VARGAS IN THE "ESTADO NOVO" (1937-1945)

ABSTRACT

The Estado Novo (1937-1945) as a political project exercised by Getúlio Vargas sought to establish control over the political project had the education as a privileged space for the constitution of Getúlio's Vargas image and his political regime. The object of this investigation is the image representation of Vargas during the Estado Novo. And the objective is of this study was understand how images of Vargas were used as an ideological tool for the

Recebido em: 11/4/2013.

¹ Doutor em Educação pela UFC e Pós-Doutor pela UFRN. Professor adjunto da UECE. E-mail: germano.junior@uece.br.

² Mestre em Educação – UECE. E-mail: adriano_tto@yahoo.com.br.

implementation of nationalist policies, considering education as a mechanism that contributes to the 'manufacturing' image of the political leader. We consider this study with a bibliographical character and its theoretical and methodological framework is based on the Cultural History, in authors who researches images and policies to education in this studied period: Araujo (2000); Aumont (1993); Capelato (1999, 2007); Carone (1976); Carvalho (1999; 2008); Chartier (1991, 2002); Freitas (2009); Garcia (1982); Joly (1996); Pesavento (2008); Schwartzman; Bomeny; Costa (2000); Tomaim (2006); Torres (1999). The use of images as a political strategy was essential to promote the representation of Getúlio Vargas and the totalitarian state. Education in addition to the media were tools that contributed to form the image of the regime, institutions and political leader.

Keywords: Era Vargas. Education. Iconography.

1 Introdução

Em 1934, a Assembleia Constituinte votou nova Constituição e elegeu Getúlio Vargas como presidente. Em 1937, apoiado pelos militares, inaugurou um período ditatorial que durou até 1945, denominado de Estado Novo. No entanto, inspirada da constituição da Polônia ("polaca"), de cunho fascista, foi constituído um regime ditatorial com ênfase no populismo³. Essa forma de fazer política lhe permitiu o controle sobre a sociedade brasileira: "De 1937 a 1945, o país viveu sob um regime ditatorial civil, garantido pelas forças armadas, em que as manifestações políticas eram proibidas, o governo legislava por decreto, a censura controlava a imprensa, os cárceres se enchiam de inimigos do regime" (CARVALHO, 2008, p.109). Regime que não permitiu o exercício pleno da democracia, pois, embora com postura paternalista, com anseio em manter a massa trabalhadora sob controle, fornecendo-lhes benefícios, foi repressor, "autoritário, não totalitário ao estilo do fascismo, do nazismo, ou do comunismo" (CARVALHO, 2008, p.109). Assim, o Estado rejeitava os conflitos sociais e supervisionava tanto operários como patrões. Mesmo considerado período importante em termos de legislação social, foi de pouca participação política e precária vigência dos direitos civis. Segundo Freitas (2009),

3 Define-se como fórmulas políticas centrado no povo. Conforme Carvalho (2008, p.126), "[...] era um fenômeno urbano e refletia nesse Brasil que surgia [...] O populismo no Brasil, na Argentina, ou no Peru implicava uma relação ambígua entre os cidadãos e o governo. Era o avanço da cidadania, na medida em que trazia as massas para a política. [...] A antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade".

a pressão constante sobre o operariado e a sociedade de modo geral demonstrava que o Brasil estava em sintonia com as tendências anti-democráticas e centralizadoras que se vivenciava na Europa.

Entre outras frentes políticas, Getúlio Vargas demandou atenção aos problemas educacionais e seu objetivo era formar um grupo social intelectualmente preparado. As iniciativas no campo da educação tinham inspiração autoritária, por isso, impregnada de valores hierárquicos e de conservadorismo. Foi um meio eficaz para a promoção da imagem do presidente e ao mesmo tempo formar a juventude e reprimir os esforços organizatórios da classe trabalhadora.

O objetivo deste estudo é compreender como a imagem de Getúlio Vargas foi constituída e utilizada como instrumento ideológico para implantar a política nacionalista, de modo particular entre a infância e juventude brasileira. Consideramos esta pesquisa de caráter bibliográfico e seu referencial teórico-metodológico fundamenta-se na História Cultural, no conceito de representação apropriado por Roger Chartier, – e aqui no Brasil destacam-se os trabalhos de Sandra J. Pesavento- que possibilita pensar a imagem a partir do campo simbólico. Caracterizaremos a imagem enquanto categoria narrativa e sua relação com as políticas de Getúlio Vargas destinadas à educação.

2 Educação no Estado Novo e o uso da imagem

Ao descrever a organização do ensino nesse período, pode-se destacar a educação como meio eficaz para a efetivação de políticas sociais, destacando-se a imagem como suporte de convencimento, aliada aos discursos de justificação dessa linguagem representativa. Como a imagem não é o real, mas a representação do mesmo, o direcionamento de políticas de cunho totalitário possibilitou domínio e credibilidade sobre a constituição da imagem de Getúlio Vargas no poder por um longo período.

Por imagem, compreenderemos os registros realizados por meio de pinturas, desenhos; imagens impressas, imaginadas, esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico e cinematográfico; "[...] são registros com os quais os historiadores e professores de História devem estabelecer um diálogo contínuo" (PAIVA, 2006, p. 17). No entanto, as imagens fotográficas, pinturas impressas e cinematográficas foram as principais categorias apropriadas politicamente nesse período a que nos remetemos.

Segundo Pesavento (2008, p. 99), “[...] as imagens partilham com as outras formas de linguagem a condição de serem simbólicas, isto é, são portadoras de significados para além daquilo que é mostrado”. É representação do mundo que varia de acordo com os códigos culturais de quem a produz, é portadora de significados, estabelece relações e requer a sensibilidade para compreender a caminhada do ser humano no tempo e espaço. Desse modo, independentemente da qualidade estética, imagens podem servir como evidência histórica (BURKE, 2004). Diferente de outros documentos, essa categoria de linguagem foi criada para transmitir uma mensagem própria, por isto, torna-se necessário o estudo dos produtores ou realizadores e considerar as fragilidades impostas naturalmente por esse tipo de documento.

A função da imagem no Estado Novo (1937-1945) esteve relacionada com a constituição da narrativa oficial que pudesse propiciar a criação do imaginário político e social. As ideologias políticas traduziram-se em imagem, e esta em linguagem, que, por sua vez, tornou-se prática discursiva ao promover a própria figura de Vargas. Conforme sugere Aumont (1993), as imagens existem para serem vistas, foram produzidas e destinadas para usos específicos, individuais ou coletivos, com a finalidade de agradar o expectador. Compreende-se que a imagem “[...] depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (JOLY, 1996, p. 13).

Com a História Cultural, historiadores têm se debruçado sobre o conceito de representação para o estudo sobre a produção e consumo de imagens, da criação e da apropriação das mesmas. Proposta investigativa que parte da cultura, que se sobrepondo à abordagem da história das mentalidades e da Nova História (terceira geração dos *Annales*): “[...] tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p.16-17).

O conceito de representação sugerido por Roger Chartier (1991, 2002), para a análise das práticas culturais, remete aos contextos de produção, a sensibilidades, símbolos e sinais apreendidos pelos sentidos; no caso do estudo das imagens, adentra a dimensão da cultura, instiga o historiador ir além dos acontecimentos representados. Desse modo, as imagens são feitas para serem lidas, interpretadas; contém sentido e esse sentido só poderá ser abarcado se entendidos os valo-

res e contextos de produção. A análise da narrativa visual, produzida em determinada cultura, pode servir para o diálogo com as regras e os códigos dessa mesma cultura. “Imagens podem ser utilizadas como meio de acesso a formas de compreensão e interpretação das visões de mundo dos sujeitos e das teias culturais em que eles estão inseridos” (BARBOSA; CUNHA, 2006, p. 53-54).

Durante a Era Vargas, a intervenção do Estado procurou constituir a uniformização da sociedade brasileira, e isso interferiu diretamente na educação, com normatizações e procedimentos que passavam até mesmo os detalhes do uniforme escolar. A consciência patriótica passava pelo uniforme e postura cívica, de respeito e amor à Bandeira e Pátria, elementos essenciais para a constituição da nação. A imagem (FIG. 1) apresenta duas crianças com postura de respeito e admiração à Pátria, valorizando as datas cívicas e enaltecendo o valor juventude, responsável pelo futuro da nação. A serenidade das crianças demonstra a confiança no projeto do novo Estado sendo implantado por Vargas e, dessa maneira, sentem-se responsáveis com a segurança e perpetuidade da nação. A prosperidade do país ganhou destaque com a juventude, tendo como referência o ideal de nação proposto pelo Presidente, o “chefe” a ser seguido e honrado.



Comemoração do Dia da Bandeira, 53, anos 1938 e 1965.

Fonte: Schwartzman, Bomeny e Costa (2000).

A reforma do Ensino Secundário implementada por Francisco Campos (1930/32), Ministro da Educação e Saúde de Vargas, reali-

zada por meio do Decreto n. 19.890/1931 e consolidada pelo Decreto n. 21.241/1932, deveria reconstruir o ensino sob novas bases, com o objetivo de superar o caráter exclusivamente propedêutico e contemplar uma função educativa, moral e intelectual dos estudantes. Desse modo, objetivou-se imprimir ao ensino secundário a tarefa de preparar a juventude sob os padrões sociais instituídos pelo Estado, para a integração na sociedade, que começava a fazer-se mais complexa e dinâmica. Era necessário atualizar o ensino de acordo com as exigências do desenvolvimento industrial.

Em 1942, o ministro Gustavo Capanema deu início à reforma no ensino com as chamadas Leis Orgânicas do Ensino que contemplavam as etapas do primário e médio, com a reforma do ensino técnico-profissional a partir dos decretos lei 4.072/42, 6.141/43 e 9.613/46. As Leis Orgânicas remetem à padronização curricular nacional: “[...] na indicação do método de leitura a ser adotado, que era o método analítico-global e também na arquitetura escolar” (FREITAS, 2009, p.118).

Com o projeto político centralizador, havia o desejo de constituir a identidade nacional, que aconteceria na medida em que houvesse a renovação dos hábitos, modernizando o país com a educação, a saúde e o saneamento. “O tema essencial das Leis Orgânicas é o tema da padronização. Os efeitos decorrentes dessa essência transparecem na organização curricular nacional, na indicação do método de leitura a ser adotado, que era o método analítico-global e também na arquitetura escolar” (FREITAS, 2009, p. 118).

Diante das mudanças do cenário urbano e industrial, se fazia necessário um plano que contemplasse a formação da juventude mediante as novas necessidades sociais de mercado. A reforma do ensino de 1942 era destinada à preparação da mão-de-obra especializada ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino profissional. Nesse mesmo ano, foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem dos Comerciantes), ampliando-se o sistema de alimentação dos operários dentro das próprias fábricas.

O ensino secundário passou por reforma e teve atenção especial nesse momento importante em que se pensava na formação da juventude, os futuros profissionais e cidadãos. Questiona-se o tipo de formação que se queria destinar nas escolas, pois, embora se tenha pensado num ensino industrial e profissional, prevaleceu a educação clássica humanista.

3 A constituição imagética de Getúlio Vargas e a Juventude Brasileira

A criação do novo Estado perpassaria por estratégias que pudessem garantir o avanço do programa nacional, tendo como principal bandeira a educação. Segundo Bomeny (1999, p.163), “[...] o ‘homem novo’ para o Estado Novo teria seu embrião vertebrado na adolescência, veria o mundo e avaliaria sua posição na sociedade de acordo com o convívio de juventude, que tem no ensino secundário sua inequívoca expressão”.

O Estado Novo priorizou a participação ativa do Exército no sistema educacional, pois a educação deveria ser um projeto político estratégico de mobilização controlada, impondo regime de autoridade. A pedagogia desejada nesse momento teve como meta a juventude em função da constituição do Estado Nacional, que, dentro da prática do civismo, houve a difusão de “[...] mitos a serem exaltados e programas a serem cumpridos” (BOMENY, 1999, p. 147). Com a Organização Nacional da Juventude, a infância e juventude teriam o papel de dinamizar o projeto político e social que se esboçava em grande parte do mundo na década de 1930 e que não seria diferente no Brasil. Essa organização deveria infundir nos jovens o sentimento de disciplina e educação militar. A Juventude Brasileira era

[...] uma entidade paraescolar criada pelo decreto-lei nº 2027, de 03 de maio de 1940, apresentava um caráter educativo e nacionalizador, com o intuito de favorecer uma pré-mobilização no sentido de homogeneizar sentimentos e pensamento em torno do *culto à Pátria*. O órgão dividia seus integrantes entre ala maior e ala menor. A maior integrava os adolescentes; a menor, as crianças. Entre seus objetivos, estava o despertar pela veneração aos *grandes* mortos e o entusiasmo pelos grandes feitos da História Nacional, além de incrementar o amor pelos ideais nacionais e o interesse pelos problemas do país e suscitar a prática, firme e constante, das virtudes patrióticas. A Juventude Brasileira seguia um cronograma de comemorações de datas, estabelecida em calendário, e de festas cívicas. (TORRES, 1999, p. 57).

A Juventude Brasileira surgiu com o interesse do governo em organizar os estudantes das escolas e das oficinas em centros cívicos,

que pudessem cultivar o amor à Pátria, “[...] o amor ao dever militar, à disciplina, à hierarquia, ao conhecimento elementar dos assuntos relativos à defesa nacional, à educação religiosa e à educação ativa” (TORRES, 1999, p. 63). A Juventude Brasileira seria a base e complemento da educação ministrada pela escola e prolongamento da educação familiar.

Toda a infância, dos sete aos 11 anos de idade, e toda a juventude, dos 11 aos 18 anos de idade, estavam automaticamente enquadradas na Juventude Brasileira, sendo obrigatória a inscrição para as crianças e os jovens de ambos os sexos que estivessem matriculados nos estabelecimentos de ensino oficial ou fiscalizados, e facultativa a inscrição para as crianças e jovens de ambos os sexos não matriculados nesses estabelecimentos. (TORRES, 1999, p. 64).

Com a educação cívica, privilegiava-se a formação da consciência patriótica, em que a alma das crianças e dos jovens deveria ser formada com o sentimento de que o Brasil seria sagrado, que esse futuro cidadão teria parcela de responsabilidade pela segurança e perpetuidade do país (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA (2000). Em relação à juventude,

[...] foram criadas várias formas de organizar sua participação cívica. A que mais chamou a atenção foi a Organização da Juventude Brasileira, forjada nos moldes da Mocidade Portuguesa de Oliveira Salazar e que não foi implementada nas dimensões projetadas devido à disputa entre os Ministérios da Guerra e da Educação pela liderança do movimento. (ARAUJO, 2000, p. 35).

A história de Getúlio fora elaborada, conta da e veiculada junto à juventude como sendo um ser superior, perfeito: “Por isso mesmo, foi durante o Estado Novo que se construiu definitivamente o mito de Vargas, fruto do carisma do presidente, mas também da eficiente máquina de propaganda então existente” (ARAUJO, 2000, p.36).

As manifestações e solenidades objetivavam causar o impacto da unidade e comunhão coletiva. As crianças, com Bandeiras em punho (FIG. 2), certamente acompanhados do hino nacional, revelam ares de civismo, pois o corpo disciplinado tornou-se essencial para

despertar o patriotismo e o progresso do país. Segundo Garcia (1982), o civismo ganhava destaque diante das grandes datas comemorativas, como o aniversário de Vargas, 1º de Maio, semana da Pátria, Revolução de 1930, implantação do Estado Novo, dia da bandeira, entre outras datas nacionais. Formar a consciência patriótica desses jovens era núcleo central das mobilizações.

Esses eventos possibilitavam a produção iconográfica com a função propagandística e legitimadora do governo Vargas. Reunir a juventude pressupunha ir além das manifestações cívicas, e revelava um projeto político destinado aos jovens brasileiros com o ideal de progresso, que somente teria sucesso com a valorização da disciplina e da organização.



Manifestação cívica, Brásias, Brasília, 1941. (Jair Pires Longi)

Fonte: Schwartzman, Bomeny e Costa (2000).

A educação, sob interferência militar, modificou-se em termos disciplinares: da substituição de punições e castigos físicos pela formalização disciplinar com educação moral, cívica, religiosa, familiar e de cunho nacionalista. Implantaram-se princípios de disciplina, obediência e ordem institucional, a fim de que a educação pudesse ser um projeto estratégico de controle. Nesse aspecto, se fez importante transpor os valores institucionais para o sistema social como um todo: ordem, disciplina, hierarquia e amor à pátria como princípios pedagógicos. A interferência militar na educação visava à segurança, à defesa e à ordem da nação. A educação deveria ser instrumento de constituição da nacionalidade brasileira (FIG. 3). Entre outros eventos, os desfiles cívicos de sete de setembro, dia da juventude e do trabalhador serviram de palco para a exaltação de Vargas e de sua imagem.

Disciplinar o corpo, a conduta e reconhecer o chefe da nação: as imagens da multidão, seja nos discursos emitidos em estádio de futebol, seja nos grandes centros urbanos, com desfiles cívicos, fizeram-se propícias para destacar a multidão disciplinada ao grande chefe e assim representar um Estado uno, homogêneo e harmônico. Destaca-se a utilização de grandes avenidas ocupadas por multidões que marchavam por um novo Estado, com a ordem em primeiro plano. O desfile imprimia sentimento de coletividade, despertando a juventude e a população de modo geral para retomar os grandes episódios históricos e reconhecer no presidente o modelo supremo de autoridade e um Estado fortalecido.



Aspecto do desfile Rio Grande do Sul, em agosto 1937 e março de 1941.

Fonte: Schwartzman, Bomeny e Costa (2000).

A educação deveria fornecer ampla cultura geral e orientar os estudantes para que estivessem aptos na realização de diferentes categorias e modalidades de cursos profissionalizantes. E o centro desses programas era a política, que na escola era capaz de criar o hábito e a disciplina nos atores e instituições sociais em questão. No entanto, “[...] em muitos aspectos, a própria escolarização pública, em todos os níveis, ainda que em processo de expansão, parecia inóspita à maioria das crianças e jovens brasileiros” (FREITAS, 2009, p.127). Declarava-se na prática a expansão, racionalização e padronização

da educação, mas de acordo com as realidades sociais, esse direito proclamado como universal no país ganhou conotações distintas nos diversos contextos.

Fez-se necessário manter as massas em permanente estado de “irreflexão”, inconsciente, pois o Estado Novo se caracterizou pela ordem advinda de um chefe que esteve em comunhão com o povo, e que foi guiado pelo mesmo. Os anseios das massas estariam sendo conduzidos por esse chefe que guiaria a política do Estado totalitário.

Segundo Edgard Carone (1976, p. 166), o Estado Novo tentou dar um sentido mítico ao próprio Estado, a fim de fortalecer a nacionalidade e seus respectivos chefes políticos. Mito e comemoração se conjugariam, pois a comemoração seria um ato público que passaria a valorizar o condutor da nação por suas qualidades e feitos. Assim, o aniversário de Vargas passou a ser comemorado publicamente a partir de 1940 e seus valores pessoais passaram a ser exaltados nos meios de comunicação e discursos públicos. Segundo Araújo (2000, p. 35-36):

[...] apesar de não haver oficialmente uma organização paramilitar de jovens, eles foram presença uniformizada constante nas várias manifestações cívicas que a máquina de propaganda do Estado Novo inventou (entre elas o Dia da Raça, o Dia da Pátria, o Dia da Juventude, a Semana da Independência, o Dia do Trabalho e outros). Essas manifestações em que se exibiam retratos de Getúlio Vargas e que ocorriam normalmente em campos de futebol, transformaram-se em momentos míticos e quase religiosos de louvação ao país e a seu chefe.

Em primeiro plano (FIG. 4), a imagem solenemente elevada do Presidente sobre um palco ornamentado de branco e com flores, cercado de autoridades militares e civis, demonstra a imposição do poder do chefe sob a orientação do país, mas acima de tudo, a imagem de um homem verdadeiro, com pureza, coragem e justiça. Esse discurso proferido num estádio de futebol caracterizou a presença da política totalitária (ditatorial), de persuasão, com a constituição de Getúlio Vargas como a grande referência a ser exaltado pelas massas urbanas que se reuniam para o “culto” à sua personalidade. No entanto, mesmo em meio a este aglomerado de pessoas, segue em destaque a presença da juventude uniformizada próximas ao presidente – num

nível menos elevado, mas acima das massas -, portando um elemento central de patriotismo: a Bandeira Nacional.

Getúlio foi caracterizado com qualidades excepcionais, como ser humano simples e acessível, líder que se preocupava com os interesses do povo. Sua simplicidade demonstrava que compreendia os desejos da população, e por isso sua superioridade era merecedora de ser seguida, ouvida e venerada. Segundo Garcia (1982, p.128):

[...] a fotografia oficial era afixada nas oficinas, nas fábricas, escolas, bares, repartições públicas, aparecia nos jornais, revistas e livros. Era uma fotografia solene, com Vargas de casaca e faixa presidencial, ar ligeiramente sério. Mas Havia as fotografias mais populares, com Getúlio sorridente, entre as crianças, nas ruas ou cumprimentando o povo.



Fonte: Schwartzman, Bomeny e Costa (2000).

Entre os mecanismos utilizados para a manutenção da ideologia varguista, esteve a propaganda, viabilizada pelos meios de comunicação social. Utilizou-se da máquina estatal para a difusão propagandística, a fim de exaltar o regime político vigente, que, por sua vez, teria devolvido a dignidade do trabalho e do trabalhador, transformando o novo homem, o novo cidadão, que anteriormente estavam excluídos da comunidade nacional. “O regime era apresentado como identificado com o povo e, como tal, democrático. Vargas era exaltado como o grande estadista que se tinha aproximado do povo, que lutava pelo povo, que se identificava com o povo. Era o grande benfeitor, o pais dos pobres” (CARVALHO, 2008, p.125). No final do seu mandato, a propaganda surtiu efeito ao receber apoio das forças populares para

que pudesse permanecer no poder. Segundo Edgard Carone (1976, p.126) “[...] não só a repressão extermina os operários mais conscientes, como se aumenta a propaganda sobre os benefícios governamentais”. Ampliou-se também a coerção, pois o movimento operário foi obrigado a aceitar as imposições e se submeter a essa política. “Aos olhos de hoje, essa intensa propaganda estado-novista, preocupada em edificar a imagem de um Estado moderno, é um dos mais ricos exemplos de um Estado intervencionista e disciplinador das massas” (CARNEIRO, 1999, p. 332).

As imagens que circulavam por meio da imprensa (cinema, rádio, jornal) objetivavam mostrar um presidente atencioso com os estudantes (futuro da nação!), solidário com os trabalhadores e pobres, preocupado com a educação do país. Por isso, as cartilhas escolares (FIG. 5) repletas de iconografias revelavam um homem bom, autêntico patriota, que deveria ser referência para a infância e juventude; a educação como instrumento ideológico da política varguista, com o auxílio de divulgação de imagens de um presidente humanizado que estava ao lado do povo, principalmente das crianças e jovens. Segundo Capelato (2007, p. 123), “[...] as imagens e os símbolos eram difundidos nas escolas com o objetivo de formar a consciência do pequeno cidadão”. Entre as crianças e o líder, era necessário criar espaço para o amor recíproco, duplicando o sentimento patriótico. O olhar atento e fixo dos estudantes no presidente que está próximo e ao mesmo tempo num patamar físico mais elevado, remete ao grande herói da nação, o modelo de cidadão: moral, patriótico, político, mas acima de tudo um grande ser humano, um homem bom.



Fonte: Schwartzman, Bomeny e Costa (2000).

Novamente, a presença da Bandeira Nacional e o uniforme caracterizando o disciplinamento da juventude, tanto rapazes como moças (FIG. 6). A fé no futuro do Brasil perpassaria pela conduta da disciplina militar, pois esse atributo poderia contribuir para se cumprir os objetivos da política varguista em prol do progresso do país.



Foto do álbum "A Juventude do Estado Novo" - DIP. CPDOC/FGV.

Fonte: Schwartzman, Bomeny e Costa (2000).

Pode-se afirmar que a imagem de Vargas foi constituída por uma extensa produção iconográfica que teve por objetivo a função propagandística e legitimadora da política implantada, pois seu governo também se utilizou de imagens para transmitir a ideologia e assim “fabricar” um político que pudesse ser modelo para o povo. Segundo Carvalho (1990, p. 55): “Herói que se preze tem de ter, de algum modo, a cara da nação. Tem de responder a alguma necessidade ou aspiração coletiva [...]”. Manifestações cívicas serviram para engrandecer os feitos políticos e eleger um herói nacional, que geralmente eram destacados pelos meios de comunicação e ligados a um projeto de nação: desenvolvimentismo e nacionalismo.

Ao nos remetermos a este estudo, pode-se dizer que o varguismo não pode ser considerado fenômeno fascista, no entanto, foi inspirado pelas experiências alemã e italiana, principalmente no que diz respeito à propaganda política. Segundo Capelato (1999, p.167) “[...] a propaganda nazi-fascista exigia unidade em todas as atividades e ideologias. A moral e a educação estavam subordinadas a ela. Sua linguagem simples, imagética e agressiva visava a provocar paixões para atingir diretamente as massas”. Aqui, a propaganda – principalmente a de produção imagética – pode ser entendida como estratégia para o exercício do poder dentro do regime implantado e, sendo um regime de características totalitário, adquiriu forças no Estado ao monopolizar os meios de comunicação e ao exercer a censura e manipulação.

A criação da DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) surgiu como necessidade para o controle dos meios de comunicação, objetivando elucidar a opinião pública sobre as diretrizes do regime, principalmente por meio da imprensa escrita e o rádio.

O DIP produzia e divulgava o discurso destinado a construir certa imagem do regime, das instituições e do chefe de governo, identificando-os com o país e o povo. Assim, produziram-se livros, revistas, folhetos, cartazes, programas de rádio com noticiários e números musicais, além de radionovelas, fotografias, cinejornais, documentários cinematográficos, filmes de ficção etc. (CAPELATO, 1999, p.175).

Foram criados diversos órgãos culturais, mas também outros foram controlados: “O ensino foi posto sob controle por meio de diversas normas, principalmente por meio da Reforma Capanema (1942); pela verificação e regulamentação dos livros didáticos e pelo processo de militarização escolar, com a criação da Juventude Brasileira” (GARCIA, 1982, p. 87). Tanto o ensino público não federal como o privado eram rigidamente organizados, fiscalizados e controlados pelo Governo Federal. Nesse contexto, a propaganda foi propícia para a difusão da ideologia do Estado Novo aos grupos socialmente menos contemplados com as políticas.

Em todas as disciplinas escolares destacavam-se representações iconográficas de Getúlio Vargas, com constante menção à infância e juventude e à classe trabalhadora, mas a disciplina de História

foi um terreno fértil para a disseminação dos ideais varguistas. No período do Estado Novo, houve a necessidade da homogeneizar e tornar coesa a história a fim de partilhar a mesma memória e cultura dos mesmos heróis. Para isso, o Ministério de Educação implantou o calendário com datas cívicas. Assumindo papel relevante desse processo, mereceram destaque as escolas, as instituições militares e as associações de trabalhadores,

[...] a pretensão da unidade também se expressava na uniformidade dos programas celebrativos realizados nas escolas, quase os mesmos em todos os lugares do Brasil e, em geral, obedecendo a mesma seqüência: hasteamento da bandeira; execução do Hino à Bandeira e do Hino Nacional; palestras para estudantes e trabalhadores; apresentação de trabalhos escolares sobre Tiradentes; declamação de poesias alusivas à Inconfidência Mineira e aos seus principais personagens; apresentação de poemas e peças sobre temas patrióticos; leitura da biografia de Tiradentes; dramatizações da Inconfidência Mineira; competições esportivas. (FONSECA, 2006, p. 81).

A educação pautava-se na noção de pátria, tradição, família e nação a fim de formar o espírito patriótico. As cartilhas, materiais didáticos e programas escolares constituíam os conteúdos de história na perspectiva moral e cívica. Segundo Fonseca (2006, p. 72), “[...] a chamada Era Vargas é particularmente privilegiada quanto às ações do Estado no sentido de orientar o ensino de História para a formação moral e política”. Tornou-se fundamental eleger uma memória para a construção da identidade nacional; para isso, não se limitava ao ensino escolar, mas preservava o patrimônio histórico com a celebração da memória da nação com as festas cívicas.

Nas reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), o estudo da disciplina de História foi eleito como instrumento central para educação política. E além da história militar e biográfica, estimulava-se a utilização de recursos visuais, que, segundo José Murilo de Carvalho (1990), a melhor forma da educação cívica se dá por meio do uso de símbolos e rituais, a fim de atingir não só a cabeça, mas também o coração dos cidadãos e formar a coletividade com o sentimento patriótico.

5 Considerações finais

No conjunto das estratégias para a implantação de ideologias no Estado Novo, buscou-se legitimar o Estado frente à sociedade civil. Tendo pensado um projeto de constituição da sociedade moderna, com o processo crescente de urbanização e industrialização, Getúlio Vargas organizou um Estado centralizador para empregar sua ideologia política. Entre as várias estratégias para articular os diversos segmentos sociais, a educação foi o meio eficaz para formar as mentes e disciplinar os cidadãos. Estratégia que obteve êxito com a constante utilização de imagens para dar credibilidade às justificativas políticas.

A uniformização do sistema educacional, com o domínio exercido sobre a juventude e as massas trabalhadoras, foi possível em virtude da “fabricação” da imagem do líder: homem bom, honesto, que estaria ao lado dos trabalhadores. Dessa forma, as políticas do Estado Novo foram empregadas por mecanismos ideológicos, utilizando-se principalmente do rádio, jornal e televisão.

O mito político de Getúlio Vargas se justificou pelas representações imagéticas que favoreceu a relação entre governo e juventude e governo e populares. A constituição desse novo Estado perpassou essencialmente pelo controle sobre a educação, e o reconhecimento político-social de Vargas foi possível em função do uso de imagens para a legitimação de seu projeto político. Desse modo, o imaginário social foi estimulado e manipulado pelo uso dos meios de comunicação e da propaganda, destacadamente pelo viés imagético.

Referências

- ARAUJO, Maria Celina Soares D'. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993. 331 p.
- BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p.137-166.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru, SP: Ed. USC, 2004.

CAPELATO, Maria Helena. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. In: PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 167-178.

_____. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida N. (Org.). **O tempo do nacional-estadismo**: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 107-143. v. 2.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. O Estado Novo, o Dops e a ideologia da segurança nacional. In: PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 327-340.

CARONE, Edgard. **O Estado Novo (1937-1945)**. Rio de Janeiro- São Paulo: DIFEL, 1976.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v.11, n. 5, p.173-191, 1991.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, Nelson J. **Estado Novo, ideologia e propaganda política**. São Paulo: Loyola, 1982.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PAIVA, Eduardo F. **História & Imagem**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

PESAVENTO, Sandra J. O mundo da imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, Sandra J.; SANTOS, Nádia M.W.;

ROSSINI, Miriam de S. (Org.). **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em história cultural. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2008. p. 99-122.

SCHWARTTZMAN, Simom; BOMENY, Helena Maria B.; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**: centenário de Gustavo Capanema: novos tempos de educação no Brasil (interrogação). São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

TOMAIM, Cássio dos Santos. **“Janela da Alma”**: cinejornal e Estado Novo – fragmentos de um discurso totalitário. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.

TORRES, Andréa Sanhudo. **Imprensa, política e cidadania**. Porto Alegre: Ed IPUCRS, 1999.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Erinaldo Ferreira do Carmo¹
José Aercio Silva das Chagas²
Enivaldo Carvalho da Rocha³
Dalson Brito Figueiredo Filho⁴

RESUMO

Este artigo é resultado de um trabalho de pesquisa sobre a educação secundária e as políticas públicas voltadas para este nível de ensino. Ele descreve e analisa o novo Ensino Médio brasileiro e os seus desafios, considerando a legislação educacional vigente, o acesso à educação superior e o mercado de trabalho. Por meio de dados oficiais, aqui são avaliados os investimentos públicos em educação, as metas educacionais e a diferenciação entre o ensino da rede pública e da rede privada.

Palavras-chave: Ensino Médio. Enem. Educação Básica.

EDUCATIONAL PUBLIC POLICY: A VIEW AT THE NEW HIGH SCHOOL

ABSTRACT

This article is the result of a research paper on secondary education and public policies aimed at this level. It describes and analyzes the new Brazilian school and its challenges, considering the current educational legislation, access to higher education and the labor market. Through official data are evaluated public investments in education, educational goals and differentiation between education in public and private network.

Keywords: High School. Enem. Basic Education.

1 Introdução

Desde a redemocratização do país, na década de 1980, a educação adquiriu novos valores, passando a constar na Carta Magna

Recebido em: 8/7/2013

¹ Doutor em Ciências Políticas. Professor do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE. E-mail: erinaldo carmo@gmail.com

² Doutor em Educação. Professor e Coordenador do Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica do Colégio de Aplicação da UFPE. E-mail: aerciochagas9@hotmail.com

³ Doutor em Engenharia de Produção. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Políticas. E-mail: enivaldocrocha@gmail.com

⁴ Doutor em Ciências Políticas. Professor do Departamento de Ciências Políticas e Relações Internacionais da UFPE. E-mail: dalsonbritto@yahoo.com.br

nacional como um direito universal aos brasileiros: direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205). Na década de 1990, com a reforma educacional promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também identificada como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao seu árduo defensor, esta relevância da educação foi ratificada e ampliada em seu papel na formação de um novo cidadão para uma nova sociedade em formação. Na década de 2000, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) garantiu uma ampliação de recursos para o Ensino Médio, que adquiriu grande relevância na formação do estudante para a cidadania, para o mercado de trabalho e para a universidade, sendo reconhecido como um nível educacional meio, e não como fim, como nos propomos a investigar nesta pesquisa.

Para este trabalho de pesquisa, foram utilizados dados secundários extraídos de fontes oficiais vinculadas ao Governo Federal, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável pelas avaliações educacionais, e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para dados referentes ao mercado. Também foram consultados documentos oficiais, como a legislação educacional vigente, e outras publicações recentes, como o Novo Ensino Médio, a Matriz Referencial do Enem e os Protótipos Curriculares, além de artigos acadêmicos sobre o tema.

O tratamento dos dados obtidos se deu, fundamentalmente, de forma quantitativa, mas considerando a educação de forma mais abrangente, sem se limitar aos números, permitindo algumas análises e considerações qualitativas à pesquisa. Assim, produzimos um trabalho que não apenas descreve a natureza do ensino de nível médio, mas também analisa a sua aplicabilidade, suas transformações e os seus novos e complexos desafios.

2 O novo Ensino Médio

A solidificação da democracia nacional, aliada às novas tecnologias e às mudanças na forma de produção de bens, serviços e conhecimentos, projetou a escola para as novas dinâmicas e dimensões do mundo contemporâneo, ainda considerando a tarefa da educação na integração dos estudantes às novas ferramentas de inserção à ci-

dadania, ao mercado trabalho e aos estudos posteriores, com o desenvolvimento da capacidade do educando de pesquisar, selecionar e analisar informações, investindo no potencial do aluno para aprender, criar e formular, ao invés da simples memorização.

Este é o grandioso desafio do novo Ensino Médio, apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para este nível de ensino, aproximando a escola da nova realidade nacional e colocando o jovem e o adolescente como agentes partícipes desta realidade.

Em sintonia com as necessidades de uma nova sociedade, ainda em transformação, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, inciso II, reconhece a relevância deste nível de ensino na formação escolar dos brasileiros quando estabelece como dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio. E em 1996, por meio de Emenda Constitucional, este dever do Estado foi ampliado, exigindo a universalização do Ensino Médio, ou seja, conferindo a este nível de ensino o caráter de direito universal a todos os cidadãos.

A nova LDB, Lei 9.394/96, por sua vez, confere ao Ensino Médio o caráter de processo educacional básico para o exercício da cidadania, para o acesso às atividades produtivas e para o prosseguimento nos níveis mais elevados de estudos, fazendo parte da Educação Básica essencial ao país. Em seu Art. 22, a LDB registra que a Educação Básica tem a finalidade de desenvolver o educando, garantindo-lhe a formação cidadã, os meios para progredir no trabalho e prosseguir nos estudos. A formação para o exercício pleno da cidadania, como almejado pela LDB, contempla ainda a declaração da Constituição de 1988, que em seu Art. 1º apresenta a cidadania como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil.

Adaptado a esta nova realidade, o Ensino Médio tornou-se uma tentativa de integrar, em um mesmo nível, de forma articulada e equilibrada, uma formação humanizada, ética, crítica e autônoma, voltada para o desenvolvimento de valores e competências necessárias à integração do aluno, em seu projeto de vida individual, ao projeto coletivo da sociedade. Também passou a proporcionar uma formação comprometida com o novo significado do trabalho e da política para o cidadão conscientemente produtivo e politicamente ativo, que faz uso desses conhecimentos para se aprimorar no mundo do trabalho e para se envolver na vida política de sua sociedade.

Este envolvimento do cidadão já é visível na política nacional por meio do acompanhamento dos processos eleitorais que destaca a am-

pliação da participação do eleitor, desde a primeira década do século XXI, quando foram consolidadas as mudanças estruturais instauradas a partir da redemocratização do país, representadas numa melhoria do eleitorado nacional com a elevação da escolaridade do eleitor e a consequente ascensão da renda e da qualidade de vida, resultando numa participação mais efetiva na política do país.

3 Do Ensino Médio ao ingresso na universidade pública

Um debate recente, levantado no Congresso Nacional, diz respeito à reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes oriundos de escolas públicas, além das cotas raciais e étnicas. Esta medida visa democratizar o acesso ao Ensino Superior e ao ensino técnico em nível médio, atendendo à população historicamente menos favorecida. A Lei de Cotas, Lei 12.711/12, prevê que metade das vagas de todos os cursos e turnos das instituições federais seja reservada a alunos que estudaram todo o nível médio em escola pública. Uma parte dessas vagas é reservada a negros, pardos e índios, outra parte à estudantes com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo per capita.

Mesmo antes da Lei de Cotas, já havia uma divisão “aparentemente equilibrada” nas universidades federais. Segundo o levantamento do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras, realizado em 2011 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), dos atuais estudantes universitários federais, 44,8% cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas. Portanto, quase a metade dos estudantes das universidades públicas federais já é oriunda exclusivamente de escolas públicas. Entretanto, o “aparente equilíbrio” na divisão das vagas perde o sentido quando os estudantes são estratificados por curso, visto que entre os cursos de maior concorrência (Medicina, Direito e as Engenharias) a ocupação é quase que exclusiva de alunos oriundos de escolas privadas, enquanto os cursos de menor concorrência, incluindo as licenciaturas, recebem uma participação maior dos estudantes advindos de escolas públicas no preenchimento das vagas.

Tabela 1 – Origem dos alunos de graduação das universidades federais (%)

	Escola Pública	Pública e Particular*	Escola Particular
Nordeste	41,3	13,2	45,3
Norte	71,4	12,3	16,1
Sudeste	37,0	12,4	50,5
Sul	50,5	11,7	37,7
Centro-Oeste	40,6	14,7	44,5
BRASIL	44,8	12,8	42,3

Fonte: Andifes, 2011.

*Ao menos um ano foi cursado em rede diferente.

Ainda de acordo com o levantamento realizado pela Andifes, os estudantes ingressantes nas universidades federais são majoritariamente oriundos do ensino regular (87,4%). Já os estudantes oriundos de cursos técnicos, magistério e Educação de Jovens e Adultos (EJA) representam 12,5% do alunado das federais.

Tabela 2 – Aprovação sobre o total de alunos matriculados – Brasil (%)

	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2007	64,3	89,5	74,1	94,0	79,9	96,2
2008	64,7	89,4	74,2	93,7	80,4	96,4
2009	65,6	89,3	75,2	93,8	81,5	96,3
2010	66,9	89,9	76,5	94,1	82,5	96,9
2011	66,4	89,5	76,5	93,9	82,8	96,6

Fonte: Inep-MEC.

A aprovação escolar também é outra característica que diferencia bastante o Ensino Médio nas escolas públicas e privadas. Em todos os anos analisados nesta pesquisa, o aproveitamento é sempre mais expressivo entre as escolas particulares. Paralelamente, os percentuais de repetência e abandono mostram-se maiores nas escolas públicas. A reprovação total no Ensino Médio, em 2011, foi de 13,4% na rede pública e de 6,3% na rede privada. A evasão escolar também é bastante superior no Ensino Médio das escolas públicas, em com-

paração com as privadas e até mesmo em comparação com outros níveis de ensino na rede pública. Enquanto nas escolas particulares o abandono foi de apenas 0,6% em 2011, nas escolas públicas atingiu 12,6%. Neste mesmo ano o total de abandono no Ensino Fundamental da rede pública foi de 3,6%.

O número de alunos em sala de aula também é um ponto importante a ser considerado na comparação entre as escolas, visto que o rendimento da classe tende a cair se os professores trabalham com excesso de estudantes por turma. Entretanto, este problema de superlotação não foi revelado nos dados analisados. A quantidade média de alunos por sala é muito próximo na comparação entre ambas as redes, sendo de 31,9 alunos/sala na rede pública e 31,3 alunos/sala na rede privada. Já na comparação entre a quantidade de horas aula/dia verifica-se uma diferença considerável entre as redes. Na média, as escolas públicas cumprem pouco mais de 800 horas anuais, distribuídas nos 200 dias letivos, enquanto a média das escolas privadas ultrapassam 1000 horas anuais. Em parte, a elevação da pontuação dos estudantes das escolas particulares no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) está relacionada ao fato destes alunos passarem mais tempo em sala de aula. Para o ano letivo de 2011, a média de horas aula/dia foi de 4,4 na rede pública e de 5,1 na particular.

De uma forma geral, a maior parte das escolas do país, tanto públicas quanto privadas, situa-se em níveis bem próximos de pontuação no Enem, abaixo de 600 pontos, o que demonstra a similaridade de qualidade do ensino em ambas as redes. O aluno de uma escola com qualidade inferior é penalizado em sua aprendizagem, independente dela ser pública ou privada. Mas o que causa tamanha diferenciação na pontuação geral do Enem se o nível de qualidade das escolas é tão próximo?

A diferença está na pontuação de poucas escolas de elevada qualidade de ensino, que puxam a média do seu grupo para cima. Como há mais escolas de boa qualidade na rede privada, estas elevam a média de todas as particulares, quando considerada a rede como um todo. Para se ter uma ideia, apenas 10 escolas obtiveram uma pontuação superior a 700 pontos no Enem de 2011. Destas, nove são particulares e apenas uma é pública. Agora, considerando o total das escolas que ficaram com média acima de 600 pontos, 898 são privadas e apenas 76 são públicas. Resultado: 18,7% das escolas da rede privada ficaram com médias acima de 600 pontos e na rede públi-

ca somente 1,4% das escolas atingiram ou ultrapassaram esta média, ou seja, são pouquíssimas as escolas públicas que puxam a média desta rede para cima.

Mesmo entre as públicas, registra-se uma enorme distorção quando comparadas pelos níveis de gestão. Enquanto as federais até ultrapassam a média da pontuação das privadas, as estaduais, a quem cabe obrigatoriamente a oferta do Ensino Médio, se afastam das federais em mais de 80 pontos. E a diferença na proficiência em Matemática e Redação chega a ultrapassar 100 pontos.

Tabela 3 – Pontuação média das escolas – Enem 2011

	Públicas			Privadas	Total Geral
	Estaduais	Municipais	Federais		
Nº escolas	4.968	111	199	4.798	10.076
Nº alunos	345.508	6.866	19.893	184.799	557.066
CN	449	473	535	529	489
CH	456	481	539	531	494
LC	504	528	570	569	537
MT	498	533	624	611	555
Redação	506	544	611	612	559
Média Geral	477	504	567	560	519

CN = Ciências da Natureza e suas tecnologias (Química, Física e Biologia)
 CH = Ciências Humanas e suas tecnologias (Geografia, História, Filosofia e Sociologia)
 LC = Linguagens, códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Literatura)
 MT = Matemática e suas tecnologias

Fonte: Inep-MEC

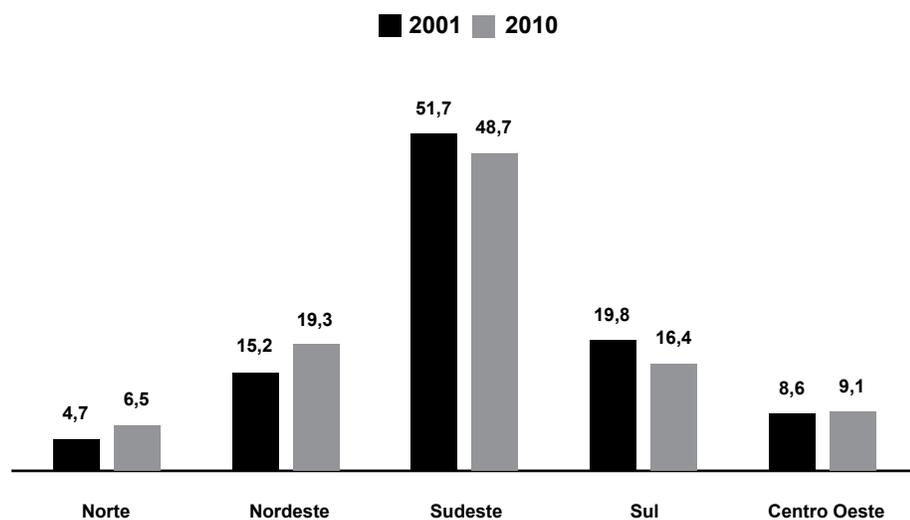
Um dos problemas detectados na avaliação no Enem é a redução na pontuação referente às provas das ciências da natureza. Em parte, esta problemática não é decorrente apenas da exigência de cálculos, mas também da dificuldade de relacionamento entre os conteúdos trabalhados, sua contextualização e aplicabilidade na vida do estudante. Segundo Morin (2003, p. 102), uma falha do ensino regular está na compartimentalização dos saberes, ou na incapacidade de articulá-los, de forma interdisciplinar, e contextualizá-lo de forma a se aproximar da vida real do aluno.

Estas deficiências não sanadas no Ensino Médio, dificilmente serão resolvidas no ensino superior, onde a abordagem e complexi-

dade dos conteúdos são diferentes e tornam-se um fator complicador nessa esfera do ensino. O que ocorre na verdade é uma transposição deste problema do Ensino Médio da rede pública para o Ensino Superior da rede privada, isto porque os estudantes de nível médio da rede privada ao obterem melhores pontuações no Enem garantem para si as vagas mais concorridas das universidades públicas, enquanto os estudantes de nível médio da rede pública, com defasagem de conteúdos, são transportados para a rede privada no ensino universitário. Para tentar corrigir esta competição desigual, a Lei de Cotas estabeleceu uma divisão de 50% das vagas nas universidades públicas para cada rede de ensino.

Para efeito comparativo, enquanto no Ensino Médio 66,8% dos estudantes estão atualmente matriculados em escolas públicas, no Ensino Superior a disposição se inverte sobremaneira. De acordo com o Censo da Educação Superior, a extensa maioria dos alunos universitários está matriculada em instituições particulares. Ainda em 2001, considerando a totalidades dos universitários matriculados em cursos de graduação (presencial e a distância), 31,1% estavam em instituições públicas e 68,9% em instituições particulares. Já em 2010, apesar da ampliação do número de vagas nas universidades federais, 25,8% estavam em instituições públicas e 74,2% nas particulares.

Gráfico 1 – Alunos matriculados na graduação – Brasil (%)



Fonte: Inep-MEC.

Em 2001 havia em todo o país três milhões de estudantes universitários. Em 2010 este quantitativo saltou para 5,4 milhões. A abertura de novas universidades e de novos cursos, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), além da ampliação dos já existentes, colocou nas universidades públicas um considerável quantitativo de novos estudantes, mas este incremento não se mostra tão expressivo na proporcionalidade devido ao crescimento contínuo do ensino superior privado, com uma constante demanda da sociedade por cursos universitários, em especial no Norte e no Nordeste, onde, proporcionalmente, o crescimento foi mais significativo.

4 Do Ensino Médio ao mercado de trabalho

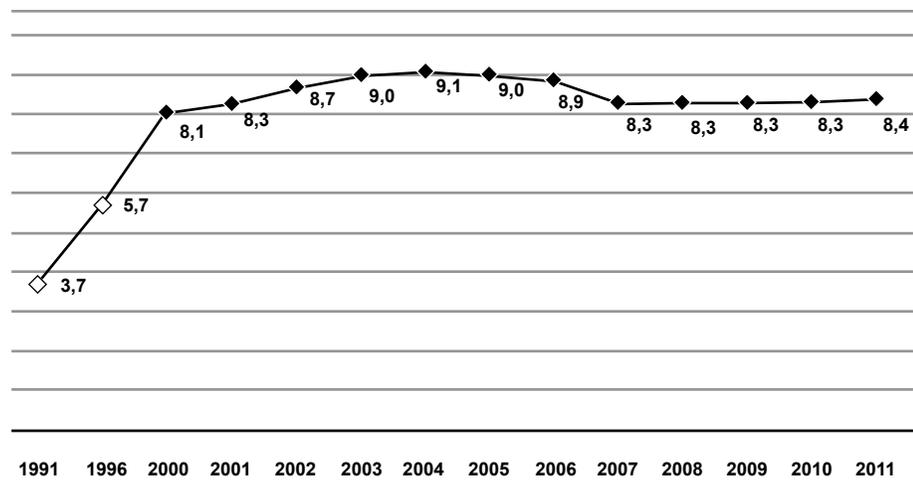
O discurso comum, e que conhecemos pela experiência política vivida pelo país em tempos recentes, é de que a educação produz o desenvolvimento da economia. Seria o conhecimento promovendo o mercado. Neste sentido, o antigo Ensino de 2º Grau, regulado pela Lei 5.692/71, atribuía a este nível de ensino a dupla finalidade de capacitar para o mercado trabalho, com uma formação técnica, e preparar para o prosseguimento dos estudos, como um caminho para a universidade. Isto porque nas décadas de 1960 e 1970, com o elevado desenvolvimento da industrialização no país, a política educacional priorizou a formação de mão de obra capacitada para a produção mecanizada. Todavia, na prática, a dupla finalidade não se cumpriu. O Ensino Médio tornou-se uma modalidade de ensino que nem atendia às exigências da industrialização, tampouco conseguia desempenhar o papel propedêutico de outras ocasiões.

Com a profissionalização compulsória, o governo tentou atender ao emergente mercado de trabalho industrial, com a formação de especialistas em nível secundário, capazes de dominar a utilização das máquinas, e ao mesmo tempo buscou reduzir a demanda dos alunos secundaristas pelo Ensino Superior, que persistia e crescia como demanda represada.

Porém, desde a última década do século passado, temos observado que o caminho é de mão dupla: não só a educação promove a economia, mas também a economia de mercado promove a busca pela educação; não só a educação pode gerar capital humano que possibilite o aperfeiçoamento do mercado, como o mercado pode pro-

mover a busca pelo saber e pelo aprimoramento, isto é, a busca dos meios e das condições de sustentação pelo acesso ao conhecimento. A ascensão econômica em determinadas localidades do país fez crescer, ao menos nestas localidades, a corrida pelo ensino, o que trouxe de volta à sala de aula estudantes e trabalhadores preocupados em alcançar as exigências do mercado, cada vez mais restrito em oportunidades aos profissionais mais qualificados. Neste caso, foi o mercado quem incentivou a educação, com a economia propiciando aos trabalhadores a valorização e o investimento no ensino, a exemplo do crescimento dos cursos superiores de instituições privadas, além da maior procura pelo Ensino Médio regular, como principal meio de acesso à universidade.

Gráfico 2 – Alunos matriculados no Ensino Médio (em milhões)

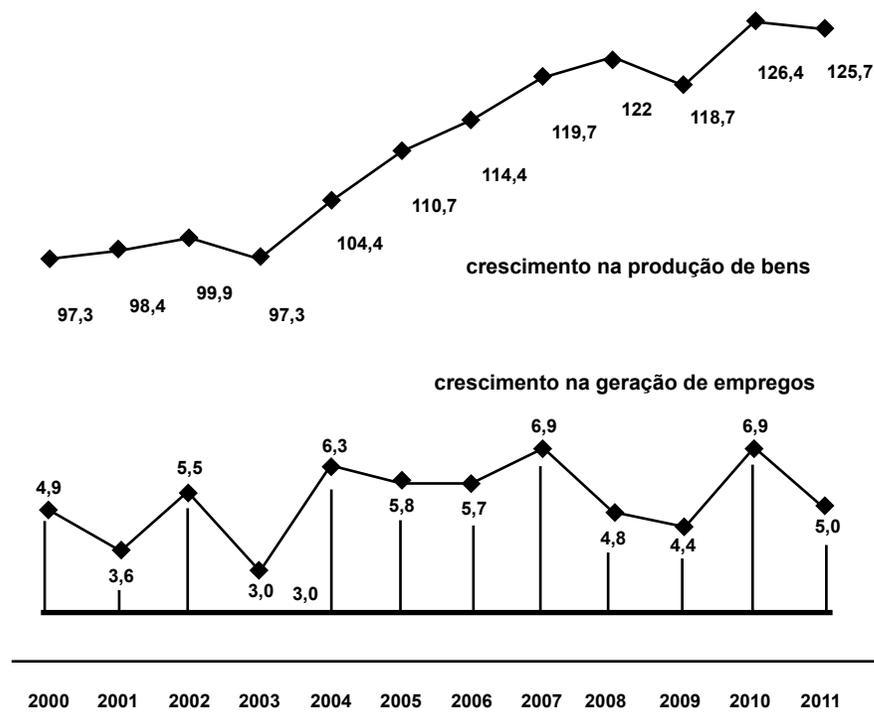


Fonte: Inep-MEC (2012).

As matrículas no Ensino Médio passaram de 5,7 milhões em 1996 para 8,3 milhões em 2001. Em 2006 esse crescimento não foi tão elevado, passando para 8,9 milhões de matriculados e em 2011 recuou para 8,4 milhões. Esta procura pelo Ensino Médio, que cresceu vertiginosamente na década de 1990 e continuou em alta, porém moderada, no início da década seguinte, até manter-se numa constância nos últimos quatro anos, está relacionada ao desenvolvimento econômico nacional e à geração de mais postos de trabalho oriundos, dentre outros fatores, do crescimento na produção industrial do país. Obvia-

mente, esta alta no registro das matrículas no Ensino Médio também é verificada nos cursos técnicos e na EJA, acompanhando, paralelamente, a mesma elevação das matrículas na educação superior.

Gráfico 3 – Elevação na produção de bens e geração de empregos



Fonte: IBGE

O mercado possui agora uma necessidade imediata de aproximação com o meio científico. As recentes mudanças ocorridas no mercado produtivo apontam para uma nova relação entre a escola e o trabalho, entre o conhecimento e o mercado. Como observa Kuenzer (2000, p. 18), agora as ações dos sujeitos precisam articular o conhecimento científico, a capacidade cognitiva e a habilidade para intervenções críticas diante de situações inesperadas, que exijam soluções rápidas, originais e fundamentadas.

Com a dimensão adquirida pela sociedade brasileira na política e na economia global, nos últimos anos, o Ensino Médio está desafiado a se aproximar cada vez mais do mercado e da universidade, não se furtando a esta realidade. Assim, a LDB acrescentou ao Ensino Médio

a responsabilidade da formação para o exercício da cidadania, mas não desconsiderou as duas finalidades anteriores, do mercado e da universidade. Com isto, este nível escolar foi elevado em suas responsabilidades a um plano que extrapola imensamente o espaço da sala de aula e da escola, cabendo-lhe preparar este novo cidadão para uma nova sociedade em transformação, como ser partícipe da vida social e política em sua coletividade, e ainda habilitar este cidadão para o mercado de trabalho, para o processo produtivo e para os estudos futuros.

5 O custo por estudantes

Até o final da última década do século passado, menos de 50% de toda a população brasileira com idade entre 15 e 17 anos estava matriculada no Ensino Médio. Dos países da América do Sul, apenas o Peru, a Colômbia e o Equador estavam em situação semelhante ou um pouco melhor que o Brasil. No Chile, 73% dos estudantes com idade escolar apropriada para frequentar o Ensino Médio estavam devidamente matriculados. Na Argentina eram 76% e no Uruguai 81%. Somente o Paraguai, com 37%, e a Bolívia, com 40%, encontravam-se em situação inferior.

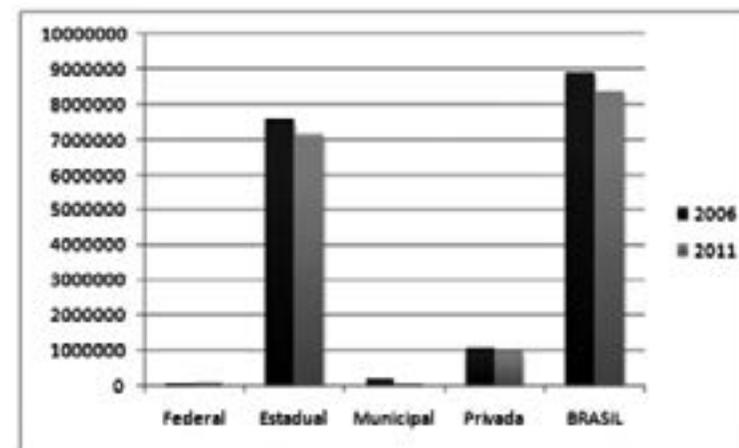
No Brasil, as ações estatais para corrigir esta lacuna foram inicialmente tímidas e ainda não conseguiram produzir os efeitos esperados. Apesar do elevado crescimento nas matrículas no Ensino Médio na década de 1990, este efeito ainda foi insuficiente por não atender a larga parcela da população em idade escolar que deveria frequentar o curso de nível médio. Neste período, a ausência de políticas públicas para este nível de ensino mostra que a demanda surgida foi muito mais por pressão do mercado do que por ação estatal.

Com a ação política de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, foram atendidas as necessidades de universalização do Ensino Fundamental, promovendo a consequente ampliação da demanda pelo Ensino Médio. Entretanto, ao priorizar o Ensino Fundamental, o Fundef agravou a situação dos Estados que não dispunham de recursos suficientes para atender a esta população concluinte do Ensino Fundamental e que deveria ingressar automaticamente no Ensino Médio.

Só com a implementação do Fundeb, em 2007, é que foi dado um passo importante na universalização do Ensino Médio. O aporte do

Governo Federal ao Fundeb iniciou com R\$ 2 bilhões em 2007 e passou para R\$ 5,3 bilhões em 2010. Entretanto, o quantitativo de alunos matriculados neste espaço de tempo não foi ampliado, ao contrário, caindo de 8,9 milhões em 2006 para 8,4 milhões em 2011. É esperado que agora o Ensino Médio tenha entrado numa certa regularidade e este quantitativo passe a ser constante para os próximos anos. Porém, este nível de ensino ainda é um mundo distante para muitos jovens brasileiros, principalmente pela necessidade de trabalho que o jovem das camadas menos favorecidas apresenta. Por isso há a necessidade de políticas de incentivo ao ingresso e à permanência dos estudantes no Ensino Médio, onde as elevadas taxas de reprovação e evasão, correspondentes a 13,4% e 12,6%, respectivamente, nas escolas públicas em 2011 servem de alerta para o considerável quantitativo de jovens que têm sua formação interrompida.

Gráfico 4 – Alunos matriculados no Ensino Médio



Fonte: Inep-MEC (2012).

Para reduzir esta distorção e ingressar os concluintes do Ensino Fundamental diretamente no Ensino Médio, bem como atrair alunos fora de faixa para a conclusão deste curso, faz-se necessário o investimento adequado neste nível educacional, visto que o Ensino Médio recebe, proporcionalmente, a menor fatia do investimento público em ensino. Na média histórica, considerando o período de 2000 a 2010, o custo/ano de um aluno do nível médio é inferior ao custo de um aluno em todos os outros níveis, ficando abaixo do infantil, do fundamental I, do fundamental II e sete vezes abaixo do nível superior.

Em 2011, o gasto público com educação representou 5,3% do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Este valor não está tão abaixo dos gastos das nações ricas. A média entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 6% do PIB. Entretanto, para que o Ensino Médio seja favorecido e devidamente valorizado, carece de uma implementação de recursos de forma a tornar menos desigual o custo de cada aluno por nível escolar. Para isto, o Art. 10 da Lei 11.494/07, que regulamenta o Fundeb, prevê a distribuição proporcional de recursos entre os níveis e modalidades da Educação Básica, incluindo o nível médio, contemplando o Ensino Médio urbano, o Ensino Médio no campo, o Ensino Médio em tempo integral, o Ensino Médio integrado à educação profissional e o Ensino Médio na EJA.

Tabela 4 – Investimento público em educação – por aluno (R\$)

	Gasto por aluno (Total Geral)	Educação Infantil	Ensino Fundamental 1	Ensino Fundamental 2	Ensino Médio	Educação Básica (Total)	Ensino Superior
2000	1.842	1.753	1.508	1.539	1.462	1.533	16.948
2001	1.907	1.583	1.491	1.677	1.664	1.590	16.750
2002	1.902	1.491	1.741	1.616	1.171	1.575	15.879
2003	1.905	1.716	1.686	1.602	1.344	1.600	13.913
2004	2.016	1.828	1.810	1.830	1.251	1.710	14.085
2005	2.143	1.731	2.025	1.929	1.266	1.815	14.324
2006	2.495	1.873	2.230	2.449	1.732	2.167	14.446
2007	2.886	2.286	2.660	2.771	2.029	2.531	15.313
2008	3.309	2.438	3.050	3.254	2.344	2.908	16.309
2009	3.581	2.411	3.393	3.539	2.474	3.148	16.503
2010	4.087	2.942	3.859	3.905	2.960	3.580	17.972

Fonte: Inep-MEC

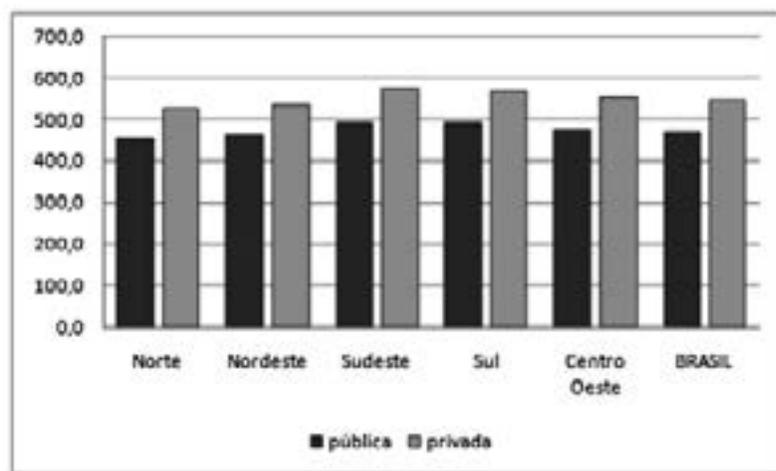
6 Homogeneidade dos conteúdos

Ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Câmara de Educação Básica, por meio da Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, determinou que da carga horária mínima para o Ensino Médio (2.400 horas, equivalentes a três anos de duração), ao menos 75% compreenderá a Base Nacional Comum.

A LDB, por sua vez, já exige de cada rede de ensino e de cada unidade escolar uma Base Nacional Comum para a Educação Básica, no que inclui o Ensino Médio, orientando que esta base comum deve ser complementada por uma parte diversificada, que deve compreender as características sociais, culturais, econômicas e regionais. O Art. 26 insere, obrigatoriamente, nesta Base Nacional Comum o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, o ensino da arte e a Educação Física. E o Art. 36, parágrafo 1º, estabelece como competências que o aluno deve demonstrar ao final do Ensino Médio, o domínio dos princípios científicos e tecnológicos, das formas de linguagem, dos conhecimentos filosóficos e sociológicos para o exercício da cidadania.

A exigência da legislação educacional para a existência desta base mínima de conteúdos no âmbito nacional é uma providência de equalização dos conhecimentos para todos os estudantes de um mesmo nível educacional. Isto tenta garantir que em qualquer escola, pública ou privada, em qualquer região do país, os alunos sejam submetidos aos mesmos conteúdos e ao mesmo nível de aprendizagem. A aplicação de conteúdos semelhantes ainda favorece a política educacional do Governo Federal de aplicação de exames uniformes em todos os Estados, permitindo a realização de uma avaliação nacional. Haveria uma impossibilidade metodológica de aplicação de um exame coletivo e nacional caso cada unidade escolar ou sistema de ensino trabalhasse temas completamente diferenciados ou aleatórios, ou mesmo se selecionassem as disciplinas fora de um padrão nacional.

Gráfico 5 – Avaliação Enem 2011 – Regiões



Fonte: Inep-MEC (2012)

Ao analisarmos os resultados nacionais do Enem, percebemos que as diferenças regionais não são alarmantes. Entretanto, percebemos que há um fosso entre o ensino público e o privado. Em todas as regiões a diferença entre o ensino público e o privado é ostensiva, demonstrando a existência de um grave problema nacional. A diferença entre a média nacional das escolas públicas (470) e média as privadas (545) é de 75 pontos. As maiores diferenças entre escolas públicas e privadas foram registradas pelo Enem de 2011 no Espírito Santo (100 pontos) e no Tocantins (103 pontos), porém, em nenhum Estado a pontuação média das escolas públicas supera a média das particulares.

Gráfico 6 – Avaliação Enem 2011 – público versus privado

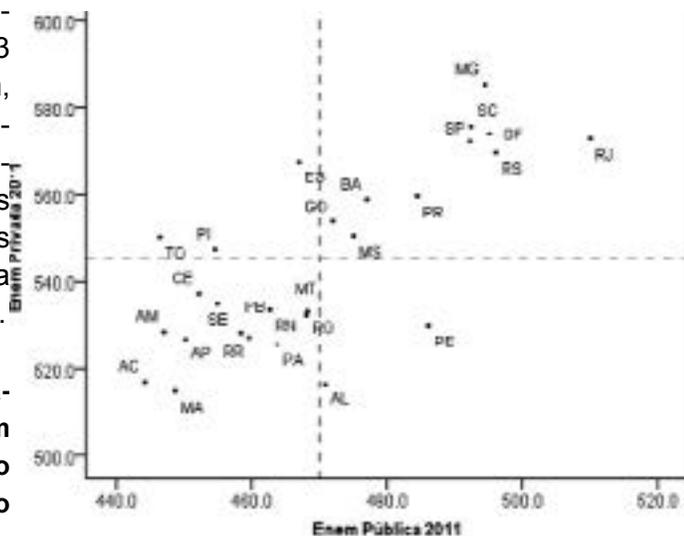
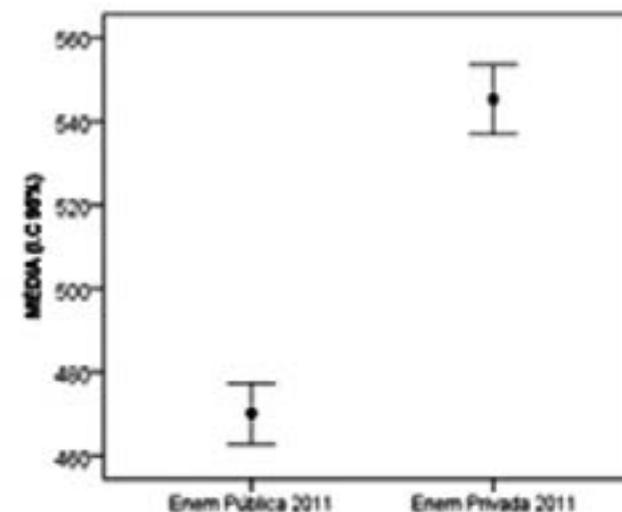


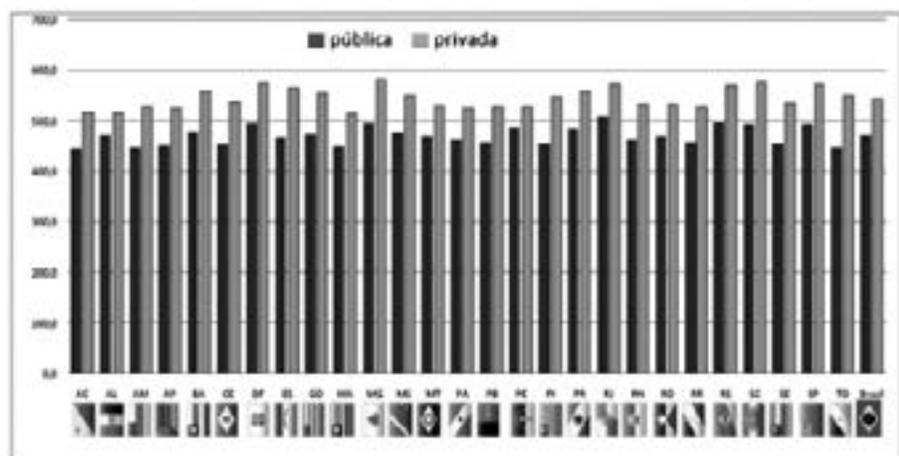
Gráfico 7 – Média de nota no Enem (I.C 95%)



No GRAF. 6 as linhas pontilhadas indicam as médias das notas do Enem por Estado. A linha horizontal (545) representa a rede privada e a linha vertical (470) representa a rede pública. Existe uma correlação positiva (0,760) e estatisticamente significativa (p – valor $< 0,000$) entre as notas do sistema privado e do sistema público. Todos os estados localizados no quadrante inferior esquerdo apresentam notas do Enem abaixo da média em ambos os sistemas. Comparativamente, essas unidades da federação apresentaram os piores desempenhos. O Rio de Janeiro registra a maior média da rede pública (510) e Minas Gerais apresenta a maior média geral (585) considerando as redes pública e privada. O GRAF. 7 mostra a comparação entre as médias das duas redes. Neste caso, a diferença média entre os dois grupos é de 75 ($t = 28,107$; $gl = 26$; p – valor $< 0,000$).

Ao assumir o compromisso de atender a toda a população na faixa etária de 15 a 17 no Ensino Médio, independente de classe social, o Estado precisa dar destaque ao papel da escola pública nessa missão. Como identifica Kuenzer (2000, p. 29), para reduzir as diferenças é preciso a construção de uma proposta pedagógica que possibilite meios de aprendizagem aos estudantes da rede pública de ensino que, de um modo geral, registram uma deficiência econômica que se transforma em dificuldades sociais e culturais.

Gráfico 8 – Avaliação Enem 2011 – Estados



Fonte: Inep-MEC (2012).

As ações para a melhoria na qualidade do ensino na rede pública são diversas, mas dentre elas também merece destaque a adequada formação do corpo docente. Pinheiro (2007, p. 81) chama a atenção para a necessidade de se dar uma atenção especial ao profissional do ensino, de quem as mudanças exigem uma formação continuada. Além de um maior investimento no aluno, da melhoria nas estruturas física e organizacional da escola, na aplicação da legislação educacional, é preciso um olhar atento sobre o professor, não bastando reformar os currículos das licenciaturas, mas valorizar o licenciado. A permanente capacitação dos atuais docentes, a contratação de novos professores com formação apropriada e o incentivo aos cursos de pós-graduação são metas essenciais para as políticas públicas da educação nacional.

O avanço do Ensino Médio depende, inevitavelmente, dos recursos federais do Fundeb e das ações de cada unidade federativa. Isto porque dentre todas as escolas públicas de Ensino Médio 94,1% são estaduais. Atento a isto, o Plano Nacional de Educação (PNE), assinado em janeiro de 2001, estabeleceu como meta para o Ensino Médio o atendimento de 100% da população na faixa etária de 15 a 17 anos e a elevação nas taxa de promoção para 98%, enquanto a repetência e a evasão cairiam para 1% cada. As metas não foram atingidas no período esperado e por isso foram mantidas para o período seguinte, de 2006 a 2011. Outra vez não foram alcançadas: a taxa de aprovação

chegou a 76,2% no total geral, envolvendo as escolas públicas e privadas, o que representa uma melhoria, mas ainda não atingiu a meta estipulada. Já os percentuais de reprovação e abandono continuam muito distantes do planejado.

Desta vez o PNE para o decênio 2011-2020 estabeleceu como metas para o Ensino Médio, dentre outras:

- até 2016 universalizar o atendimento a 100% da população de 15 a 17 anos;
- até 2020 oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas;
- até 2020 formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação;
- ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB nacional.

7 Considerações finais

A conclusão deste trabalho representa uma contribuição aos recentes estudos quantitativos que envolvem a educação nacional, compreende o debruçar sobre os números da educação e uma análise desses números no contexto do Ensino Médio. No Brasil, o uso de dados quantitativos em pesquisas educacionais não era muito comum até pouco tempo atrás, como acentua Gatti (2004, p. 14), inclusive pela então ausência de informações oficiais, o que dificultava o uso de recursos estatísticos na análise mais consistente deste tema. Este fato começou a mudar recentemente com a coleta e divulgação de dados educacionais por meio do Inep. Daí o surgimento de novas análises sobre a educação nacional e a presença mais acentuada de pesquisas quantitativas em apresentações e publicações científicas.

Ao analisarmos aqui os dados educacionais em um período de tempo ampliado, percebemos o quanto os investimentos públicos precisam ser melhor distribuídos, atendendo satisfatoriamente o Ensino Médio, principalmente agora que este nível adquiriu caráter definido na LDB, tendo sua relevância estendida com uma tripla incumbência: a formação para a cidadania, a preparação para o mercado e a capacitação para os estudos superiores.

No acesso à universidade pública é importante que os estudantes secundaristas da rede pública não tenham o seu ingresso garan-

tido apenas por força de lei, mas possam receber a mesma capacitação que os estudantes das melhores escolas privadas. Atualmente, como registra Matos (2012, p. 772), o egresso da escola pública é desestimulado a prestar vestibular por considerar que são poucas suas chances de aprovação. Assim, notamos que este é o maior desafio do Ensino Médio das redes públicas estaduais devido a sua formação segregadora, não só entre escolas públicas e privadas, mas também entre escolas do centro e da periferia e escolas urbanas e rurais.

Ao ensino público cabe o papel de também atender à parcela excluída da população. Conseqüentemente, o desempenho de suas escolas no Enem reflete as carências trazidas por esses alunos. Porém, a mesma rede que deveria equalizar as relações entre o seu alunado, torna-se acintosamente segregada quando concentra os estudantes pobres em unidades educacionais deficitárias. Mesmo na rede pública há uma nítida distinção entre as unidades de ensino: as melhores são urbanas e centrais, em oposição às escolas rurais e periféricas, onde, em geral, os problemas operacionais, estruturais e pedagógicos são mais gritantes. Como resultado, as comunidades mais pobres ficam com as escolas menos atrativas e os problemas básicos que atingem os alunos em casa também os afetam no ambiente escolar.

Referências

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Disponível em: <mec.gov.br >. Acesso em: 18 fev. 2013.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, abr. 2004.

KUENZER, A Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, n. 70, abr. 2000.

MATOS, M. S. *et al.* O impacto do programa de inclusão social da USP no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior

público gratuito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, dez. 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PINHEIRO, N. M. *et al.* Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 1, 2007.

AS LINHAS DO PENSAMENTO DOS JOVENS SOBRE O SER JOVEM: UMA PESQUISA SOCIOPOÉTICA

Shara Jane Holanda Costa Adad¹

Cristianne Teixeira Carneiro²

Kathia Raquel Piauilino Santos³

RESUMO

Nesse texto, apresentamos o momento filosófico da pesquisa sociopoética sobre “o que é ser jovem” para alunos do curso Técnico em Enfermagem do Colégio Técnico de Bom Jesus, CTBJ/PI. Esses alunos despertaram nossos interesses porque em sua maioria estão com idades entre 15 e 17 anos, migraram de suas pequenas cidades para Bom Jesus a fim de cursarem o Ensino Médio concomitante ao Ensino Técnico de Enfermagem. O objetivo geral da pesquisa: analisar o pensamento dos jovens estudantes do Curso Técnico em Enfermagem do CTBJ por meio da produção de confetos (conceitos+afetos) sobre o tema “o que é ser jovem”. Tendo como objetivos específicos: identificar os confetos sobre o ser jovem; perceber as principais problemáticas vivenciadas por estes jovens sobre o que é ser jovem; identificar outros modos de pensar o ser jovem para além das representações construídas historicamente. A pesquisa foi fundamentada em: Abramo (1994), Bourdieu (1998), Ariès (1986), Bomfim (1996), Levi e Schmitt (1996), Melucci (1998), Schindler (1996), Silveira (2004), Pais (2003), dentre outros. O pensamento do grupo expresso nos confetos e problemáticas apresentou-se em duas linhas. A primeira linha **Jeitos de ser jovem** problematizou o jovem em bando, o jovem nas relações de ficar e/ou namorar, a dimensão do tempo e da liberdade. A segunda linha, **As problemáticas dos Alunos sobre Ser Jovem**, se apresentou em duas dimensões: **Relação dos jovens com os pais e a Relação dos jovens com os estudos**. Esse trabalho possibilitou conhecer e adentrar em parte do universo pretendido, interferindo diretamente nas práticas das pesquisadoras enquanto professoras desta instituição de ensino.

Palavras-Chave: Jovens. Colégio Técnico. Sociopoética.

Recebido em: 7/6/2013.

¹ Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí. Participa do Observatório das Juventudes, Cultura de Paz e Violências nas Escolas e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Cidadania. E-mail: shara_pi@hotmail.com

² Mestra em Educação pela UFPI. Professora do Colégio Técnico de Bom Jesus. E-mail: cristianneteixeira@hotmail.com

³ Mestra em Educação pela UFPI. Professora do Colégio Técnico de Bom Jesus. E-mail: krpf68@gmail.com

THOUGHT LINES OF YOUNG PEOPLE ABOUT BE YOUNG: A SOCIAL POETICS SURVEY

ABSTRACT

In this text, we presented the philosophical moment of the research sociopoética about “that is to be young” for students of the Technical course in Nursing of Bom Jesus’ Technical School, CTBJ/PI. These students woke up our interests because in their majority they are with ages between 15 and 17 years, they migrated of their small cities to study the concomitant Medium Teaching to the Technical Teaching of Nursing. The general objective of the research: to analyze the youths students’ of the Technical Course thought in Nursing of CTBJ through the confetos production (concept+affection) on the theme “that is to be young”. Tends as specific objectives: to identify the confetos on being young; to notice the main problems lived by these youths that is to be young; to identify other manners of thinking being young for besides the representations built historically. The research was based in: Abramo (1994), Bourdieu (1998), Ariès (1986), Bomfim (1996), Levi and Schmitt (1996), Melucci (1998), Schindler (1996), Silveira (2004), Parents (2003), and others. The thought of the expressed group in the confetos and problems came in two lines. The first line Ways of being young problematized the youth in group, the youth in the relationships of being and/or to date, the dimension of the time and of the freedom. The second line, The problems of the Students on being Young, it came in two dimensions: The youths’ relationship with the parents and the youths’ Relationship with the studies. This work made possible to know and to penetrate partly of the intended universe, interfering directly in the researchers’ practices while teachers of this teaching institution.

KeyWords: Young. Technical school. Sociopoética.

1 Introdução

Nesse texto, apresentamos o momento filosófico da pesquisa sociopoética sobre “o que é ser jovem” para alunos do curso Técnico em Enfermagem do Colégio Técnico de Bom Jesus, CTBJ/PI. O desejo de realizar este trabalho surgiu a partir das nossas experiências como professoras do referido Colégio Técnico. Esses alunos despertaram nosso interesse porque em sua maioria estão com idades entre 15 e 17 anos, migraram de suas cidades em busca de um ensino de melhor qualidade, ou seja, moram distante dos “olhos” dos pais e cursam o Ensino Médio concomitante ao Ensino Técnico em Enfermagem. Dessa forma, a relevância dessa investigação está, em especial, na possibilidade de nos aproximarmos desses jovens e ouvi-los

de outro modo, considerando-os como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de efetuar uma relação dialógica com outros autores e de contribuir para ampliar os conhecimentos sobre a temática das juventudes. As questões norteadoras que ocuparam nossas reflexões foram: O que os jovens do curso Técnico em Enfermagem pensam sobre o que é ser jovem? Quais as principais problemáticas vivenciadas por estes jovens sobre o que é ser jovem? Como esses jovens pensam outros modos de ser jovem para além das representações construídas historicamente?

Na Sociopoética, a pesquisa é realizada em grupo e por meio de oficinas que utilizam dimensões da arte como dispositivos que causam estranhamento, o que torna possível a produção de conceitos heterogêneos, polifônicos, polissêmicos, metafóricos e mesmo inusitados sobre um tema gerador. Para compor o grupo-pesquisador, apresentamos a proposta à diretora da escola, contando com seu apoio, e fomos às duas turmas do referido curso, explicamos aos alunos a pesquisa de forma clara e objetiva e formamos um grupo com os alunos interessados.

Para a produção de dados, realizamos duas técnicas sociopoéticas: Bichos Jovens e Corpo Coletivo Jovem. Iniciada a primeira, a música adentrou a sala e as brincadeiras começaram, colocando os corpos dos jovens em movimento e os preparando para um relaxamento. Durante o relaxamento, pedimos para que os jovens fechassem os olhos, respirassem profundamente e gradativamente fomos solicitando que sentissem cada parte do corpo, até prepará-los para uma viagem onde os mesmos se transformariam em bichos jovens. Durante o trajeto, os bichos jovens passaram por obstáculos, encontraram aliados, subiram montanhas e alguns questionamentos foram sendo feitos, dentre eles: como você se sente sendo um bicho jovem? Que dificuldades o bicho jovem enfrenta? Como é seu aliado? Quais as reações dele? O que ele pensa sobre bicho ser jovem? Ao retornarem do relaxamento, os jovens pintaram suas respectivas viagens usando papéis, pincéis, tinta e muita imaginação e esculpiram com massa de modelar o bicho jovem no qual haviam se transformado, e em seguida fizeram seus relatos orais.

Na segunda oficina, após o almoço, movidas por nossas intuições de pesquisadoras, nos ocorreu a ideia de acordá-los como se nós todos fôssemos bichos jovens. Desse modo, com as mãos e joelhos apoiados no chão, com andar que lembrava um lobo, nos aproximamos dos alunos que estavam deitados nos colchonetes e começa-

mos a uivar bem alto. Alternadamente, com andar que lembrava um gato, começamos a miar. Os jovens foram surpreendidos, no entanto, alguns fizeram uma entrega desprovida de inibições e começaram a imitar expressões de bichos enfurecidos, enquanto isso, na face daqueles cujos corpos responderam ao estranhamento de uma forma diferente, o medo aparecia e as expressões imitadas e reais passaram a se confundir. Os mais afoitos começaram a rolar, rastejar, correr, passamos a ouvir grunhidos, latidos, mugidos e cacarejos por todos os lados. Era um passeio de timbres aparentemente alucinados pelo reino dos bichos jovens. Posteriormente, outras brincadeiras envolvendo a percepção dos alunos foram feitas e quando mencionei que era hora do relaxamento, automaticamente os alunos deitaram-se nos colchonetes e fecharam os olhos, estavam dispostos a mais uma entrega, mais uma viagem, seria o início da Técnica Corpo Coletivo Jovem.

Durante o relaxamento, os alunos fizeram uma nova viagem imaginária, dessa vez uma viagem pelo próprio corpo, na qual sentiam cada parte do mesmo, até o momento em que pedimos para que escolhessem uma dessas partes e então alguns questionamentos foram feitos, dentre eles: Essa parte do seu corpo tem dificuldades? Quais dificuldades? Como essa parte do corpo faz para superar essas dificuldades? O que se passa entre você e a parte do corpo que você escolheu? Quais são os desejos dessa parte do seu corpo?

Ao final do relaxamento, os jovens esculpiram a parte do corpo na qual haviam pensado utilizando jornais, cola, pincéis e tinta guache. Em seguida, fizeram seus relatos orais. Os confetos produzidos pelo grupo-pesquisador a partir das duas técnicas realizadas foram: **pássaro-borboletas jovens, pássaro jovem, pássaros jovens em bando, corpo jovem duas bocas e três corações, coração jovem, jovens tartaruga, jovem tigresa, borboleta jovem, buraco jovem, pássaro jovem língua de fogo.**

Chegado o momento filosófico, que ora apresentamos, dedicamo-nos a confrontar o conhecimento produzido pelo grupo-pesquisador com reflexões teórico-filosóficas de outros autores ou correntes. O que estamos chamando de “filosofia” não pode ser associado nem à reflexão, nem à contemplação, nem à comunicação:

Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja. [...] E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o consenso e não o conceito. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 14).

Os autores supracitados afirmam ainda que não podemos conhecer nada por conceitos que não tenham sido criados por nós mesmos. Essa é a tarefa da filosofia: criar conceitos. O conceito tem sempre a verdade que lhe é possível em função das condições de sua criação, portanto, não se pode afirmar que haja um conceito melhor do que outro.

Foi com base nessa perspectiva que Gauthier (2004) desenvolveu a noção de “confeto” (conceito-afeto) na Sociopoética. Por meio dos dispositivos (técnicas artísticas), o grupo-pesquisador inventa novos conceitos e produz também metáforas. Essas, apesar de não se tratar propriamente de um conceito, promovem uma tensão produtiva num mundo que se apresenta pacífico e desproblematizado. Com base nas experiências práticas, observa-se que os grupos, por meio dos confetos, realizam deslocamentos no pensamento, em direção a novas possibilidades de criação. Além disso, o confeto envolve elementos poéticos e artísticos que fazem com que a Sociopoética se situe no entre-dois do saber e do sentir (SILVEIRA, 2004, p. 146). Com isso, aquilo que estava cristalizado começa a se tornar movimento. Desse modo, nesta pesquisa, os confetos surgiram de momentos de problematização e de criação em torno do tema “o que é ser jovem” para jovens estudantes do CABJ. Seu pensamento apresentou-se em duas linhas ou dimensões: **Jeitos de Ser Jovem e Problemáticas sobre Ser Jovem para os Alunos do Curso Técnico em Enfermagem do CTBJ.**

Na primeira linha da pesquisa, inicialmente, eles se debruçaram na contra-análise sobre o confeto **pássaro-borboletas jovens que são jovens de asas coloridas, com olhos grandes que podem ou não estar prontos para voar e tudo ver**, sobre o qual problematizaram:

Eu acho que sim, os jovens estão mais que prontos para voar e tudo ver. (PEACE)

A gente não está pronto para voar, eu diria que estamos a caminho. (CHRIS ROCK BLUE)

Digamos que estamos pegando o voo (risos). (AÇUCE-NINHA)

É porque a gente ainda está começando, depois a gente pega o voo. (risos). (TRAPINHO)

Interessante observar, nestas falas, modos diferentes de pensar o ser jovem **pássaro-borboletas**, pois alguns afirmam estarem pron-

tos, outros não se consideram prontos, mas a caminho, e há aqueles que estão ainda começando e só depois pegam o voo. Exceto pela fala de Peace, de que os jovens estão mais que prontos para voar e tudo ver, percebemos nos outros enunciados a presença de representações instituídas historicamente sobre os jovens, de que devido a sua idade ou pela noção de ser em desenvolvimento podem viver fora da vida produtiva e social, com o intuito de preparar-se para o futuro e esperar um tempo para ser adulto, numa espécie de “moratória social” (ABRAMO, 1994; LEVI; SCHMITT, 1996). Isso nos chamou atenção porque esses jovens do Curso Técnico em Enfermagem do CTBJ estão com idades entre 15 e 17 anos, estão fazendo um curso técnico profissionalizante e em sua maioria morando em outra cidade, longe de seus pais. Nesse contexto, poderíamos pensar que esses jovens não passaram por uma moratória social? Se não passaram e já adentraram à vida produtiva e social, por que nem todos se consideram prontos para voar e tudo ver? Por que alguns disseram estar a caminho desse momento? Nesse sentido, para esses jovens do curso Técnico em Enfermagem do CTBJ, quando essa moratória social termina?

Para problematizar esta dimensão do tempo de espera para o mundo adulto, o grupo-pesquisador criou ainda o confeto **pássaro-jovem**, que é aquele jovem bem diferente, desmanchando-se num fluxo fluido marcado por um corpo em transformação. Quando questionados na contra-análise sobre: em que situações o **pássaro-jovem** desmancha-se e torna-se outra pessoa? Os jovens disseram:

*Acho que é quando você casa. (JUKINHA)
A partir do momento que você sai da casa dos seus pais pra morar fora, você vai ter que virar um adulto de qualquer forma [...]. (AÇUCENINHA)
Quando você vai para o estágio você também tem que ser um adulto, quando você veio de outra escola para o CTBJ, você se tornou um adulto, porque é mais responsabilidade. Nós somos jovens com responsabilidade de adulto. (PEACE)*

Para esses jovens, os ritos de passagem para o mundo adulto são: casamento, saída da casa dos pais, a vinda de outra escola para o CTBJ e o início dos estágios do Curso Técnico em Enfermagem, demonstrando que a juventude não é um momento fixo e bem de-

marcado. Posto que muitos desses jovens já passaram por alguns desses ritos, eles mostraram que em seus modos de existir, muitas vezes passam por um **Jeito de ser Jovem Adulto**, ou seja, não há um único jeito de ser jovem e nem de se tornar adulto. Ao dizerem, por exemplo: *Nós somos jovens com responsabilidade de adulto*, de certo modo, eles avaliam que aquilo que fazem é diferente do que o jovem considerado padrão pela sociedade faz.

Em lugar da expressão ritos de passagem, talvez fosse mais apropriado dizer ritos de consagração, ritos de legitimação, ou simplesmente, ritos de instituição e:

[...] falar em rito de instituição é indicar que qualquer rito tende a consagrar ou a legitimar, isto é, a fazer desconhecer como arbitrário e a reconhecer como legítimo e natural *um limite arbitrário*, ou melhor, a operar solenemente, de maneira lícita e extraordinária, uma transgressão dos limites constitutivos da ordem social e da ordem mental a serem salvaguardadas a qualquer preço, como no caso da divisão entre sexos por ocasião dos rituais de casamento. Ao marcar solenemente a passagem de uma linha que instaura uma divisão fundamental da ordem social, o rito chama a atenção do observador para a passagem (daí a expressão rito de passagem) quando, na verdade, o que importa é a linha. A rigor, o que esta linha separa? Um antes e um depois, é claro: o menino circuncidado e o menino não circuncidado [...]. (BOURDIEU, 1996, p. 98).

Assim como Bourdieu (1996), a copesquisadora Peace problematizou o fato de o rito chamar a atenção do observador para a passagem e não para a linha, ao dizer que:

[...] ninguém leva jovem a sério, todo mundo acha que jovem é só uma fase que vai passar, como se a gente hoje não fosse nada, ou é a criança ou é adulto, e entre isso e outro, ninguém compreende.

De acordo com Bourdieu (1996, p. 100):

A instituição de uma identidade, que tanto pode ser um título de nobreza ou estigma (“você não passa por um...”), é a imposição de um nome, isto é, de uma essência social. Instituir, atribuir uma essência, uma competência, é

o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade. Neste caso, o indicativo é um imperativo. A moral da honra constitui uma forma apurada da fórmula que consiste em dizer “é um homem”. Instituir, dar uma definição social, uma identidade, é também impor limites [...].

Nesse caso, quando a copesquisadora Peace afirmou que *todo mundo acha que jovem é só uma fase que vai passar, como se o jovem não fosse nada*, ela nos fez pensar sobre o seguinte questionamento: estar na linha significaria não ter uma identidade? Jovem não tem identidade? A copesquisadora Peace também problematizou essa ideia ao dizer em outro momento da contra-análise:

Acho que todo jovem está à procura da identidade, até achar, a gente vai pegando um pouquinho de um, um pouco de outro, até achar o que você realmente gosta, o que você realmente é.

Segundo Bomfim (2006, p. 66), “[...] os jovens buscam estabelecer sua identidade, ou seja, uma forma própria de comunicar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo, a partir de novas formas de sociabilidade”. De acordo com Melucci (1992), o tema da identidade aparece como importante porque esta fase, ao ser caracterizada como de transição, pois nela se gesta um vir-a-ser, é, ao mesmo tempo, uma construção do presente, enquanto superação da infância, e em saída da infância. A busca da idade adulta remete para o jovem, quer individualmente ou em grupo, a questão do autorreconhecimento e de ser reconhecido. Assim, a identidade, individual ou coletiva, sempre pressupõe a dimensão da alteridade, ao ser uma categoria social e relacional.

Nesse contexto, Sposito (1996, p. 99) afirma que:

Se a questão da identidade é fundamental para a compreensão desse momento da vida humana, tendemos, no entanto, a considerá-la, no caso do jovem, a partir de estereótipos, quase sempre nascidos pela elaboração de uma imagem originada na mídia [...]. Ao nos referirmos ao universo juvenil, em geral, sem recortá-lo sob a ótica da classe social, tendemos a considerar os jovens con-

sumistas ou alienados. Se recuperarmos a extração de classe, sobretudo para qualificar os alunos da escola pública, acrescentamos, na maioria das vezes, o atributo de violentos ou marginais.

Também é interessante observar o quanto o modelo instituído de jovem – aquele que vive a moratória social e é separado do mundo adulto, atomizado – perpassa o imaginário do grupo, inclusive denotando fragmentação nesses rituais, de modo que não há um único ritual para o mundo adulto. Entretanto, nem sempre foi assim, Schindler (1996), por exemplo, comenta que no início da era moderna os ritos de passagem eram bem definidos e os jovens e sua “rebeldia” tinham um lugar nesta sociedade, na verdade, ela já era esperada. Só depois é que há uma atomização do jovem – moratória social – quando eles passam a ser separados do mundo, para só depois serem soltos.

Inclusive, para que fosse constituída e demarcada a infância e adolescência como um momento destacado do mundo adulto, foram inventados os espaços da escola e da família. Segundo Ariès (1986, p. 11), “[...] a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, por meio do contato com eles”. Ariès (1986, p. 12) afirma ainda que:

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela.

Outra dimensão interessante dos Jeitos de Ser jovem trazida pelos copesquisadores está no confeto **pássaros jovens em bando**, que são os jovens que andam em bando, misturados, não se sabe quem é quem, nada é pouco, tudo é excesso que na contra-análise foi discutido mediante a seguinte questão: O que pode **pássaros jovens em bando**? Os jovens responderam:

Tem uns que dão ideia de bagunçar mesmo, bagunçar na aula. Por exemplo, tem um grupinho de amigos, um bando que não gosta de certo professor, aí diz: quando for a aula de fulano, nós vamos largar o pau conversando,

aí começa a bagunçar. Já tem uns que não, que são mais calmos, aí diz: vamos lá em casa assistir filme, fazer esse tipo de programa [...]. E jovem tem mais força quando está num bando, com certeza dá mais coragem, às vezes nem quer fazer aquilo, aí vem um e diz: vamos mulher, vai ser bom! Raramente o jovem está sozinho, só anda em bando mesmo (risos). (FELICIDADE)

E um bando nunca se junta pra ficar triste, um bando sempre se junta pra ficar mais alegre, pra esquecer tudo, pra zoar, ir na festa, você nunca vê um grupo ali chorando. (PEACE)

Se junta nem que seja pra falar besteira (risos). (FELICIDADE)

Nos depoimentos, percebemos **Jeitos de Ser Jovem em bando**, pois os copesquisadores demonstram que raramente estão sozinhos. No entanto, os bandos mostrados pelos copesquisadores são diferentes, tem aquele bando que pode se juntar para bagunçar mesmo, bagunçar na aula, mas tem os mais calmos, que se juntam para assistir filme ou até para falar besteira. Eles afirmam que um bando nunca se junta para ficar triste, sempre se junta para ficar mais alegre, para esquecer tudo, para zoar, ir à festa.

De acordo com Bomfim (2006, p. 66), os jovens “[...] não querem ficar sozinhos e por isso buscam agregar-se a outros jovens, não em formas gregárias tradicionais em que há presença de tutores, mas em grupos nos quais eles e elas são os(as) protagonistas”.

Os copesquisadores também demonstram que o **Jeito de Ser Jovem em bando** é potente, pois o jovem *tem mais força quando está num bando, porque dá mais coragem*. Além disso, não se vê um grupo chorando, nem falando de problemas, porque para eles o problema é íntimo e os jovens não confiam em todos do bando, somente em alguns, os amigos de verdade são poucos. Nesse contexto, os copesquisadores levantam a ideia de grupo, das sociabilidades presentes nas amizades, nas festas, no excesso.

De acordo com Dubet e Lapeyronne (1992 *apud* SPOSITO, 1996, p. 100):

É preciso considerar que o momento da juventude é rico em manifestação da sociabilidade, sendo as dimensões expressivas muito mais fortes do que as orientações de caráter instrumental. Ou seja, as formas coletivas e grupais que surgem, às vezes de modo fluido e fragmentário,

tendem a incidir muito mais para a manifestação de um desejo de ser, daí a sua natureza expressiva, do que para a lógica racional-instrumental voltada para a consecução de algum fim imediato.

Segundo Sposito (1996, p. 100), “[...] não ocorre, por acaso, o fato de que o mundo da produção cultural e das artes, em especial, a música, a poesia, o teatro e a dança, ocupam grande parte do universo de interesse juvenil”.

O grupo pesquisador também problematizou de modo heterogêneo os **Jeitos de Ser Jovem** nas relações de ficar e/ou namorar no confeto **corpo jovem duas bocas e três corações**. Ao serem indagados sobre: o corpo jovem é volúvel? Ele fica com muitas pessoas ao mesmo tempo? Os jovens responderam:

Ficar de namorar, se achar! (risos) Tem algumas que sim, tem outras que não, tem umas que só sai da festa se pegar cinco ou seis pra sair falando pras amigas, tem umas que nem fica. (risos), (FELICIDADE)

Eu acho que vai de cada pessoa, tem gente que vai namorar e fica só com uma pessoa, mas tem outras que não, fica com um hoje, outro amanhã. (LAURA)

Ao mesmo tempo eu acho que o jovem não pode ficar com mais de um, porque se não fica bagunçado. Não existe regra pra ficar com alguém. (FELICIDADE)

De acordo com os copesquisadores, tem jovem que só sai da festa se ficar com cinco ou seis para sair falando para as amigas, tem outras que não e tem umas que nem ficam, mas vai de cada pessoa, tem gente que vai namorar e fica só com uma pessoa, mas tem outras que ficam com um hoje, outro amanhã e embora a copesquisadora Felicidade tenha dito que acha que o jovem não pode ficar com mais de um, porque fica bagunçado, a mesma relatou que não existe regra para ficar com alguém.

Com isso, identifiquei que existe uma fluidez das relações entre esses jovens, a qual segundo Pais (2012, p. 38),

[...] como voos de borboletas sem pouso certo, é uma das principais características nas aproximações guiadas por um instinto sexual. A sexualidade tende a transformar-se num domínio de coleção de experiências,

terreno de circulação errante dos afetos, de “relações soltas” que podem ou não implicar um compromisso, uma vez que as práticas afetivo-sexuais que as caracterizam não se subordinam, necessariamente, a imperativos de estabilidade.

Sobre isto, Bauman (*apud* COSTA, 2009, p. 66) também argumenta:

[...] parece que as pessoas andam atrás de relacionamentos de bolso, úteis e descartáveis. Daquele tipo que dá o máximo de prazer instantâneo e termina num clique. No cenário líquido da vida, o “relacionar-se” está sendo substituído pelo “conectar-se”. Relações virtuais permitem entrar e sair delas com o mínimo de complicações, parecem limpas, inteligentes, fáceis de usar e de encerrar, basta apertar a tecla “deletar”. Aparentemente ganham muito na comparação com relacionamentos “autênticos”, lentos, pesados, confusos.

Os copesquisadores ampliaram a discussão sobre os **Jeitos de Ser Jovem** nas relações de ficar e ou namorar, ainda no confeto **corpo jovem duas bocas e três corações**, diante dos seguintes questionamentos feitos no momento da contra-análise: Um jovem pode beijar todo mundo? Como o jovem escolhe alguém para beijar? Existem critérios para selecionar uma pessoa para beijar? Sobre isto disseram:

Primeiro você vai pela aparência, depois pela conversa. (JUKINHA)

Acho que a aparência e a conversa não bastam, tem que ter algo mais pra te interessar, não vai sair beijando todo mundo. (TRAPINHO)

Tem a afinidade também. (LAURA)

Eu vou primeiro pela convivência. Se eu for pra uma festa, eu chego lá e converso e chamo pra dançar. Não é a mais bonita, é a que eu gostei mais, se tiver uma mais bonita, mas eu achar outra mais parecida comigo, eu vou ficar com a mais parecida com meu jeito (risos). (CHRIS ROCK BLUE)

De acordo com os relatos, para selecionar uma pessoa para beijar, alguns dos copesquisadores levam em consideração primeiro a aparência, depois a conversa, entretanto, outros jovens consideram

a aparência e a conversa como critérios insuficientes para selecionar uma pessoa para beijar, nesse caso, levam em consideração algo a mais, como a afinidade e a convivência. Nessa discussão, é interessante destacar as ideias trazidas pelas copesquisadoras Açuceninha, Laura e Jukinha pois elas afirmam que *quando é na festa, não tem como conversar muito, a pessoa só fica porque geralmente o tempo é curto*, e durante a conquista, essas jovens demonstram serem participativas ao relatarem que *se a gente olhar assim, aí aquela que tiver maior afinidade, aquela troca de olhar elas ficam e a mulher para seduzir o homem, fica mexendo na franja, arrumando o cabelo, olhando, encarando*.

Nesse contexto, essas jovens demonstram um **Jeito de Ser Jovem feminino** diferenciado do que era habitual em tempos passados. Sobre isso, Pais afirma:

Com efeito, uma das transformações mais significativas entre a geração atual dos jovens e as gerações que a precederam aponta para o mais visível protagonismo das raparigas nos jogos de sedução. Elas são vistas como mais “atiradiças”. Os pretendentes passaram também à condição de pretendidos. Submetidas a um papel de passividade, as jovens foram assumindo uma outra atitude em relação ao namoro e às conquistas amorosas. Aliás, outrora, os relacionamentos eram marcados por uma ética de compromisso, fidelidade, responsabilidade. A mulher era a face visível desse doutrinado recato. A transgressão era valorizada como atributo da identidade masculina. Hoje, as raparigas saem “fora da casca”, mesmo no porte corporal descascam-se, exibem os seus dotes físicos, tentam por todos os meios impressionar os rapazes. (2012, p. 37).

O autor supracitado afirma ainda que entre os jovens de hoje, as relações amorosas tendem a ser vistas como encontros fortuitos e não tanto como produto de aturadas negociações ou ardilosas conquistas. Alguns resfriam envolvimento afetivos cuja ruptura possa deixar marcas de desgaste sentimental. Às vezes até parece que se norteiam por uma filosofia do “nada é tudo”. O tudo pode ser, simplesmente, o “curtir” ou o “andar com alguém”, sem grandes compromissos.

De acordo com Bauman (*apud* COSTA, 2009, p. 66) aparentemente essas relações amorosas

[...] ganham muito na comparação com relacionamentos “autênticos”, lentos, pesados, confusos. Contudo, parece que homens e mulheres conectados não estão sendo mais felizes do que seus predecessores. Relacionamentos flexíveis estão gerando graus de insegurança sempre maiores, e constantes práticas descartáveis de relacionamento estão desabilitando as pessoas à manutenção de laços de longo prazo.

Os copesquisadores também problematizaram os **Jeitos de Ser Jovem** nas relações de ficar e/ou namorar quando produziram o confeito **coração jovem** que é o jovem que para superar as dificuldades escuta. Diante da pergunta: Mas o **coração jovem** escuta a quem? Os jovens relataram:

Pergunto para uma amiga minha, aí ela vai falar se gostou. Quando falo com minha mãe, ela fala: tenho que conhecer ele e a família. Depois ela diz: eu não gostei disso nele, eu conversei com ele, agora se eu gostar realmente dele, eu continuo com ele. (FELICIDADE)

Se a pessoa realmente gostar, não vai ter nem amigo e nem pai que impeça, é você que decide. (AÇUCENINHA)

Até porque a gente é jovem, mas a gente não é uma coisa dispersa, a gente tem que ter sentimento, a gente tem que ter namorado, a gente tem que ter decisões erradas pra aprender também. (PEACE)

Embora tenham dúvidas sobre os namoros e perguntem para os pais ou amigos, esses jovens afirmaram autonomia ao tomar suas próprias decisões. Segundo Pais (2012, p. 36),

Há entre os jovens um sentimento crescente da sua capacidade de decisão relativamente às opções que tomam nos relacionamentos afetivos e amorosos. Eles acham que é sua a decisão sobre com quem andam ou venham a casar. O mesmo se pode dizer quanto às decisões em relação ao aborto ou às inclinações sexuais. O individualismo modelou a intimidade no mundo contemporâneo, alargando o campo das opções. Se numa época de repressão da sexualidade o problema era o dos limites que inibiam a expressividade sexual, noutra época relativamente liberta de constrangimentos, a preocupação, como muitos pais reconhecem, é a dos limites que impeçam a banalização da sexualidade, subtraindo-a das suas componentes afetivas.

O grupo pesquisador também problematizou essa linha de outro modo, ao mostrar **Jeitos de Ser Jovem** fazendo relações com o tempo, quando produziram os confetos **jovens tartaruga**, que são *aqueles jovens que agem esperando o tempo sem ansiedade*, e **jovem tigresa**, que *corre feito gato, o tempo nunca é suficiente e nem eficiente*. E quando questionados: É o jovem que faz a hora? Ou a hora já vem marcada? Qual o tamanho da liberdade do jovem? Os copesquisadores disseram:

É o jovem que faz a hora. (JUKINHA)

Depende, na escola você tem que acordar 6h, fazer o café da manhã, se você atrasar 2 minutos você perde o ônibus (risos). (JUKINHA)

Agora quando o jovem marca um programa assim, é ele que marca a hora, depende do compromisso, no final de semana ele faz a hora. (AÇUCENINHA)

Acho que o jovem pode dividir seu tempo, mas escolher a hora de tudo, não! (PEACE)

Nesses relatos, os copesquisadores mostraram um **Jeito de Ser Jovem** problematizando o tempo e a liberdade. Em relação ao tempo, os copesquisadores disseram que o jovem não faz a hora, depende do compromisso e mesmo que a copesquisadora Jukinha tenha dito inicialmente que o jovem faz a hora, a mesma retomou seu relato afirmando que depende também da escola, porque precisam acordar às 6h, fazer o café da manhã; se atrasar dois minutos o jovem perde o ônibus. Para eles, o jovem faz a hora no final de semana e podem dividir seu tempo, mas escolher a hora de tudo não. Evidenciei, nesse momento, o quanto a rotina desses jovens está relacionada à escola, uma vez que fazem o Ensino Médio pela manhã, o Técnico em Enfermagem à tarde e muitas vezes ainda precisam frequentar os estágios do curso mencionado à noite.

Nesse contexto, nos lembramos dos versos: “Vem, vamos embora/ Que esperar não é saber/ Quem sabe faz a hora/ Não espera acontecer” da música “Pra não dizer que não falei das flores”, composta e interpretada por Geraldo Vandré, que ficou em segundo lugar no Festival Internacional da Canção, de 1968 e, depois disso, teve sua execução proibida durante anos, pela ditadura militar brasileira. A canção que incitava o povo à resistência levou os militares a proibi-la,

usando como pretexto a “ofensa” à instituição contida nos versos “Há soldados armados, amados ou não / Quase todos perdidos de armas na mão / Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição / de morrer pela pátria e viver sem razão”. Não seria controverso em um tempo de democracia, a escola fazer o tempo dos jovens? Essa também não seria uma forma da escola vigiar os jovens?

Atravessando a problemática do tempo os jovens falam da liberdade ao dizerem que não sabem o tamanho da mesma e que depende dos pais de cada um. Para a copesquisadora Jukinha, tem muitos jovens que querem morar sozinhos, porque não aguentam mais morar com os pais, querem ser livres, mas para ela é bom morar com os pais, porque quando o jovem vai morar sozinho, além de ter hora para acordar no final de semana, tem que ir ao supermercado, varrer a casa, lavar louças, lavar roupa. No entanto, a copesquisadora Felicidade disse que mora com os pais e também precisa fazer tudo isso. Por sua vez, a copesquisadora Jukinha argumentou que quando o jovem mora com seus pais, se acontecer alguma coisa, ele sabe que os pais vão fazer por ele, no caso dela não tem isso, ela precisa fazer. Desse modo, ao contrário de muitos jovens que pensam que serão mais livres ao saírem de casa, a copesquisadora Jukinha mostrou um **Jeito de Ser Jovem** livre diferente do que costuma ser habitual, para ela, a liberdade seria maior se estivesse em casa, pois o que ela não fizesse, seus pais fariam por ela. A copesquisadora Elena, que mora com os pais, revelou ainda que a vida está boa e gosta da liberdade restrita.

O copesquisador Chris Rock Blue problematizou ainda mais essa discussão ao dizer

Ninguém é totalmente livre, porque o mundo é cheio de regras, ninguém tem toda liberdade de fazer o que quer [...] (CHRIS ROCK BLUE)

Desse modo, o grupo-pesquisador mostrou um **Jeito de Ser Jovem** que não é totalmente livre, porque o mundo é cheio de regras, sempre tem alguma regra a ser seguida. Peace acha que sempre haverá a lei e a ética, e dá um exemplo: *o jovem não vai sair com um carro a 200 km/h numa rua*. Felicidade complementa esse pensamento ao dizer que não é porque a pessoa é livre para fazer aquilo, que ela vai fazer. Às vezes, o jovem tem a liberdade para fazer aquilo, mas

não faz porque sabe que é errado e considera ainda que liberdade para fazer aquilo, ela tem. Nesse caso, o pensamento de Felicidade é diferente do pensamento de Laura, que afirma que sempre haverá horário para tudo, independentemente do que for fazer; então, o jovem nunca será livre. Nessa discussão, notamos que esses jovens reconhecem a existência de regras na sociedade e não sentem o desejo de transgredi-las, porque sabem que é errado.

Os copesquisadores ampliaram essa discussão questionando o “seguir as regras” e a relação com a liberdade, quando criaram o confeto **borboleta jovem**, *que é o jovem livre para voar, porque tem mais liberdade. No caso da borboleta jovem a liberdade é boa porque as dificuldades buraco jovem são aquelas em que o jovem vive sob pressão, sob mandados, e isto, para quem está começando a vida, não é fácil*. Diante da pergunta: Que pessoas ou situações podem exercer pressão a um jovem, a ponto de impedir sua liberdade? O grupo respondeu:

As regras da escola e em parte os pais. Toda escola acho que pressiona, porque tem aquela preocupação: o aluno tem que tirar nota boa, o aluno tem que se comportar, não pode responder aos professores, tem que assistir a todas as aulas e em parte os pais por impor limites. (JUKINHA)

Conforme o relato, a copesquisadora Jukinha revela que as regras da escola exercem pressão a um jovem, porque o aluno tem que tirar nota boa, comportar-se, não pode responder aos professores, deve assistir a todas as aulas. Nesse caso, haveria uma tentativa da escola e dos pais em criar um **Jeito de Ser Jovem** docilizado? E nesse contexto, esses jovens estariam docilizados? Pensamos que por sua vez, os **confetos borboleta jovem** e **buraco jovem** denunciam um corpo desejoso de ser livre e autônomo frente a uma vida que não é fácil por estar sempre à mercê de ordens vindas de todas as instâncias, devido estar começando envolvido em mandados de todo ordem.

A segunda linha da pesquisa trata das **Problemáticas dos Jovens**, na qual os jovens problematizaram principalmente a **Relação dos Jovens com os Pais e Adultos e a Relação dos Jovens com os Estudos**.

Na discussão da **Relação dos Jovens com os Pais e Adultos**, os copesquisadores criaram o confeto **Pássaro jovem língua de fogo**, *o qual é o jovem que solta faíscas, quem nele toca a brasa quei-*

ma, seu corpo brinca com fogo, corre riscos. Sobre como lidar com **pássaro jovem língua de fogo**, os copesquisadores disseram:

Depende mais da confiança dos pais, porque se o pai confia no filho, ele não vai ter necessidade de ser rebelde. Agora se o pai prende o filho, se ele não deixa ele sair, com certeza o filho vai ser rebelde. Pra lidar com o filho rebelde, eu acho que os pais deveriam depositar mais confiança nos filhos. (LAURA)

Mas também os filhos tem que fazer por onde os pais depositarem essa confiança, porque tem uns que querem ter confiança, mas não fazem por onde ter. (FELICIDADE)

Geralmente são esses filhos que não merecem a confiança dos pais que são os rebeldes. Os jovens levam muito a fama de rebeldes por causa de poucos, não são todos que são. (CHRIS ROCK BLUE)

É porque jovem tem aquela fama. É tudo o jovem que faz, tudo é o jovem que tem culpa. (FELICIDADE)

Desse modo, os copesquisadores levantaram a importância da confiança para que os pais possam lidar com os jovens “rebeldes”. Além disso, trouxeram à tona a ideia de que a rebeldia não é uma característica de todos os jovens, trata-se de “fama”, ou seja, uma ideia cristalizada que foi construída historicamente e que permanece até os dias atuais em grande parte da sociedade. Sobre isto, Abramo (1997) afirma que as ações dos jovens foram quase sempre vistas como ações inconsequentes e desvairadas, imediatistas, desvinculadas de uma dimensão de projeto e de finalidade. Não é a toa que atualmente, é muito marcante a imagem dos jovens que assustam e ameaçam a integridade social; são vistos com medo e com perplexidade pela sociedade. Nessas interpretações e/ou abordagens parece existir uma certa dificuldade em considerar os jovens como sujeitos propositivos.

O grupo trouxe outras ideias sobre como lidar com **pássaros jovens língua de fogo** no momento em que uma das copesquisadoras disse:

Eu acho que a questão que o jovem tem mais dificuldade é na questão da sexualidade envolvendo como um todo. (JUKINHA)

Sobre isso, o grupo problematizou:

Acho que a sexualidade deveria ser conversada era com o pai mesmo, porque o início está aí, nem todo pai e nem toda mãe se abre, porque já vem lá de trás, eles dizem: Porque meu pai e minha mãe não conversaram comigo, eu não sei como conversar com meus filhos. (PEACE)

Os jovens só falam sobre sexualidade quando estão na escola ou então quando conversam com as amigas. (FELICIDADE)

Se é um aluno do primeiro ano, ele não vai ter intimidade de conversar com outros jovens, ele quer uma pessoa adulta para conversar. O jovem quer conversar com um adulto, ele só tem é vergonha. (JUKINHA)

É porque o jovem tem medo de falar o que está acontecendo e levar uma bronca [...]. Diz: não vou conversar com um adulto porque vem briga, vou conversar com o jovem que entende mais, aí ensina as coisas erradas ou então as coisas certas. (risos). (FELICIDADE)

A gente queria conversar dos problemas do dia a dia [...]. Acho que isso já dá uma aproximação maior pra você conversar sobre sexualidade, drogas, namoro, álcool, essas coisas. Acho que deveria ter essa aproximação, porque hoje em dia os pais só pensam em trabalhar e dar um futuro para o filho, só que não pensa que tem que ter aquela intimidade com o filho primeiro pra fazer com que a pessoa seja melhor e não só tenha com o que sobreviver, o que comer[...], essas coisas. (PEACE)

Conforme os relatos, a sexualidade aparece como uma problemática ligada à **Relação dos Jovens com os Pais e Adultos**, pois para esses jovens a sexualidade deveria ser conversada com os pais. Além disso, deveria ter uma aproximação maior dos pais com os jovens para que eles pudessem conversar sobre sexualidade, drogas, namoro, álcool e outros assuntos.

É possível entender, no momento em que os copesquisadores disseram que os pais só pensam em trabalhar e em dar um futuro para o filho, que essa falta de aproximação dos pais com os filhos pode ser em consequência dos tempos modernos, nos quais pais e mães se desdobram em longas jornadas de trabalho. Esses jovens também comentaram que o problema já vem “lá de trás”, ou seja, os pais não

conversam com os jovens porque não sabem como fazer isso, uma vez que não tiveram conversas como essas com seus pais. Dessa forma, percebemos que essa falta de aproximação pode ser em consequência de um distanciamento entre as gerações, onde permanece a ideia de transferência de saberes de pais para filhos, onde o que não é aprendido, não é posteriormente ensinado.

Sobre isso, Pais (2012, p. 29) comenta:

Se em épocas anteriores ressaltava um aparente distanciamento entre as gerações, hoje questiona-se a relativa dissolução de vínculos de respeitabilidade entre pais e filhos que se traduz, em alguns casos, por uma falta de controle educativo. Discute-se mesmo o abandono a que os filhos são relegados, não porque não sejam amados, mas, simplesmente, porque não são devidamente acompanhados. É a problemática dos chamados “pais ausentes”, por deixarem os filhos demasiadamente à solta.

Nesse contexto, os copesquisadores disseram que os jovens só falam sobre sexualidade quando estão na escola ou então quando conversam com os amigos. No entanto, alguns não têm com quem se “abrir”, porque se o jovem é um aluno do primeiro ano, ou seja, recém-chegado na escola, ele não tem intimidade de conversar com outros jovens. Esses jovens afirmaram que querem conversar com um adulto, porém eles têm vergonha, medo de falar o que está acontecendo, medo da reação do adulto, porque esse, em vez de compreender ou tentar ajudá-los, dão broncas. Desse modo, os jovens justificam que conversam sobre sexualidade e outros assuntos com outros jovens porque esses entendem mais. É interessante notar que os copesquisadores ao dizerem que os amigos podem ensinar coisas erradas ou certas, demonstraram saber o risco de obter orientações erradas ao conversarem com outros jovens.

Durante a contra-análise, alguns copesquisadores disseram que fizeram “*uma viagem muito boa, calma, tranquila e senti sono, paz. Achei que estava pelo céu, em várias nuvens, no alto. Lá eu ficava de um lado para outro pensando na tranquilidade, como é que é a vida sem estresse, sem sofrimento, só tranquilidade*”. Quando questionados sobre em que sentido a vida de um jovem é intranquila? Os copesquisadores retomaram a problemática da sexualidade ligada à **Relação dos Jovens com os Pais e Adultos**. Sobre isso, disseram:

Acho que a culpa é dos pais que não conversam sobre sexualidade em casa, aí depois vem um amigo na escola e diz: ei tu sabe disso? (PEACE)

Quando os pais da gente vem conversar, faz tempo que a gente está sabendo, já é passado, já tem é outro nome pra aquilo dali. (FELICIDADE)

Às vezes já sabe mais que o próprio pai. (LAURA)

Conforme os relatos, para a copesquisadora Peace, a vida de um jovem é intranquila por *culpa dos pais que não conversam sobre sexualidade em casa*, deixando os filhos a mercê das informações dadas por outros jovens, que como o grupo afirmou, podem ser certas ou erradas. É interessante notar que anteriormente, quando o grupo discutiu o confeto **pássaros língua de fogo**, essa copesquisadora afirmou que os pais dizem que não conversam com os filhos porque

Os pais dizem: não vou conversar porque já sabe mais que eu, às vezes a pessoa nem sabe. (PEACE)

Para Peace, talvez os pais não conversem com os filhos porque pensam que eles já sabem sobre sexualidade, no entanto, para esta copesquisadora às vezes o filho nem sabe. De modo diferente, para as copesquisadoras Felicidade e Laura, quando os pais vêm conversar com eles, faz tempo que eles já estão sabendo, às vezes já sabem mais que o próprio pai.

Nesses casos, percebemos que talvez até exista a tentativa dos pais em conversar com os filhos, porém em tempos que não estão de acordo com a necessidade dos jovens. Ao invés de conversarem com antecedência sobre assuntos como sexo e sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e outros, os pais conversam após esses jovens terem feito suas próprias descobertas e escolhas.

De modo diferente, houve jovens que sobre a **Relação com os Pais e Adultos** trouxeram ideias sobre quais as situações a vida do jovem pode ficar confusa e estranha elencando as mudanças do corpo como problema ao dizerem:

A gente não muda tanto em relação à cabeça, eu acho que é confuso porque muda muito o corpo e os pais que é quem sabe das coisas pra falarem pra gente, às vezes não conversam muito, eu acho meio confuso. (PEACE)

Nesse contexto, ao dizer que *o corpo muda, mas a cabeça fica "lá atrás"*, ou seja, muitas transformações ocorrem no corpo e poucas mudanças psicológicas, esta copesquisadora levanta uma ideia que de certo modo é diferente da ideia usual presente na sociedade de que junto ao desenvolvimento físico do jovem uma série de mudanças psicológicas ocorre. O relato dessa copesquisadora me fez pensar que de fato, as mudanças no corpo e psicológicas não acontecem necessariamente de forma linear, nem sempre uma acompanha a outra na mesma velocidade, ou seja, as mudanças do corpo e da mente podem se passar em tempos diferentes na vida de um jovem, inclusive gerando nele um comportamento que pode diferir daquele que é esperado pela sociedade.

Durante a contra-análise, após mencionarem as situações em que a vida do jovem fica confusa e estranha, realçando a problemática das transformações do corpo na **Relação dos Jovens com os Pais e Adultos**, fizemos o seguinte questionamento: Que tipo de emoções os jovens sentem diante dessas situações confusas e estranhas? Sobre isto, os jovens responderam:

Emoções? Eu fico é zangado quando meus pais não deixam sair, depois vem as indiretas, todo mundo vai, só quem não vai sou eu. (CHRIS ROCK BLUE)

Se prender em casa fica com raiva, aí diz: rapaz, na próxima vez que eu sair eu vou chegar é tal hora, se for pra eu chegar meia noite eu vou chegar é 2 horas, aí é pior. (FELICIDADE).

Nesses relatos, os copesquisadores afirmaram que quando os pais não deixam os filhos irem à festa, eles ficam zangados, fazem indiretas aos pais dizendo que todo mundo vai, só quem não vai é ele e se prender em casa, o jovem fica com raiva e diz que na próxima vez que for sair, se for para ele chegar à meia noite, ele vai chegar às 2 horas, ou seja, quando contrariados pelos pais, os jovens manifestam sentimentos negativos e reagem fazendo indiretas e quebrando regras. Nesse caso, realçam a problemática da **Relação dos Jovens com os Pais e Adultos**, problemas intergeracionais que estariam também problematizando um **Jeito de Ser Jovem** que se rebela em relação às normas, mostrando inclusive a quebra da imagem estabelecida quando anteriormente questionamos: esses jovens estariam docilizados? Nesse momento, talvez o questionamento a ser feito seja: esses jovens seriam rebeldes?

Diante da mesma pergunta que originou esta discussão: Que tipo de emoções estas situações trazem para o jovem? Percebi que as copesquisadoras Jukinha, Elena, Peace e Trapinho acabaram retomando uma discussão aberta anteriormente sobre como lidar **com pássaro jovem língua de fogo**, pois a copesquisadora Jukinha afirmou que os pais precisam colocar limites, deixar sair, mas estabelecer o horário de voltar e se o filho não chegar no horário, não deixá-lo ir na próxima vez, e conclui que a mãe dela faz isso. A copesquisadora Elena complementa dizendo que acha que é isso que acontece, por sua vez, a copesquisadora Trapinho também pensa dessa forma e acrescenta que é só uma forma de proteger, mas é claro, tem que deixar o jovem sair, mas impondo limite. De modo diferente, para a copesquisadora Peace, os pais precisam conversar, não devem bater, tirar as coisas, nem colocar de castigo, e sim conversar, porque todo jovem entende uma conversa. Desse modo, os jovens ressaltam a importância dos limites e do diálogo entre pais e filhos.

Assim, como os jovens desta pesquisa, a filósofa e psicanalista Viviane Mosé, no vídeo **O que podem os afetos**, também mostra a importância dos limites na formação das pessoas, entretanto, chama atenção ao fato de que o problema é que os limites em nossa sociedade se tornaram mais importantes do que a própria a vida. Senão vejamos:

[...] criamos na nossa sociedade o número de limites que não se justificam em relação à vida e que não existem como meios para atingir a própria vida. Os limites passaram a ser a finalidade e não o meio. Não é possível viver sem limites, deveríamos amar os limites porque eles nos permitem organizar esse caos que somos. Nós somos um fundo caótico de afetos, de intensidades que buscam se significar, aparecer, se manifestar. (O QUE, 2009).

Nos relatos dos copesquisadores, a pergunta mencionada anteriormente e elaborada a partir dos relatos da viagem ao corpo jovem: Em que sentido a vida de um jovem é intranquila? Originou discussões diferentes, pois nesse momento, os jovens demonstraram a **Problemática dos Jovens em Relação aos Estudos** ao dizerem:

Fazer o Ensino Médio junto com o curso Técnico em Enfermagem é uma intranquilidade, porque no momento que você está na sala de aula você tem que prestar atenção, porque quando você vai estagiar você está lidando com uma vida, então você não pode fazer nada de errado. (JUKINHA)

Ao mesmo tempo em que você lida com o Técnico você tem a preocupação com o Ensino Médio e o Ensino Médio não é moleza, os dois ao mesmo tempo, cai semana de prova global, semana de prova no Técnico e estágio a noite, aí lasca! (AÇUCENINHA)

Percebemos que esses jovens se preocupam com o Curso Técnico em Enfermagem, reconhecendo a responsabilidade que precisam assumir por terem que lidar com vidas. Em relação à preocupação com o Ensino Médio, ela ocorre principalmente em função do desejo que esses copesquisadores têm de passar em um vestibular, conforme ratifica a copesquisadora em seu relato:

A gente quer voar para o alto e avante! (risos). O alto são nossos objetivos que falamos. Até passar no vestibular, só se fala em vestibular (risos). (ELENA)

Os jovens também trouxeram outras **Problemáticas em Relação aos Estudos** ao mencionarem suas dificuldades no curso Técnico em Enfermagem, entre elas: ter que falar de problemáticas de jovens para outros jovens, em especial no momento dos estágios, ocasião em que eles tinham que ser **jovens adultos** para outros jovens, conforme os relatos:

A gente ficava sério, tentando ser sérios, explicando as coisas e eles ficavam com gracinha. (FELICIDADE)

Por a gente ser jovem também, eles não tinham tanto respeito pela gente. (ELENA)

Eles ficavam dizendo: já sei essas besteiras aí, nadinha, nem sabia! (FELICIDADE)

Eles pensaram que por a gente ser jovem, a gente não ia falar aquele tanto de coisa, aí já chegava a Rita e a Jeovalda, alunas da subsequência que têm mais idade, começavam a falar, aí eles já ficavam mais calados, prestavam mais atenção.

Tais relatos demarcam uma problemática significativa para esses jovens na sua formação. Como falar para jovens sendo jovens também? Percebemos que essa dimensão envolve a questão do poder de falar: Quem pode falar? Observamos a importância do exercício da fala e da escuta, tão necessárias para o estabelecimento da

segurança, da autonomia e da cidadania desses jovens. A coragem para falar, indica que falar não é algo natural, mas produzido socialmente e baseado na divisão: senhores-escravos, senhores-súditos, dirigentes-cidadãos, dentre outros. De acordo com Clastres “Falar é antes de tudo, deter o poder de falar. Ou, ainda, o exercício do poder assegura o domínio da palavra: só os senhores podem falar” (1989 *apud* ADAD, 2012, p. 409). Nesse caso, para esses jovens talvez os senhores – aqueles que podem falar – sejam os adultos, o que pode ser confirmado quando esses jovens afirmam que quando as alunas do curso Técnico em Enfermagem adultas falavam, os jovens ouvintes ficavam mais calados, prestavam mais atenção ou ao dizerem que

Mas naquele caso ali, era para ser uma conversa formal de um adulto com o jovem. (ELENA)

Ainda segundo Clastres, a marca primordial das sociedades baseadas na divisão é

[...] o fato irreduzível de um poder destacado da sociedade global, pelo fato de que somente alguns membros o detêm; de um poder que, separado da sociedade, se exerce sobre ela, e, se necessário, contra ela. Por isso, nessas sociedades, há uma aliança entre palavra e poder, em que os súditos estão submetidos ao silêncio do respeito, da veneração ou do terror. Neste caso, o homem do poder é não somente o homem que fala, mas a única fonte de palavra legítima, porém palavra empobrecida, porque se chama ordem, apenas um fala e deseja somente a obediência do executante. (1989 *apud* ADAD, 2012, p. 410).

Talvez por isso os jovens desta pesquisa pensem sobre o poder da fala e da escuta. Altoé (1990 *apud* ADAD, 2012, p. 410) em sua pesquisa etnográfica com crianças internas em instituições fechadas fala do mutismo imposto a elas, em sua socialização. Nos espaços institucionais aprende-se a calar porque falar é fonte de palavra chamada ordem, apenas um fala. A autora afirma que:

Quando a criança começa a falar e a se expressar, aprende logo que, ‘não tem voz’, que o que ela fala não é considerado para que se possa manter a ordem no funcionamento e ter condições de trabalho. E para que o atendimento seja dado a todos, a disciplina se impõe como uma necessidade inquestionável tanto para as crianças como para os funcionários.

Não é à toa, que os jovens copesquisadores relataram que embora os jovens para os quais eles falavam das problemáticas não tivessem dado atenção, na opinião deles, o jovem prefere ouvir a outro jovem porque é mais fácil de entender e porque o adulto quando fala é brigando. Conforme os relatos:

Jovem presta mais atenção em outro jovem falando do que em um adulto. (AÇUCENINHA)

O adulto fala o tempo todo, quando você vê o jovem falando desses assuntos sem ser com gracinha ele fala de uma forma que a gente entende, não é que nem um adulto, o adulto fala, mas é brigando. (PEACE)

Eu prefiro ouvir outro jovem, porque é mais fácil de entender. (PEACE)

Segundo Adad (2012, p. 410), quando o jovem

[...] chama atenção para a coragem de falar, realça a violência existente em nossa sociedade, especificamente dentro das instituições, ao não permitir a sua fala [...], quando diz que não fala porque é muda. E essa mudez se dá pelo medo do olhar do outro que é poderoso, a ponto de calar sua voz ao indicar prescrições de como o corpo deve 'falar certo'.

A autora supracitada realça ainda que

[...] a importância de inserir em nossas instituições em especial em nossas escolas, momentos de convivência em que os seus alunos, crianças, adolescentes e jovens possam inventar dispositivos que potencializem seus corpos, ganhem visibilidade ao serem ouvidos e respeitados em seus desejos. (ADAD, 2012, p. 411).

Desse modo, os copesquisadores nos permitiram perceber e conhecer jeitos de ser jovem e as problemáticas dos jovens dos alunos do curso Técnico em Enfermagem do CTBJ ampliando nossos olhares e conhecimentos. Nesse sentido, buscamos contribuir para o debate sobre o tema "o que é ser jovem", reconhecendo também nossas limitações ao priorizar as duas linhas do pensamento que iam de encontro aos nossos objetivos, quando na verdade, também existiram outras.

Assim, percebemos que a Sociopoética e as atividades desenvolvidas durante as oficinas sociopoéticas propiciaram um espaço para o surgimento de potências no grupo evidenciadas na produção dos confetos. Esta produção de confetos e sensações nos conduziram a duas linhas do pensamento que nos possibilitaram alcançar dos nossos objetivos: **Jeitos de Ser Jovem e as Problemáticas sobre Ser Jovem para os Alunos do Curso Técnico em Enfermagem do CTBJ.**

Na linha **Jeitos de Ser Jovem para os Alunos do Curso Técnico em Enfermagem do CTBJ**, os copesquisadores problematizaram a dimensão do tempo de espera para o mundo adulto, mostrando que não há um único modo de ser jovem e nem de se tornar adulto. Demonstraram **Jeitos de Ser Jovem em bando**, trazendo a ideia de grupo, das sociabilidades, presentes nas amizades, nas festas, no excesso. Problematizaram, de modo heterogêneo os **Jeitos de Ser Jovem** nas relações de ficar e/ou namorar e observamos que existe uma fluidez nas relações entre esses jovens. Sobre os critérios para selecionar uma pessoa para beijar, alguns jovens levam em consideração a aparência e a conversa, mas outros consideram esses critérios insuficientes e se interessam pela afinidade e convivência. Identificamos um **Jeito de Ser Jovem feminino** diferenciado do que era habitual em tempos passados, pois ficou visível o protagonismo das jovens nos jogos de sedução. Embora tenham dúvidas sobre os namoros e perguntem para os pais ou amigos, esses jovens afirmaram autonomia ao tomar suas próprias decisões. Os copesquisadores também mostraram um **Jeito de Ser Jovem** problematizando o tempo e a liberdade.

A segunda linha, **As Problemáticas dos Alunos sobre Ser Jovem**, se apresentou em duas dimensões: **Relação dos Jovens com os Pais e a Relação dos Jovens com os Estudos**. Na primeira dimensão, os jovens levantaram a importância da confiança para que os pais possam lidar com os jovens rebeldes. Trouxeram à tona a ideia de que a rebeldia não é uma característica de todos os jovens. A sexualidade apareceu como uma problemática ligada à **Relação dos Jovens com os Pais e Adultos**, pois para esses jovens a sexualidade deveria ser conversada com os pais. Além disso, para eles, deveria ter uma maior aproximação dos pais com os jovens para que estes pudessem conversar sobre sexualidade, drogas, namoro, álcool e outros assuntos.

Os copesquisadores disseram que querem conversar com um adulto, mas têm medo, porque estes em vez de compreender ou tentar

ajuda-los, dão broncas. Desse modo, os jovens justificam que conversam sobre sexualidade e outros assuntos com outros jovens porque estes entendem mais, no entanto ao dizerem que os amigos podem ensinar coisas erradas ou certas, demonstraram saber o risco de obter orientações erradas ao conversarem com outros jovens. Percebemos que talvez até exista a tentativa dos pais em conversar com os filhos, porém em tempos que não estão de acordo com as necessidades dos mesmos, pois conversam após esses jovens terem feito suas próprias descobertas e escolhas.

Na **Problemática dos Jovens em Relação aos Estudos**, evidenciamos que esses jovens se preocupam com o Curso Técnico em Enfermagem, reconhecendo a responsabilidade que precisam assumir por terem que lidar com vidas. Em relação à preocupação com o Ensino Médio, ela ocorre principalmente em função do desejo que esses copesquisadores têm de passar em um vestibular. Os jovens trouxeram outras **Problemáticas em Relação aos Estudos** ao mencionarem suas dificuldades no curso Técnico em Enfermagem, entre elas: ter que falar de problemáticas de jovens para outros jovens, o que causava intranquilidade.

Diante dessas linhas, percebemos que o grupo de jovens demonstrou saber suas problemáticas muito mais do que qualquer livro que trate sobre as juventudes e suas problemáticas, o que também demonstra a força da pesquisa sociopoética que se encontra, em especial, na intensa capacidade de provocar o estranhamento e fazer o grupo pensar de outros modos menos assujeitados.

Esse trabalho nos permitiu conhecer e adentrar em parte do universo pretendido, interferindo diretamente em nossas práticas enquanto professoras desta instituição de ensino, o que nos faz destacar ainda, a importância da realização dessa pesquisa para a Educação, para os professores que assim como nós, lecionam para jovens, uma vez que o trabalho com esses grupos significa também uma compreensão de suas problemáticas e a busca de estratégias que abordem suas potencialidades visando com isso o aumento de suas possibilidades de produção de vida. Também possibilitou a oportunidade de reflexão sobre nossos próprios (pre)conceitos em relação ao ser jovem, conceitos estes muitas vezes cristalizados numa sociedade que raramente leva em consideração a voz de quem mais entende sobre si mesmo e suas problemáticas, ou seja, do próprio sujeito que tem a experiência e vivencia a juventude. Nossa intenção foi de provocar

movimento, induzir a descristalização e abrir possibilidades para que outras pessoas também se interessem pelo tema em questão.

Referências

ABRAMO, Helena W. O estilo monta o espetáculo. **Cenas Juvenis: Punks e Darks nos espetáculos urbanos**. São Paulo: Página Aberta, 1994.

_____. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, mai./jun./jul./ago. 1997; n. 6, set./out./nov./dez. 1997.

ADAD, Shara Jane H. C. **Corpos de Rua: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores**. Fortaleza: Ed. UFC, 2011.

ADAD, Shara Jane H. C. Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre o corpo e as violências, em Teresina. In: MENDES, Bárbara Maria Macêdo; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. v. II. Teresina: EdUfpi, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Ed. USP, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves. Agregação de juventude: múltiplos olhares. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves: **Juventudes, Culturas de Paz e Violências na Escola**. Fortaleza: Ed. UFC, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Zygmunt Bauman: Compreender a vida na modernidade líquida. **Revista Educação Autores e tendências**. São Paulo, v.1, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v. 4.

GAUTHIER, Jacques. Trilhando a Vertente Filosófica da Montanha Sociopoética: a criação coletiva de confetos. In: _____. **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais: aplicação da abordagem sociopoética**. São Paulo: Atheneu, 2004.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **História dos jovens**

I: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MELUCCI, Alberto. **Il gioco dell'io**. Milão: Saggi/Feltrinelli, 1992.

O QUE podem os afetos. Café Filosófico com Viviane Mosé e Nelson Lucero. São Paulo, CPFL Cultura, 2009. Disponível em: <<http://www.cpfcultura.com.br/2009/11/19/integra-o-que-podem-os-afetos-viviane-mose-e-nelson-lucero/>>. Acesso: 13 fev. 2013.

PAIS, José Machado. **Sexualidade e Afectos Juvenis**. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2012.

SHINDLER, Norbert. Os tutores da desordem: Rituais da cultura juvenil nos primórdios da era moderna. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **História dos Jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SILVEIRA, L. C. **Do corpo sentido aos sentidos do corpo: sociopoetizando a produção de subjetividade**. Programa de pós-graduação em enfermagem, 2004. 169f. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade Federal do Ceará – UFC, 2004.

SPOSITO, Marília P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

UMA PEDAGOGIA DOS SENTIDOS NA ESCOLA RURAL SANTA TEREZINHA (SÃO JOÃO DO SABUGI – RN, 1943-1951)

Olivia Moraes de Medeiros Neto¹

Paula Sônia de Brito²

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a *pedagogia dos sentidos* da *Escola Rural Santa Terezinha*, na cidade de São João do Sabugi (RN), no período de 1943 a 1951. Com base em fontes orais e documentais (estatutos, entrevistas, livros escolares, regulamentos e material didático), objetivamos refletir sobre os recursos materiais e pedagógicos que particularmente concorriam para a constituição de uma *pedagogia dos sentidos* das crianças-estudantes daquela escola. Essa é uma história das sensibilidades, delineada a partir do diálogo com Pesavento, Larrosa e Gay, pela qual o conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade. A instrução formativa na *Escola Rural Santa Terezinha* foi constituída por uma *pedagogia dos sentidos* direcionada aos conhecimentos e recursos materiais específicos para o ensino de português, de matemática, de religião, de educação física, de ciências, de história, de geografia e da iniciação ao trabalho.

Palavras-chave: Pedagogia dos sentidos. Recursos materiais e pedagógicos. Escola Rural Santa Terezinha.

UNE PÉDAGOGIE DES SENS À L'ÉCOLE RURALE SANTA TEREZINHA (SÃO JOÃO DO SABUGI-RN, 1943-1951)

RÉSUMÉ

Ce travail a comme objet d'étude de la pédagogie des sens de l'Escola Rural Santa Terezinha, la ville de São João do Sabugi (RN) dans la période de 1943 à 1951. Basé sur des sources documentaires et orales (statuts, des interviews, des manuels, matériels didactiques et des règlements), nous avons cherché à réfléchir sur les ressources et les matériels éducatifs qui a particulièrement participé à la formation d'une pédagogie des sens des enfants-élèves de cette école. C'est une histoire des sensibilités, délimitée à partir du dialogue avec Pesavento, Larrosa et Gay, dans lequel la connaissance sensible fonctionne comme une forme de reconnaissance et de traduction de la réalité. L'instruction dans l'évaluation formative à l'Escola Rural Santa Terezinha a été composé d'une

Recebido em: 10/7/2013.

¹ Doutora em Educação pela UFRN. Professora de História do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: olivia.neta@ifrn.edu.br

² Mestra em Educação pela UFRN. Professora do Curso de História do Centro de Ensino Superior do Seridó (UFRN). E-mail: psonia@digizap.com.br

pédagogie de la connaissance et les ressources sens concerne des matériaux spécifiques pour l'enseignement portugais, les mathématiques, la religion, l'éducation physique, sciences, histoire, géographie et l'initiation travailler.

Mots-clés: Pédagogie des sens. Ressources ematériels et éducatifs. Escola Rural Santa Terezinha.

1 Introdução: Para pensar uma pedagogia dos sentidos e a história da educação

O ver, o sentir e o agir são possibilidades de investigação na história e na educação. Dessa forma, este trabalho tem como objeto de estudo a *pedagogia dos sentidos* da *Escola Rural Santa Terezinha*, da cidade de São João do Sabugi, no período de 1943 a 1951.

Com base em fontes orais e documentais (estatutos, entrevistas, livros escolares, regulamentos e material didático), temos como objetivo refletir sobre os recursos materiais e pedagógicos que particularmente concorriam para a constituição de uma *pedagogia dos sentidos* das crianças-estudantes daquela Escola católica.

A *pedagogia dos sentidos* é uma pedagogia do sensível pois, “[...] a sensibilidade consegue, pela evocação ou pelo lembrar de uma sensação, reproduzir a experiência do vivido, reconfigurado pela presença do sentimento.” (PESAVENTO, 2007, p. 13). Portanto, as sensibilidades se apresentam como operações imaginárias de sentido e de representação do mundo que conseguem tornar presente uma ausência e produzir, pela força do pensamento, uma experiência sensível do acontecido.

Assim, as imagens, as palavras, os textos, as práticas, os objetos são evidências do sensível. Mas, para encontrá-las é preciso uma reeducação do olhar. Essa reeducação do olhar nesse trabalho atendeu para os recursos materiais e pedagógicos e uma instrução formativa de base sensorial e seus efeitos de sentido. Pois, como destacou Larrosa (2006) toda pedagogia consiste na apropriação de diferentes textos e numa ordem comunicativa e especializada.

Os recursos materiais e pedagógicos e uma instrução formativa de base sensorial, assim como a cidade, a escola, a literatura, as festas são textos pedagógicos que se configuram enquanto tal na medida em que se deixa ler, principalmente como portadores de ensinamentos uma vez que “Recuperar sensibilidades não é sentir da mesma forma, é tentar explicar como poderia ter sido a experiência sensível de um outro tempo pelos rastros que deixou.” (PESAVENTO, 2007, p. 21).

Às sensibilidades compete esta espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade, com os valores e os sentimentos, que obedecem a outras lógicas e princípios que não os racionais (PESAVENTO, 2004).

A investigação alicerça-se metodologicamente nas formulações teóricas de João Barroso (2004) acerca de cultura escolar e de cultura de escola, por considerar as inter-relações entre organização societária, escola e escolarização. Visto que, tais formulações voltam-se para a compreensão dos valores, das crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos e símbolos. Pela explicação de Barroso, a cultura de escola remete para a

[...] existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a ‘cultura escolar’ (enquanto expressão sui generis dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores). (BARROSO, 2004, p. 108).

Cada escola possui um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a *cultura escolar*. Assim, a *cultura da escola* é a expressão da maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e sistemas de ação concreta. (BARROSO, 2004). Desta maneira, pode-se dizer que a *cultura escolar* e a *cultura de escola* envolvem um entendimento amplo de cultura, mas de forma estrita voltada às culturas de grupo e do cotidiano.

Assim, defendemos que essa é uma história das sensibilidades pela qual o conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo.

2 A cidade e a escola

São João do Sabugi no dia 23 de dezembro de 1948, por meio da Lei de número 146, desmembrou-se da cidade de Serra Negra do Norte e passou a município do Rio Grande do Norte. (FREITAS, 1959). Mas, “[...] antes disso, sua experiência de construção de um espaço

coletivo foi moldada com lentidão, no labor cotidiano, no palmilhar de sucessivas etapas de ascensão.” (MEDEIROS FILHO, 2005, p. 85).

Ainda sobre esse processo histórico de emancipação do município, Medeiros (1998, p. 13) ressaltou:

[...] com o crescimento da povoação de São João, também aumentava o desejo de emancipação política, sua elevação a categoria de cidade [...] [se deu a] 1º de janeiro de 1949, [quando] foi solenemente instalado o novo município de São João do Sabugi, [...].

Foi neste contexto de transição do povoado a município de São João do Sabugi que a *Escola Rural Santa Terezinha* começou a funcionar em 1º de junho de 1943 com registro de matrícula equivalente a 75 alunos, tendo como professora titular Josefa Fernandes (Dona Dudu) e como professoras auxiliares Alzira Caboclo e Palmira de Moraes Pereira.

A *Escola Rural Santa Terezinha* foi instalada com a presença do bispo diocesano, Dom José de Medeiros Delgado, do pároco Sinval Laurentino de Medeiros – que se tornou o primeiro diretor da *Escola Rural Santa Terezinha* – que convocou as crianças, por meio dos pais, para que se escolarizassem em classes mistas no horário das 7h às 11h. Nesse primeiro ano, a escola funcionou até o mês de novembro e permaneceu sem funcionar até o princípio do ano de 1946. (ARAÚJO, 2001).

A implantação dessa escola específica, a *Escola Rural Santa Terezinha*, está associada as ações de Dom José de Medeiros Delgado que, em 1941, foi consagrado pelo Papa Pio XII como o primeiro Bispo da Diocese de Caicó (RN) e, por extensão, da região do Seridó norte-rio-grandense.

Pelo Decreto Canônico de 15 de março de 1943, durante o bispado de Dom José de Medeiros Delgado (1941-1951), foi criada a *Casa do Pobre*, órgão diocesano que estava ligado ao Departamento dos Serviços Sociais da Diocese de Caicó, sendo responsável pelas atividades assistenciais da Igreja local. Órgão propício à ação de *instaurar* nos municípios e povoações seridoenses escolas para instruir crianças e jovens que deveriam ser educados nos ensinamentos educacionais primários e na doutrina cristã.

Desta forma, a Diocese de Caicó estava em sintonia com o entendimento de que a “[...] escolarização dos meios rurais a partir dos anos [19]40, adquire a conotação de ser um instrumento capaz de colaborar na fixação das populações em seu ambiente original.” (NOSELLA, 2005, p. 285).

A rede de escolas primárias católicas, genericamente denominadas *Escolas do Pobre* implantadas por Dom Delgado foi composta pela Escola Rural [do Pobre] São Vicente de Paula (Jucurutu), Escola Diocesana Seridoense (Jardim de Piranhas), Escola Pio X (Florânia), Escola de Menores Tomaz Sebastião (Acari), Escola Nossa Senhora das Vitórias (Carnaúba dos Dantas), Escola Nossa Senhora dos Remédios (Cruzeta), Escola Divino Espírito Santo (Ouro Branco) e Escola Paroquial São José (São José do Seridó). Fundou ainda a Escola Rural Jardim Seridoense (Jardim do Seridó), Escola Rural Lagoanovense (Lagoa Nova), Escola Rural Serranegrense (Serra Negra do Norte) e Escola Rural Santa Terezinha (São João do Sabugi) (BRITO, 2004).

Dom Delgado, cuja mentalidade estava em sintomia com o imaginário da cúpula clerical e do pensamento dos intelectuais católicos, associava a educação secular à religiosa, objetivando a formação integral das crianças e dos jovens do Seridó, com ênfase para uma moral cristã, de forma que eles respondessem afirmativamente a uma política interna da Igreja: a formação de profissionais liberais e de padres (BRITO, 2004).

A *Escola Rural Santa Terezinha* teve seu estatuto registrado, apenas, em trinta de março de 1950, no qual foi reconhecida a fundação da escola, sob a responsabilidade da autoridade diocesana, fazendo parte da rede de instituições sociais orientada pelo Departamento Diocesano de Caicó (ESCOLA..., 1950).

Essa escola inicialmente se instalou em casas particulares. Ermita Lucena Santos de Assis (2008) e a ex-aluna Osvaldina Alves (2007) relembram que, no princípio a escola funcionou em uma casa localizada à Avenida Tenente Antônio Medeiros, número 28, com a seguinte mobília: bancos, tamboretas, mesas, cadeiras e quadro negro.

Posteriormente, a *Escola Rural Santa Terezinha* passou a funcionar nas dependências da Casa Paroquial, localizada à Avenida Honório Maciel. A ex-aluna Maria Francisca de Jesus (2008), assim se expressa sobre este lugar: “Na sala tinha mesa, cadeira, quadro [...]. As aulas eram na sala da frente da Casa Paroquial. Lá tinha uma biblioteca com muitos livros [...]. Tinha três salas de aula. Dudu [Josefa Fernandes] era professora-Diretora.”

Nesse espaço escolar a mobília da sala de aula, os livros da biblioteca pertencente a Casa Paroquial e os materiais escolares dos alunos e professoras constituíam-se em recursos materiais que concorriam para a instrução formativa das crianças desta instituição de ensino.

3 Uma pedagogia dos sentidos e sua instrução formativa

A *Escola Rural Santa Terezinha* tinha como principal finalidade fornecer instrução e educação gratuita e ainda prestar a assistência que se fizesse necessária a menores necessitados “[...] de um e outro sexo, sob o regime de externato ou semi-internato, conforme as exigências do ensino a ministrar.” (ESTATUTO..., 1950, p. 1).

A escolarização primária dessas crianças funcionava no turno matutino, em classes mistas, sendo as crianças sujeitas ao tempo escolar, prescrito e uniforme que, de forma mais ampla estava em sintonia com o tempo e o espaço urbano de São João do Sabugi.

Ao ingressar na escola primária, a criança já internalizava os primeiros elementos de uma cultura de escola, composta pelo nome dos professores, dos colegas, os horários e os recursos materiais como os cadernos de caligrafia, as cartilhas, as cartas de ABC e tabuadas, os lápis, as borrachas, as régua, os cartazes, dentre outros materiais que concorriam para a instrução formativa que, “[...] caracteriza-se, fundamentalmente, pelo princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) [é o que] constitui uma das marcas mais distintiva da ‘cultura escolar’.” (BARROSO, 2004, p. 106).

Quanto às disciplinas escolares, essas exprimem uma cultura escolar direcionada a uma *pedagogia dos sentidos* concebida pelo estabelecimento educacional em questão. Assim, a escola funcionava como agência de socialização, de valores religiosos, morais e sentimentais que visavam “Ministrar rudimentos de agricultura, bovinicultura, suinicultura, avicultura, apicultura, e horticultura, a par das artes domésticas e manuais [...]” (ESTATUTO..., 1950, p. 1).

Na *Escola Rural Santa Terezinha* “[...] eram ensinadas noções de Economia doméstica, Educação Religiosa, Higiene, formação e recreação como: brincadeiras de rodas, cantos, declamação, adivinhações e charadas. Aos sábados havia aulas de noção de Zootecnia, Horticultura e Jardinagem [...]” (ARAÚJO, 2001, p. 21). Mas, à instrução formativa das crianças pobres em São João do Sabugi eram constituídas por uma *pedagogia dos sentidos* direcionada aos conhecimentos e recursos materiais específicos para o ensino de português, de matemática, de religião, de educação física, de ciências, de história, de geografia e da iniciação ao trabalho. Indicando a assertiva de Dom Delgado em aplicar ensinamentos estritos do ler, escrever, contar, rezar e os rudimentos de história, geografia e ciências.

A *Escola Rural Santa Terezinha*, além de seu compromisso instrutivo em ensinamentos estritos do ler, escrever, contar, rezar e os rudimentos de história, geografia e ciências, prestava assistência alimentar, distribuía vestuário e materiais escolares para as crianças-estudantes. Professoras e estudantes viviam o tempo escolar voltado às atividades de instrução em classe e extra-classe.

Nas atividades extra-classe realizadas nas dependências da escola ou em seus arredores se gestava uma *pedagogia dos sentidos* direcionadas as artes domésticas materializadas nas práticas dos alunos na produção das refeições, fosse com o auxílio no preparo do fogo, catando os grãos, mexendo a comida ou cuidando da limpeza após a distribuição das refeições cuja base era o leite, o feijão, o arroz, o milho e o pão. Assim, aclaramos o entendimento da sensibilidade como outra forma de apreensão do mundo para além do conhecimento científico.

A instrução formativa reservada às salas de aula era, em sua maioria, destinada às matérias curriculares como português, matemática, ciências, história e geografia ou ainda aulas de educação física e de trabalhos manuais que podiam ser realizadas em espaços diversos. A exemplo, as aulas de educação física realizavam-se nas proximidades da escola, podendo haver, também, caminhadas ou corridas pelas ruas de São João do Sabugi e a prática dos trabalhos manuais ocorriam nas hortas localizadas no terreno da casa paroquial, quando a atividade a ser realizada era de horticultura, ou nas dependências internas da própria casa paroquial quando as aulas eram de corte e costura, crochê ou bordado.

Ensinava-se Português com procedimentos de ensino como cópia, ditado e exercícios de caligrafia. Assim, O ver e o ouvir eram sentidos estimulados em atividades de cópia e ditado. Para tanto, era necessário recursos materiais específicos, dentre eles o caderno de cópia e o de caligrafia. Osvaldina Alves (2007), ex-aluna da escola, lembra-nos que para os exercícios de caligrafia se formavam frases como “O Brasil é um belo país”, cabendo ao aluno fazer repetidas cópias em seu caderno tracejado, destinado a esta atividade.

Acerca do tempo de escola com suas seriaçãoções e materiais específicos, Alves (2007) relata:

O primeiro ano a gente começava na Carta do ABC e dela depois passava para a primeira cartilha e depois que o

aluno dava a cartilha ia para o segundo ano. Tinha muito o livro “Vamos Estudar” e “Bom Colegial” e a Cartilha ‘Ensino Rápido’.

A partir dessa narrativa vê-se que recursos materiais concorriam para a instrução formativa das crianças na disciplina de Português. A utilização da Carta do ABC, da cartilha intitulada *Ensino Rápido* e dos livros *Vamos Estudar* e *Bom Colegial* se constituíam em artefatos materiais empregados para a instrução formativa dos alunos das séries iniciais da *Escola Rural Santa Terezinha*.

Conforme Alves (2007), percebe-se que a seriação se dava em função, principalmente, dos estudos referentes ao conhecimento da língua portuguesa. O ensino dessa disciplina começava pelo ensinamento das letras do alfabeto, condição indispensável para a prática do falar corretamente e de escrever com lógica gramatical e estética de linguagem.

Para o bem escrever os alunos faziam, cotidianamente, os exercícios de caligrafia, de cópia e de ditado, pois,

A aprendizagem escolarizada da escrita exige um treinamento, que envolve uma série de procedimentos a serem realizados por etapas, e depende da formação de hábitos posturais e de coordenação motora, sendo necessário ter o professor por guia e modelo, até que as regras da boa escrita sejam interiorizadas pelo aluno. (SOUZA, 2007, p. 79).

Esse treinamento exigido para a aprendizagem escolarizada da escrita requeria um conjunto de materiais indispensáveis como o caderno, o lápis, a borracha e outros recursos que compunham uma materialidade escolar específica. Mais que isso exigia uma educação dos sentidos pautada na experiência, pois o homem aprende a partir da experiência e é o único e verdadeiro centro da experiência. (GAY, 1988).

Os ensinamentos referentes às competências das crianças em determinadas séries, estavam associadas ao uso de materiais didáticos específicos como as cartilhas, reforçando a importância dos artefatos escolares para a aprendizagem formativa das crianças estudantes dessa escola primária.

Os conhecimentos matemáticos também eram adotados no ensino primário da *Escola Rural Santa Terezinha*. Nessa disciplina uma

pedagogia dos sentidos se configurava a partir dos procedimentos que eram elencados para trabalhar os conteúdos específicos. Esses conteúdos eram as operações aritméticas de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão ministrados por meio da preleção da professora, para o incentivo e a apreensão do universo numérico, sendo a *Tabuada* o principal recurso material utilizado.

O conhecimento desse universo numérico era produzido a partir de exercícios de memorização, repetição e resoluções de cálculos como se percebe neste relato: “As atividades de matemática era contar de 1 a 50, de 1 a 100 e, continhas de somar, continhas de subtrair, de multiplicar e dividir... Eram as quatro operações. Tabuada.” (ALVES, 2007).

Conforme a narrativa de Alves (2007) a utilização da *Tabuada* era indispensável ao conhecimento do universo numérico. Pois, por esse recurso os alunos estudariam as operações aritméticas materializadas nas resoluções presentes nas cartas de tabuada. Ainda concorria para a materialidade o uso de cadernos próprios para a efetuação das resoluções matemáticas. Era nos cadernos ou no quadro negro que os alunos desenvolviam os exercícios específicos desta disciplina.

A cartilha *Infância Brasileira* de Ariosto Espinheira ([1940]), foi um recurso utilizado para a instrução formativa dos alunos na disciplina de ciências. O corpo estava presente na pauta de estudos dessa disciplina que compreendia as temáticas de ciências naturais e higiene. Com isso, também, uma pedagogia dos sentidos que passava pelo discurso médico-higienista.

No programa de estudo presente na cartilha *Infância Brasileira* se encontrava conteúdos como o estudo do homem e as partes do corpo humano, a higiene do corpo, com destaque para a limpeza, os exercícios físicos, os banhos de sol, os sentidos, a fauna, a flora e a tipologia dos alimentos e os recursos minerais. Outro recurso material empregado foram as ferramentas de trabalho agrícola necessárias às aulas práticas em horticultura.

Servindo à instrução formativa das crianças pobres de São João do Sabugi, a *Escola Rural Santa Terezinha*, atentava na disciplina de história para o estudo de conhecimento da história do Brasil. As aprendizagens nessa disciplina davam-se pela aplicação de questionários como procedimentos pedagógicos e a utilização da cartilha *Infância Brasileira* como recurso material. Esses questionários eram transcritos do quadro negro para os cadernos e por meio desses os alunos teriam

de adquirir competências para a leitura, a escrita, a compreensão e reprodução da história de seu país, mas também da *Expansão marítima portuguesa* e de temáticas específicas como a do *Descobrimento do Brasil*, além das datas históricas e dos símbolos nacionais.

Era indispensável o uso do livro, pois este funcionava como roteiro às respostas dos questionários. A ex-aluna Osvaldina Alves (2007) explica que: “Tinha a matéria de história e o que mais as professoras ensinavam eram o Descobrimento do Brasil e o Descobrimento da América.”.

Nessa disciplina se pedagogizava pela formação do cidadão, do entendimento de nação uma educação sensível para o tornar-se brasileiro. Associado aos saberes históricos, com seus temas e efemérides apontados em questionários, havia as aprendizagens geográficas. Para tais ensinamentos tornava-se indispensável a utilização de mapas como recurso material. Pois, as aprendizagens se voltavam às orientações sobre os pontos cardeais, as estações do ano e os componentes político-administrativos do país.

Os ensinamentos de religião faziam parte da instrução formativa das crianças estudantes da *Escola Rural [do Pobre] Santa Terezinha*. Objetivava-se formar as crianças não só por uma cultura de escola de ensino laico, mas também por uma cultura de escola expressa por uma educação católica.

Nas aulas de religião ministradas, principalmente, pela professora Josefa Fernandes a preleção, base da instrução formativa própria da cultura de escola, era acompanhada de recursos materiais e pedagógicos constituídos por artefatos audiovisuais que, instruíam com fins de desenvolver nos alunos uma cultura religiosa. Esses ensinamentos instruíam pelo olhar, pelo falar e por um conjunto de normas e preceitos constituídos por meio dos referidos materiais audiovisuais.

Dentre os recursos materiais utilizados pela professora, havia uma série de ilustrações sobre passagens bíblicas. Essa série é um exemplo da materialidade educacional na *Escola Rural Santa Terezinha*, cujos usos denotam que essa “[...] escola primária estava impregnada por uma ordem cristã de sociedade expressa por um ideal civilizatório conversador, que encontrava suporte num catolicismo difuso emaranhado no cotidiano da sociedade [...]” (NUNES, 2003, p. 378).

Essa série de ilustrações proporcionava a compreensão das

passagens bíblicas. A exemplo, apresenta-se uma das ilustrações utilizadas como recurso material na *Escola Rural Santa Terezinha*:

Figura 1 – Ilustração utilizado na *Escola Rural Santa Terezinha* para o ensino de religião



Essa ilustração compunha a lição de número 26, que a Professora Josefa Fernandes reservava aos ensinamentos acerca da *Comunhão*, cuja prática deveria concorrer para o entendimento que “Comungar é receber Jesus na Hóstia consagrada: seu Corpo, Sangue, Alma e Divindade.” Este artefato escolar remete a compreensão da preparação para os ritos e preceitos católicos como a Primeira Eucaristia, pois “[...] método e material didático haviam sido então concebidos para serem aplicados e manipulados de maneira que facilitassem aprendizagens.” (SOUZA, 2007, p. 73).

Assim sendo, a educação católica nessa escola primária constituiu uma cultura de escola e uma *pedagogia dos sentidos*, onde crianças eram ensinadas, também, por meio do catecismo. Nesses ensinamentos as crianças aprendiam a comportar-se nas diversas celebrações religiosas e tornar-se-iam *bons cristãos*. O catecismo, que trazia textos da Sagrada Escritura, da Tradição e do Magistério da Igreja Católica constituía-se como artefato material indispensável ao ensino de religião. As sensibilidades decorrentes desses ensinamentos religiosos constitui uma pedagogia do *ser* no mundo e de *estar* no mundo, indo da percepção individual à sensibilidade partilhada.

Para a instrução formativa das crianças de São João do Sabugi, os exercícios físicos e esportivos eram praticados nesta instituição de ensino católico. Pois, as instruções formativas e sua *pedagogia dos*

sentidos visavam o zelo e os cuidados com o corpo e destinava-se aos movimentos corporais, a disciplina dos atos e a saúde física.

Na *Escola Rural Santa Terezinha*, as sextas-feiras eram reservadas às aulas de Educação Física. Conforme Alves (2007), nessas aulas se “[...] praticava muitos exercícios como levantamento de braços, colocando os braços para cima, de lado... no ombro. A professora de ginástica era a mesma de sala de aula.”.

Ainda referente às atividades físicas desenvolvidas na escola, ressalta-se práticas específicas para os meninos, sendo freqüente a realização de jogos e competições de futebol envolvendo os alunos. Os uniformes para os times de futebol e as bolas foram os principais recursos materiais à instrução física e esportiva dos meninos. Com jogos, exercícios e atividades rítmicas as práticas pedagógicas orientavam às aquisições das aprendizagens de movimentos corporais por parte dos alunos.

Considerando que uma das finalidades da rede de escolas católicas implantadas por Dom Delgado era a *iniciação ao trabalho* dos meninos e meninas pobres que frequentavam escolas como a *Santa Terezinha*. A iniciação ao trabalho condizia com a *cultura de escola*, sendo essa direcionada às exigências do próprio cotidiano da instituição de ensino.

Assim, aos meninos eram reservadas ações como de pilar milho e arroz, trazer água e lenha para o preparo e cozimento dos alimentos servidos a todas as crianças. E, às meninas eram reservadas as atividades de auxiliar as professoras no preparo dos alimentos, da limpeza do espaço escolar e realização dos trabalhos manuais específicos como crochê, corte e costura. A experiência, o ver e o sentir faziam parte da *iniciação ao trabalho* e eram necessários à uma educação sensível.

Os recursos materiais que concorriam para a *iniciação ao trabalho* eram as ferramentas propícias para o corte de lenha e a trituração dos alimentos. Nas lições voltadas às meninas se utilizavam as máquinas de costuras, os bastidores, agulhas e linhas para as costuras das roupas ou o bordado.

Maria Francisca de Jesus (2008) lembra-nos que no ano do registro do estatuto, 1950, foi realizada uma exposição de trabalhos manuais que contou com 58 amostras, dentre elas, peças de bordado, crochê e tricô. Nesse sentido, a produção desses recursos materiais produziam nos educandos habilidades manuais e concorriam à cultura

de escola e sua materialidade.

Em função da *iniciação ao trabalho*, os meninos e meninas pobres de São João do Sabugi eram educados com a finalidade de auxiliar os pais e professoras por meio do desenvolvimento de aprendizagens práticas em horticultura, agricultura, artes domésticas e manuais e outras ações que se fizessem necessárias.

Os recursos materiais e pedagógicos que particularmente concorriam para a constituição de uma *pedagogia dos sentidos* das crianças-estudantes da Escola [do Pobre] Santa Terezinha passaram por sensibilidades que se exprimiam em atos, em ritos, em palavras e imagens, em objetos da vida material, em materialidades do espaço construído.

5 Considerações acerca de uma pedagogia dos sentidos

O objeto de estudo a *pedagogia dos sentidos* da *Escola Rural Santa Terezinha*, da cidade de São João do Sabugi foi desafiante pois “[...] pretender reconstruir a vida afectiva de uma dada época é uma tarefa ao mesmo tempo extremamente atraente e terrivelmente difícil. E então? O historiador não tem o direito de desertar.” (FEBVRE, 1985, p. 224).

A escolarização das crianças pobres em São João do Sabugi, veiculada a *Escola [do Pobre] Santa Terezinha*, era gestada por ações por uma *pedagogia dos sentidos*, na qual as gravuras coloridas, os acontecimentos escolares, o mobiliário escolar, as cartilhas, as atividades extraclasse, foram (de)marcadas por uma instrução formativa iniciada pela aprendizagem escolar da *leitura* (com apoio da materialidade da “Carta do ABC” e posteriormente dos livros “Vamos Estudar”, “Bom Colegial” e “Cartilha do Ensino Rápido”). E, também da *escrita* (cobrir letras, caligrafia, cópia e ditado), da *aritmética* (com ajuda da “tabuada” que servia para resolução de problemas e para o estudo das quatro operações. As atividades eram desenvolvidas no quadro-negro da escola e no caderno). Já para o estudo em história e geografia a cartilha *Infância Brasileira* se constituía como artefato material que se associava aos cadernos e quadro negro propício à aplicação de questionários, proporcionando a memorização de saberes específicos nestas disciplinas.

No ensino de religião a *pedagogia dos sentidos* se constituía por uma série de ilustrações sobre passagens bíblicas e pelo catecismo. Com esses materiais visava-se a inculcação de uma ordem cristã de

sociedade expressa por uma inter-relação entre o corpo escolar e o corpo urbano católico. Com relação as atividades físicas os recursos materiais que concorriam à instrução formativa eram artefatos propícios às atividades desportivas como bolas e uniformes, além da materialidade física dos espaços. Essa materialidade constava de campos de futebol para a realização de campeonatos masculinos nesse esporte.

Nas aprendizagens de *iniciação ao trabalho*, cabiam às meninas e os meninos uma *pedagogia dos sentidos* com instrução formativa voltada à vida escolar e urbana em São João do Sabugi no período em estudo (1943-1951). Para tanto concorria para a instrução formativa ferramentas agrícolas para o trabalho nas hortas, máquinas de costuras e objetos como agulhas, alfinetes, régua, moldes e bastidores, dentre outros.

Desta forma, a cidade e seus cidadãos civis e eclesiais estariam, assim, pelos seus empréstimos culturais e materiais, sendo generosos com a efetivação da instrução formativa da criança pobre de São João do Sabugi. Por isso, a instituição socioeducacional formativa, *Escola Rural [do Pobre] Santa Terezinha* ergueu-se em São João do Sabugi enredada por uma pedagogia com propósitos cristãos e formativos para livrar a criança pobre da ociosidade, da mendicância, da dissipação das energias espirituais e cognitivas e ainda, dos males de uma vida livre sem direção de trabalho para os misteres rurais e fabris.

Sendo assim, consideramos que a *experiência sensível* do mundo, partilhada ou não, que exprima uma subjetividade ou uma sensibilidade partilhada, coletiva, deve se oferecer à leitura enquanto fonte, deve se objetivar em um registro que permita a apreensão dos seus significados. Pois, o historiador precisa encontrar a tradução das subjetividades e dos sentimentos em materialidades, objetividades palpáveis, que operem como a manifestação exterior de uma experiência íntima, individual ou coletiva.

Referências

ALVES, Osvaldina. **Relato oral sobre a Escola Rural Santa Terezinha**. São João do Sabugi, 17 abr. 2007.

ARAÚJO, Maria Lúcia dos Santos. **Escola Estadual “Santa Terezinha”**. 2001. 59 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia) – Centro de Ensino Superior do Seridó,

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2001.

ASSIS, Ermita Lucena Santos de. **Relato oral sobre a Escola Rural Santa Terezinha**. São João do Sabugi, 14 fev. 2008.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar e cultura de escola. In: FERREIRA, António Gomes. (Org.). **Escolas, culturas e identidades**. Coimbra: liber, 2004. v. 1.

BRITO, Paula Sônia de. **A luta do Bispo Dom José de Medeiros Delgado por educação escolar para todos** (Caicó-RN, 1941-1951). 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

DELGADO, José de Medeiros. **Ação social**. Natal: Serviço de Publicidade da LBA no Rio Grande do Norte, [1944].

DIOCESE DE CAICÓ. **Decreto de fundação da Casa do Pobre**. Caicó, 1941. Livro de Tombo 1 (Manuscrito).

ESCOLA RURAL SANTA TEREZINHA. **Estatuto**. 30 mar. 1950.

ESPINHEIRA, Ariosto. **Infância Brasileira** – para a segunda série primária. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1940].

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Lisboa: Presença, 1985.

FREITAS, A. M. de. **São João do Sabugi**: sinopse. Mossoró: Coleção Mossoroense, 1959.

JESUS, Maria Francisca de. **Relato oral sobre a Escola Rural Santa Terezinha**. São João do Sabugi, 14 fev. 2008.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud: educação dos sentidos**. Tradução Sérgio Bath. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MEDEIROS FILHO, João Quintino de. Iluminando o sítio: o espaço urbano de São João do Sabugi nos anos 50 do século XX. In: DANTAS, Eugênia; BURITI, Iranilson. **Cidade e Região**: múltiplas histórias. João Pessoa: Idéia, 2005. p. 85-104.

MEDEIROS, Antônio Luís de. Fundação de São João do Príncipe e emancipação de São João do Sabugi. In: MORAIS, Grinaura Medeiros de; MEDEIROS FILHO, João Quintino de (Org.). **Páginas**

Sabugienses. São João do Sabugi: Edições Mulungu, 1998.

NOSELLA, Paolo. A Educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Século XX.** São Paulo: Vozes, 2005.

NUNES, Clarice. (Des) Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano M.; Veiga, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 371-398.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, 2004. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/index229.html>>. Acesso em: 12 set. 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 27, n. 53, p. 11-23, 2007.

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng de. A cultura material escolar da Deutsche Schule. **Revista de História da Educação,** São Paulo, n. 14, p. 69-94, maio./ago. 2007.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) JORNADA AMPLIADA NO BRASIL

Alessandra Victor do Nascimento Rosa¹

Valdeney Lima da Costa²

RESUMO

Atualmente, a discussão sobre os temas *educação integral e ampliação da jornada escolar* vêm se tornando cada vez mais frequentes em contextos acadêmicos, governamentais e escolares. Essas temáticas se consubstanciam com a melhoria da qualidade da educação básica, bem como a proteção integral de crianças e adolescentes no país, fazendo aflorar propostas e políticas de aumento do tempo diário de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola. Pensando nessa realidade, o presente estudo visou aprofundar a reflexão sobre as políticas de educação integral e(m) jornada ampliada no Brasil, a partir de três perspectivas: (1) legislação; (2) programas em ação; (3) financiamento. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, baseada nas contribuições de Cavaliere (2007, 2009), Coelho (2009), Moll (2012), entre outros, e documental, ancorada na Lei 9.394/96; na Portaria Interministerial n. 17/07; nos Decretos n. 11.494/2007 e n. 7.083/2010. Além destes, outros dispositivos jurídicos foram observados na Constituição Federal de 1988, no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011), bem como a análise de uma das metas do novo PNE em vias de aprovação (2001-2020). Os resultados revelaram que, atualmente vem sendo estruturada uma política de educação integral, por meio de legislações específicas, financiamentos e materialização de projetos e(ou) programas, em escolas públicas municipais e estaduais. A criação do Programa Mais Educação, em 2007, segundo discurso governamental, consiste numa ação indutora para a construção da política pública de educação integral e(m) jornada ampliada no Brasil.

Palavras-Chave: Educação Integral. Políticas Públicas. Jornada Ampliada.

INTEGRAL EDUCATION POLICIES AND/IN FULL DAY IN BRAZI

ABSTRACT

The discussion on the topics integral education and expanding the school day are becoming increasingly common in academic, government, and school

Recebido em: 11/4/2013.

¹ Doutoranda em Educação pela PUC-RJ. Assistente Educacional no Programa de Pós-Graduação em Informática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. E-mail: victor.alessandrarosa@gmail.com

² Mestre em Educação. Professor da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail: pedagogoney@gmail.com

contexts nowadays. These themes are embodied with improving the quality of basic education, as well as full protection of children and adolescents in Brazil, emerging proposals and policies to increase the daily residence time of the student under the responsibility of the school. Considering this fact, the present study aimed at further reflection on the policies of full-time education and extended school journey in Brazil, from three perspectives: (1) legislation; (2) programs in action; (3) funding. Thus, we performed a literature research based on the contributions of Cavaliere (2007, 2009), Rabbit (2009), Moll (2012), among others, and documentary, anchored by the Law 9.394/96; in an Administrative Rule no. 17/07; on the Decrees n. 11.494/2007 and no. 7083 /2010. In addition, other legal devices were observed under the Federal Constitution of 1988, in the National Education Plan (PNE) (2001-2011), as well as the analysis of one of the goals of the new PNE being approved. (2001-2020). The results revealed that a policy of full-time education is being currently structured, through specific laws, financing and realization of projects and (or) programs in state and local public schools. The creation of the Program "More Education" in 2007, according to the government discourse, is an inducer action for the construction of the public policy on full-time education and on the Brazilian extended school journey.

Keywords: Full-time Education. Public Policy. Extended School Day.

1 Políticas públicas e(m) educação

A nosso ver, num primeiro momento, a compreensão sobre políticas públicas exige a superação da ideia de público como atributo para as ações de Estado. Isso quer dizer que o Estado não é único formulador delas. Na verdade, tais políticas podem ser demandas também por outros agentes da sociedade civil: movimentos sociais, organizações não governamentais, associações, organismos multilaterais, empresas, entre outros.

A priori, quando uma política é emanada do aparelho estatal, ela poder ser denominada como política governamental, já que foi planejada por um determinado governo. Seu planejamento, ações e tecnologias podem ser assumidos tanto pelas organizações administrativas do Estado Nacional, quanto por agentes externos à máquina administrativa, bem como por ambos.

Para os especialistas no assunto, a configuração de uma política pública requer um elemento principal: a continuidade. Isso significa que suas ações devem ultrapassar os limites de uma gestão governamental.

Por outro lado, Lima (2012) explica que existem divergências em termos conceituais no que tange a expressão *política pública*. Assim, qualquer definição seria arbitrária, já que não há consenso. Em todo

caso, "tudo que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões" (AZEVEDO, 2003, p. 38), pode ser considerada uma política pública.

Partindo desse pressuposto, a compreensão conceitual sobre política pública de Estado e/ou de governo implica o reconhecimento da distinção entre as noções de Estado e Governo:

[...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação dos governos; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Acrescenta-se a essa discussão as diferenças no entendimento das políticas mencionadas por Gramsci (2007), a saber:

[...] A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, a luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. Portanto, é grande política tentar excluir a pequena política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política [...]. Ao contrário, é coisa de diletantes pôr as questões de modo tal que cada elemento de pequena política deva necessariamente tornar-se questão de grande política, de reorganização radical do Estado. (GRAMSCI, 2007, p. 21).

Tal polêmica nos coloca diante das mudanças que se processam na organização do modo de produção, que vêm relegando novos papéis ao Estado. Este, se outrora estava a serviço de uma classe, no presente, faz coro à reestruturação do capital.

Ora, numa sociedade que se baseia no modo de produção capitalista, a natureza das políticas públicas se subdivide em dois modelos: política econômica e política social. O primeiro atrelado ao movimento do mercado, que passa a adquirir vitalidade num modelo de produ-

ção neoliberal. O segundo, destinado à área social, entra na pauta da agenda pública, sendo abordado pelos organismos governamentais, organizações para o desenvolvimento social e agências de capital privado (NEVES, 2002).

No Estado capitalista, de afeição (neo) liberal, a política econômica escapa parcialmente de sua posse, ficando estrategicamente vulnerável ao mercado, agora encarregado de determinar as relações sociais de produção. Ao aparelho estatal relega-se a tarefa de investimentos no campo social, bem como de fomentador das políticas econômicas. Nesse sentido, tornam-se “estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista” (SHIROMA; MOARES; EVANGELISTA, 2007, p. 8).

As políticas públicas estatais de corte social, no contexto do capitalismo, segundo Neves (2002), resultam das necessidades de produção e reprodução da força de trabalho com vistas à valorização do capital. Por outro lado, apresentam-se como ações implementadas pelo Estado para redistribuição de benefícios sociais visando à redução das disparidades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico e, com efeito, concorrem para a continuidade das relações sociais de uma formação particular de sociedade (HOLFING, 2001).

Se as políticas sociais para os autores supracitados possuem correlação com o movimento do capital, pode-se dizer que a educação, por estar inserida nessas políticas, também segue os mesmos passos. As políticas em educação, chamadas políticas educacionais, mesmo aparentando caráter humanitário e benfeitor, apresentam-se como contradições próprias do modo capitalista de produção (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Em geral, embora tais políticas focalizem exclusivamente, as classes subalternas, porém, a classe dominante também delas tira proveito.

Em se tratando de política educacional no contexto brasileiro, nunca é demais lembrar que na década de 1990, tais políticas ganharam novos rumos. Não nos propomos revistar as ações governamentais do período, até porque são já encontrados em outros estudos, a exemplo de Azevedo (2004); Evangelista (2007); Neves (2002); Shiroma; Moraes, Peroni (2003). No entanto, cabe trazer à tona uma reflexão.

Quando afirmamos que na década de 1990 as políticas educacionais tomaram novos rumos, é porque a educação no contexto da reforma do Estado ganhou centralidade no desenvolvimento das formas de produção capitalistas, tendo em vista a acumulação do capital. Nesse sentido, tornou-se evidente a correlação entre os princípios que pautaram a reforma administrativa do estado e as políticas educacionais propostas e implementadas ao longo do referido período (AZEVEDO, 2004, xi).

Das recomendações elaboradas nas diversas conferências realizadas, citamos aqui a que se realizou em Jontiem, Tailândia, em 1990, sabe-se que algumas se converteram em compromisso governamental: a universalização do ensino fundamental, erradicação do analfabetismo. Os encaminhamentos fechados nesses eventos internacionais influenciaram as políticas educativas dos países participantes, entre eles, o Brasil. Ademais, nestes eventos, os organismos multilaterais, dentre eles, o Banco Mundial, estabeleceram recomendações que serviram de referência para as reformas educacionais nacionais de vários países.

Entre as recomendações forjadas na agenda internacional destacou-se a necessidade de investimentos para a educação básica, considerada estratégica para o desenvolvimento sócio educacional dos países.

O governo brasileiro atendendo as determinações provindas dos organismos internacionais passa a realizar um conjunto de reformas educacionais que contemplam todos os níveis de ensino, entretanto, as ações minaram o ensino fundamental. Nesse sentido, foram criados parâmetros para organização dos currículos escolares, avaliações externas à escola, programas de formação continuada para professores, programas para distribuição de merenda escolar, livros didáticos, transporte escolar, e, fundos de financiamento, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).³

As políticas do Estado brasileiro voltadas para o ensino fundamental, particularmente no contexto dos anos 1990, buscavam a ampliação do acesso para este nível e conseqüentemente, a permanência, o que pode ver verificado em programas como Acorda Brasil! Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro

³ Este foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, criado pela Emenda constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007.

Didático-1ª a 4ª séries (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2007). Assim, o binômio acesso/permanência apresentou-se como ideal a ser alcançado pelas políticas governamentais postas em prática no referido período. A intenção, portanto, era promover o aumento de vagas na escola pública, com vistas a universalizar a escolarização obrigatória.

Chegada à era 2000, o quadro educacional brasileiro sinalizou avanços em relação à década anterior. Dessa forma, “[...] quanto ao acesso pode-se afirmar que o ensino fundamental foi praticamente universalizado, enquanto desafios continuaram na oferta de educação infantil e ensino médio” (VIEIRA, 2008, p. 91). Com a explosão de matrículas no ensino fundamental, a variável quantidade cedeu espaço para a variável qualidade. Nesse sentido, a nosso ver, no intuito de favorecer a permanência dos alunos na escola, foi imputado o aspecto qualidade.

Atualmente, a ótica da qualidade vem sendo perseguida pelas ações governamentais destinadas à educação. O discurso em voga traduz-se na expressão *educação de qualidade*. Para seu cumprimento, consoante discurso governamental, torna-se necessária a parceria entre o Estado e a sociedade civil. Em outras palavras, a busca pela educação de qualidade é compromisso de todos. Não alongaremos essa discussão devido ao espaço que nos cabe, porém, ressaltamos que este compromisso tem impulsionado iniciativas de setores da sociedade civil, a exemplo das organizações não governamentais (ONGS), associações civis, entidades religiosas e grupos empresariais com seus programas de responsabilidade social.

Para dar sustentabilidade ao discurso sobre qualidade do ensino, são acrescentados outros ingredientes: ampliação da jornada escolar e oferta de educação integral. Esta, por sinal, vem ganhando espaço em políticas governamentais nas três esferas administrativas (federal, estadual, municipal), seja em formas de programas (implementação da política), seja em forma de um ordenamento legal (formulação da política). Vejamos a seguir quais os dispositivos jurídicos que fundamentam a construção da política de educação integral em jornada ampliada em nosso país.

2 Bases legais sobre a política de educação integral e(m) jornada ampliada

Nesta parte do artigo, trazemos para discussão a legislação que

ampara o tema abordado neste texto. Nesse sentido, observamos o tratamento jurídico sobre a ampliação do tempo escolar na educação básica, em particular, a que se refere ao ensino fundamental.

Optamos por este exercício porque compartilhamos da ideia de que entre os conhecimentos necessários de nosso campo profissional ou de nosso campo de interesse, um que precisamos dominar refere-se ao ordenamento normativo do mesmo (CURY, 2002). Assim, estudar a legislação que ampara o tema aqui discutido tornou-se uma tarefa mais que necessária para compreendermos do discurso legal ao real.

O estudo documental foi ancorado na Lei 9.394/96; na Portaria Interministerial n. 17/07; nos Decretos n. 11.494/2007 e n. 7.083/2010. Além destes, outros dispositivos jurídicos foram observados na Constituição Federal (CF) de 1988, no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011), bem como a análise de uma das metas do novo PNE em vias de aprovação. (2001-2020).

Como sabemos, na Constituição Federal de 1988, a educação se consolidou como um direito social, equiparada à saúde, ao trabalho, a moradia, ao lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, a infância e a assistência aos desamparados.

De acordo com Menezes (2009, p. 70),

[...] embora a CF/88 não faça referência literal aos termos “educação integral” e/ou “tempo integral”, ao evidenciar (1) a educação como primeiro dos dez direitos sociais (art. 6º) e, conjugado a esta ordenação, apresentá-la (2) como direito capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho” (art. 205) – de forma sublimar, a partir da conjunção dos artigos anteriormente citados, permite que seja deduzida a concepção do direito de todos à educação integral.

A referida autora esclarece que em nenhum momento a Constituição Federal de 1988 faz menção à educação integral. No entanto, ao mencionar as palavras “pleno desenvolvimento da pessoa”, está se referindo a uma educação total/ plena. Deduz-se, portanto, que o legislador se refere a uma educação que poderia ser considerada como integral. Ainda nesse sentido, inferimos que o fato de não haver menção ao termo educação integral na CF 1988 pode advir de que, na época de sua promulgação, a preocupação que permeava a esfera educacional era o fato de que nem todas as crianças em idade escolar

tinham acesso à escola.

Conforme exposto em passagem anterior, podemos dizer que, no presente, as preocupações educacionais se centram na permanência, com sucesso, dos alunos nas instituições escolares, bem como a qualidade do ensino que é oferecido por elas.

Numa perspectiva histórico-legal, acreditamos que a discussão sobre educação integral, tempo integral ou jornada ampliada tenha começado a emergir em 1996, com a publicação da Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), já que no Art. 34 e §5º do artigo 87 há referências acerca da ampliação do tempo escolar, a saber:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Pelo exposto, observamos que o Art. 34 designa um tempo mínimo de quatro horas-aula, apontando para uma jornada ampliada. No segundo parágrafo, encontramos uma orientação literal para o funcionamento do ensino fundamental em tempo integral. Embora essa orientação seja opcional, é possível perceber nessa lei um avanço na direção da construção de uma política pública de educação integral em tempo integral.

O quinto parágrafo do artigo 87 da LDBEN é mais incisivo quanto à extensão do tempo escolar, quando recomenda a reunião de esforços com vistas a adequação das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Ainda que a LDBEN de 1996 não faça distinção entre os termos educação integral, tempo integral e jornada ampliada, ela permitiu que teóricos, professores, intelectuais, governantes, enfim, que a sociedade refletisse sobre as questões que envolvem essas temáticas.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que representou mais um avanço na construção de uma política pública de educação integral em tempo integral. Já em sua introdução, nas

subseções “Objetivos e Prioridades”, o PNE estabelece como prioridade o tempo integral para crianças das camadas sociais mais carentes. Ele assevera a

Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. (BRASIL, 2001, p. 8).

O trecho expõe a necessidade de se garantir o ensino fundamental obrigatório, destacando também a preocupação em assegurar ingresso, permanência e conclusão. Além disso, apresenta como prioridade a extensão do tempo para as crianças das camadas sociais mais carentes. O destaque da ampliação do tempo no documento é de suma importância para o percurso histórico legal, principalmente, no que concerne a consubstanciação de uma política pública de educação integral em tempo integral. No entanto, como é visível na passagem, a prioridade de tempo integral se limita às crianças das camadas sociais mais carentes.

Em outra subseção do PNE, intitulada “Educação Básica”, a questão da ampliação do tempo também aparece nos objetivos e metas da educação infantil e do ensino fundamental. A meta 18 da educação infantil orienta para a adoção progressiva do “atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”. Já na seção que trata do ensino fundamental o destaque é para as metas 21 e 22, como pode ser conferido abaixo:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições,

apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artística, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas.

A meta 21 oferece um dado importante para a discussão sobre educação integral, tempo integral e/ou jornada ampliada. Ela compactua com a ideia de que, para haver tempo integral, deve haver uma ampliação da jornada escolar por no mínimo sete horas, ou seja, ela o define como sendo um período para além das quatro horas obrigatórias, igual ou menor que sete. Outra característica importante nessas metas se refere às orientações para a consecução do tempo integral. Essas orientações demonstram uma preocupação com necessidades geradas a partir da proposta de uma educação em tempo integral. No entanto, como dito anteriormente,

[...] mesmo entendendo que a necessidade de ampliação do tempo escolar às classes menos privilegiadas se faz urgente (e prioritária) tanto pela necessidade de uma maior qualificação da educação pública, quanto pela perspectiva assistencial e de proteção à criança e ao adolescente, não se pode deixar de mencionar que as expressões contidas no PNE limitam o direito à educação em tempo integral às famílias de menor renda indo, em certa medida, de encontro à Carta de 1988, que determina que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (art. 5º). (MENEZES, 2009, p. 74).

Outra legislação do tema aqui abordado é o Decreto n. 6.094, de 25 de abril de 2007, que versa sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Nele se estabelece um acordo, de adesão voluntária, entre sociedade civil e setores administrativos do governo para a melhoria da educação básica. O Estado, Distrito Federal ou município que aderir a esse acordo deverá se responsabilizar para a concretização das metas nele estabelecidas. Essas metas estão sintetizadas em 28 diretrizes, das quais a quarta, a sétima e a vigésima quarta são imprescindíveis para o tema aqui discutido, a saber:

- IV. Combater a repetência dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- VII. Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob res-

ponsabilidade da escola para além da jornada regular;

XXIV. Integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola.

A quarta diretriz propõe atividades para o contra turno escolar como uma das medidas para se combater a repetência. Podemos considerar esse tipo de medida como uma ampliação do tempo escolar, já que práticas de reforço estarão acontecendo no turno contrário ao regular. Já a sétima diretriz determina que sejam ampliadas as possibilidades de permanência dos alunos sob a responsabilidade da escola, para além das quatro horas obrigatórias.

No mesmo ano da publicação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, também foi promulgada também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Portaria⁴ Normativa Interministerial de n. 17. No PDE estão previstas ações que visam conceber melhorias para a educação básica brasileira. Dentre essas ações está o Programa Mais Educação, criado pela referida portaria, que tem por objetivo fomentar a educação integral nos Municípios, Estados ou Distrito Federal brasileiros que atendem crianças, adolescentes e jovens no contra turno escolar.

Além da Portaria mencionada, o Programa Mais Educação se encontra amparado também pelo Decreto n. 7.083/2010. Nesta legislação, por sinal, em seu artigo primeiro, reforça-se que o programa em destaque tem como propósito contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio do prolongamento do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública mediante disposição de educação básica em tempo integral. Esta, que possui jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias em sua organização, contará:

[...] com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias,

⁴ Segundo esse dispositivo, uma das finalidades do Programa Mais educação é apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo, pelo oferecimento de atividades socioeducativas dentro ou fora do espaço escolar.

meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, § 2º, Art.1º, DECRETO N. 7.083/2010).

Em suma, o Programa Mais Educação vem constituindo-se numa ação indutora de desenvolvimento de projetos de jornada escolar ampliada no Brasil, incentivada pelo governo federal.

Para o período 2012-2014, o Programa Mais Educação tem a previsão de ultrapassar as 32 mil escolas públicas, chegando às escolas do campo e compondo as ações do grande esforço de enfrentamento das profundas desigualdades sociais articuladas pelo Governo Federal por meio do Programa “Brasil sem miséria”. (MOLL, 2012, p.135).

Ainda sobre a questão da política da educação integral, cabe assinalar que o Plano Nacional de Educação (2011-2020), que até o momento da elaboração deste artigo encontra-se em vias de aprovação pelo governo federal, estabelece entre suas 20 metas, o oferecimento do tempo integral em metade das escolas públicas brasileiras.

Percebemos que em termos de normatizações, a educação integral em tempo integral já se constitui como pretensão, pelo menos no discurso governamental. Entretanto, sabemos que uma política pública só adquire vitalidade quando sai do papel. Nesse sentido, no próximo tópico mencionaremos quais são as fontes de financiamento do tema aqui discutido.

3 Financiamento da política de educação integral e(m) jornada ampliada

Como sabemos a materialização de uma política pública além de encontrar-se respaldada legalmente, necessita de mecanismos que financiam para sua sustentação. A política da educação integral em tempo integral não escapa desse imperativo. Vejamos então quais as perspectivas de apoio financeiro para essa política.

Os recursos para o desenvolvimento do Programa Mais Educação desenvolvido nos estados e seus respectivos municípios, estão assegurados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUN-

DEB, criado a partir da aprovação da Emenda Constitucional n. 53/06. Soma-se a este, os recursos provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE) e do Programa Nacional de Merenda Escolar (PNAE)

O FUNDEB estabelece um valor orçamentário para cada nível de ensino da educação básica. Nesse sentido, para fins desse estudo, vale destacar que o aluno matriculado no ensino fundamental em tempo integral vale 1,25, percentual 25% superior ao coeficiente para alunos matriculados no ensino fundamental urbano, que se resume a 1,00.

A perspectiva desse financiamento via FUNDEB é importante para a política da educação integral em jornada ampliada. Isso porque, há de se concordar que este fundo ao distribuir recursos por aluno matriculado na educação básica em tempo integral, (re) colocou esta temática nas arenas de discussões das instâncias municipal e estadual (MENEZES, 2009).

Outras fontes de financiamento da política de educação integral no país consistem no Programa Dinheiro Direto na Escola, que disponibiliza para as escolas recurso financeiro com base na quantidade de alunos matriculados em tempo integral. Somam-se a esse apoio, recursos provenientes do Programa Nacional de Merenda Escolar (PNAE), que disponibiliza verba diferenciada para as escolas que oferecem a jornada ampliada.

Exposta a questão do financiamento, cabe agora mencionarmos como a política da educação integral em tempo integral vem se materializando em programas em projetos na educação brasileira. É o que apresentamos na seção seguinte.

4 Programas e projetos de educação integral e(m)jornada ampliada

Nesta seção descrevemos programas e projetos governamentais de educação integral em jornada ampliada desenvolvidos em estados e municípios, ressaltando aqueles que ganharam repercussão em território nacional.

Em princípio, revelamos que as políticas públicas para extensão do tempo escolar não se apresentam como novidade na educação brasileira. Embora esteja recebendo atenção do poder público e da sociedade civil no tempo presente, sua concretização remonta aos anos

de 1950 e 1980.

Coelho (2009) afirma que, em nosso país, foi com Anísio Teixeira,⁵ na década de 1950, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implementação de um sistema público de escolas como o propósito de promover a jornada integral, visando à formação completa dos educandos. A ideia foi materializada com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia.

Este arrojado projeto educacional, entretanto, não sobreviveria nos anos seguintes por razões administrativas, financeiras e mesmo políticas, uma vez que despertava o desconforto de seus opositores. Apesar da desmaterialização dessa proposta, algumas ideias foram retomadas anos mais tarde e utilizadas como referência para a criação de novos projetos, a exemplo da proposta da escola-parque de Brasília, nos idos de 1961.

Avançando no tempo, temos que na década de 1980, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Rio de Janeiro e os Centros de Educação Integrada (Ceis) em Curitiba. Estes funcionam até os dias atuais e preconizam a ampliação da jornada escolar para tempo integral, entendida aqui como aquela em que o aluno permanece sob responsabilidade da escola por um período de pelo menos sete horas diárias.

Em relação aos CIEPS, quando de sua criação, Ribeiro (1986), vice-governador do Estado à época, no Livro dos CIEPs, descreveu que cada unidade escolar funcionava durante um período de oito horas diárias, inclusive o tempo destinado ao almoço, ministrando aos alunos currículo do 1º grau, equivalente hoje ao Ensino Fundamental, com aulas e horários de estudo dirigido, além de facultar atividades esportivas e participação em eventos culturais.

A atualidade revela que, também pela descontinuidade administrativa, muitos desses centros se transformaram em escolas convencionais, com jornada parcial. Além disso, sua estrutura física passou por diversas modificações, descaracterizando a arquitetura original.

O projeto dos CIEPs, embora restrito ao Estado do Rio de Ja-

neiro, serviu de referência para a criação de outros centros pelo país, a exemplo das unidades de mesmo nome em Americana (SP) e, em nível nacional, dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CAICs), surgido em 1991, na gestão presidencial de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Este projeto combinava ações educacionais com programas de assistência social, formação profissional e lazer destinados às crianças e adolescentes atendidos no próprio espaço da escola também em jornada integral.

Apesar de apresentar uma “inovação” pedagógica, essa proposta não escapa das críticas e problemas de ordem financeira e operacional. Tempos depois, em 1992, o projeto dos CIACs é reformulado, inclusive mudando de sigla, passando a se chamar Centros de Atenção Integral a Criança (CAICs), porém, perdurou a filosofia da educação e assistência integrais enquanto proposta político-pedagógica.

Na década de 1990 e nos anos 2000 surgiram novos programas governamentais visando o aumento do tempo diário escolar, conforme nos mostra os estudos de Cavaliere (2009). A autora menciona as experiências de jornada escolar ampliada na rede pública municipal (Escola Integrada-Belo Horizonte; São Paulo é uma escola – São Paulo), estadual (Escola de Tempo Integral-São Paulo; Escola Pública Integrada-Santa Catarina; Aluno em Tempo Integral-Minas Gerais e Cieps-Rio de Janeiro) e federal (Programas Segundo Tempo e Mais Educação).

Já dados de uma pesquisa nacional⁶ financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁷ apontaram o desenvolvimento de projetos e experiências de extensão do tempo escolar nas esferas estadual e municipal, muitos deles, com diferentes formatos organizacionais. Os achados dessa investigação revelaram a existência de experiência de educação integral em jornada ampliada em vários municípios nordestinos, a exemplo de Natal (RN), Russas (CE), Recife (PE), Feira de Santana (BA), Campina Grande (PB), entre outros. No entanto, segundo a pesquisa, ainda há uma predominância de programas de jornada escolar ampliada nas regiões sul e sudeste do país, particularmente, nos Estados de Minas

5 Anísio Teixeira foi um dos grandes defensores do direito à educação no país. Entendia também como parte integrante desse direito uma jornada completa para as crianças na escola, combatendo a organização e funcionamento desta em três ou mais turnos. Embora experiências criadas sob sua gestão, a exemplo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, e as Escolas Classes/ Escolas Parques do Distrito Federal, funcionassem em jornada completa, pouco se debateu sobre a ampliação da jornada escolar naqueles tempos.

6 A pesquisa denominada Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira foi desenvolvida pelas Universidades Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade de Brasília (UnB), de 2008 a 2010.

7 Atualmente chama-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e inclusão (SECADI).

Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro.

Em termos de programa, a educação em tempo integral ganhou destaque com Programa Mais Educação, criado no ano de 2007, na gestão presidencial de Luís Inácio Lula da Silva. Este programa tem como finalidade fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens pelo incentivo a atividades socioeducativas no contra turno escolar.

O programa Mais Educação é o indutor da política de Estado para a educação integral. Dialogando com as iniciativas de estados e municípios, colaborando para a consolidação de múltiplas e ricas experiências no cotidiano das escolas, o programa garantiu a mais de 3 milhões de estudantes, em 15 mil escolas do país, o acesso à educação integral de qualidade. (MOLL, 2012, p.17).

Realizado o exercício de pensar a política da educação integral pela via da legislação, do financiamento e da vigência de programas e projetos, cabe em momento seguinte, tecer algumas reflexões acerca do tema abordado.

5 Considerações finais

O estudo realizado evidenciou que a proposta de ampliação da jornada escolar vem ganhando espaço nas políticas públicas das três esferas administrativas (federal, estadual, municipal), seja no formato de programas, como também no ordenamento de legislações específicas sobre o tema. Em relação aos programas, observamos na realidade brasileira um crescimento “de projetos na educação básica pública que têm como característica marcante a criação da jornada integral” (CAVALIERE, 2007, p.1016).

Diante desse aspecto, cabe ressaltar que quando um governo estimula ou apoia a ampliação da jornada escolar, quer seja em sua rede/sistema público de ensino, ele o faz por meio de um entendimento peculiar de ensino, de escola, de educação, de política educacional e de sociedade.

Considerando a ideia anterior, é relevante pensar que a ampliação do período de permanência diária das crianças na escola merece análises de diferentes naturezas, incorporando tanto fatores referentes à viabilidade econômica e administrativa quanto à forma de utiliza-

ção pedagógica dessas horas adicionais (CAVALIERE, 2009).

A proposta de extensão da jornada escolar, portanto, traz consigo não apenas uma possível finalidade pedagógica, mas, muitas vezes, uma pretensão social e política. Disso decorre que, dependendo do projeto governamental que se tem, a dimensão política ou a preocupação social podem se sobrepor ao caráter pedagógico desse projeto educacional.

Diante das diversas finalidades que cumpre a jornada escolar ampliada, Cavaliere (2007) resalta que essa ampliação pode ser respondida ou compreendida de diferentes maneiras, ou seja,

a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p.1016).

Em relação aos projetos de educação integral que estão em andamento em espaços escolares do país, observamos a presença de parcerias entre Estado e organismos da sociedade civil (ONGs, grupos empresariais). Este acordo, por sinal, vem sendo alvo de críticas pela opinião pública. Isso porque em alguns projetos, as atividades complementares ao currículo escolar vêm sendo conduzidas por voluntários, estagiários ou moradores da comunidade, alguns sem formação profissional e pedagógica. A questão se torna ainda mais grave quando se percebe que não existe interação ou mesmo comunicação entre os chamados agentes educativos e os professores efetivos da escola.

No que se refere às características das experiências em processo no país, observamos uma diversidade de formatos organizacionais, no qual a jornada ampliada é sistematizada e vivenciada de distintas maneiras. Há experiências que desenvolvem atividades apenas no espaço intraescolar, como também, preferencialmente fora dele, utilizando outros espaços da cidade.

Há ainda iniciativas que contemplam todos os alunos e séries da escola, como também aquelas que estabelecem critérios para o atendimento em tempo integral, ora focalizando séries, alunos, faixa etária

ou mesmo posição social.

Analisando o formato organizacional dos projetos de jornada integral em curso no país, Cavaliere (2009) agrupa-os em dois modelos denominados por ela como escola de tempo integral e aluno de tempo integral. O primeiro investe em mudanças no espaço intraescolar de forma a possibilitar a permanência de alunos e professores no tempo ampliado, enquanto o segundo busca a articulação de diferentes instituições e projetos extraescolares por meio do firmamento de contratos e/ou parcerias.

Corroborando com o segundo modelo, Parente (2006) esclarece:

Algumas experiências em municípios brasileiros atestam que seus gestores acreditam na necessária junção de esforços para a consolidação de ações efetivas na garantia de uma educação de qualidade às crianças, adolescentes e jovens. Ações em rede, como são denominadas, buscam justamente promover essa articulação entre Secretarias Municipais (Educação e Assistência Social); primeiro, segundo e terceiro setores (Estado, Empresa e Sociedade Civil), Instituições formais e não formais, sejam elas públicas ou privadas. (PARENTE, 2006, p.144).

Por certo, essa concepção educacional se correlaciona com os princípios e bases do movimento denominado Cidade Educadora, cujas bases estão expressas na Declaração de Barcelona, firmada no ano de 1990. Nesta perspectiva, a visão de cidade ganha, portanto, novos contornos com sua dimensão educadora/ educativa.

Nas palavras de Moll (2008, p.14)

[...] o conceito de —cidade educadora— pode ser pertinente porque implica a ‘conversão’ do território urbano em território intencionalmente educador, por meio de novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade. Os atores deste debate serão alunos, professores, pais, gestores, comunidades. A cidade, no seu conjunto, oferecerá, intencionalmente, às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida. Na articulação feita a partir da escola, estas experiências poderão dar novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e a própria experiência escolar.

No que tange as leis, por meio deste estudo evidenciamos que

discussão sobre a ampliação da jornada escolar tem avançado em grande proporção. Sabemos que ela ainda é limitada, entretanto, atualmente já se sabe que é difícil implementar uma gama de atividades pedagógicas em 3 horas e meia ou quatro horas diárias.

Entendemos também que esse tempo não atende nem mesmo ao período para trabalhar as disciplinas escolares, quanto mais atividades complementares a educação formal. Vale acrescentar, por outro lado que não basta apenas estender o tempo escolar diário, se a ele não for bem aproveitado. Nesse sentido, concluímos que a simples ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, não garante que ele terá uma qualidade de ensino ou mesmo uma educação voltada para um desenvolvimento pleno.

Por fim, pensamos que toda esta reflexão conceitual nos parece necessária e fundamental para a configuração de uma política pública de educação integral, digna e que respeite os princípios da igualdade e da cidadania.

Sendo assim, políticas públicas educacionais que afetam cada cidadão do município, e mais fortemente a população que dela necessita, deveriam ser discutidas a priori e constantemente com esses sujeitos, por meio de planos regionais, promovidos por gestões descentralizadas, tendo como marco a preservação dos direitos adquiridos.

Referências

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. *et al.*. **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. Lei 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 10 jan 2001.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre

a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr.2007.

_____. Decreto n. 6.253, de 13 de Novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 nov.2007.

_____. Portaria Normativa Interministerial Nº. 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 14 abr.2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p.1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Histórias(s) da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p.65-81, abr.2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v.3.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e as Políticas (Públicas Sociais). **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p.30-41, nov. 2001.

LIMA, Waner Gonçalves. Política pública: discussão de conceitos. **Interface**, n. 5, p. 49-54, out. 2012.

MENEZES, Janaína S.S. Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha (org). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP *et alii*.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 69-87.

MOLL, Jacqueline. **Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola**: elementos para o debate brasileiro. In: MEC. Educação Integral. Salto para o Futuro

_____. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. 2006. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica**: política e gestão da escola. Fortaleza: Liber, 2008

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E O PAPEL DO TRIBUNAL DE CONTAS DO MARANHÃO NA FISCALIZAÇÃO DAS RECEITAS E DESPESAS EM MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

Nicholas Davies¹

RESUMO

O artigo analisou o financiamento da educação e o papel do Tribunal de Contas do Maranhão na fiscalização das receitas e despesas em manutenção e desenvolvimento do ensino e constatou pontos positivos, porém vários equívocos. Dois aspectos positivos foram o grande detalhamento das instruções e a determinação da inclusão dos rendimentos financeiros resultantes da aplicação dos recursos da educação. O TC também demonstrou atenção para despesas empenhadas porém não pagas no exercício e excluiu o pagamento de inativos do percentual aplicado em MDE. Entretanto, as instruções apresentaram muitas falhas. Uma é que as versões eletrônicas são diferentes das versões impressas. Além disso, continuam erros, como classificar o imposto territorial rural como receita estadual, quando é municipal, e considerar 5% o percentual de impostos do FUNDEF, quando o certo é 15%. Também omitiram a complementação federal para o FUNDEF. **Palavras-chave:** Financiamento da educação. Tribunal de Contas do Maranhão. FUNDEF. FUNDEB.

EDUCATION FUNDING AND THE ROLE OF THE AUDIT OFFICE OF THE STATE OF MARANHÃO IN CHECKING REVENUES AND EXPENDITURES ON EDUCATION

ABSTRACT

The article examines education funding and the role of the Audit Office (AO) of the Brazilian State of Maranhão for checking revenues and expenditures on maintenance and development of education (MDE) and finds positive aspects but also a number of mistakes. Two positive aspects are greatly detailed instructions and the inclusion of financial revenue from investment of educational funds. The AO also pays attention to expenses provided for but not paid during the year and does not include payment of retired personnel in the percentage of taxes linked to education, which is at least 25% according to the Brazilian Federal Constitution. However, the resolutions contain many flaws. One is that the electronic versions are different from the printed versions.

Recebido em: 7/5/2013.

¹ Doutor em Sociologia na USP. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. E-mail: nicholas@pq.cnpq.br

In addition, they contain mistakes, such as to consider rural property tax as a State revenue, when said revenue is municipal, and to consider 5% the percentage of taxes comprising the FUNDEF, when the right percentage is 15%. They have also omitted the federal complement to FUNDEF.

Keywords: education funding; the Audit Office of Maranhão; FUNDEF; FUNDEB.

1 Introdução: aspectos gerais do financiamento da educação

Inicialmente, cabe apresentar alguns aspectos básicos do financiamento da educação. A vinculação constitucional de impostos é provavelmente o mais importante. Inserida pela primeira vez na Constituição Federal (CF) de 1934, obrigava a União (o Governo Federal) e os Municípios a aplicarem no mínimo 10% de impostos na educação, e Estados e Distrito Federal, 20%. Entretanto, esta vinculação foi suprimida pela Constituição (a do “Estado Novo”) imposta pela ditadura de Getúlio Vargas, em 1937, só sendo restabelecida pela CF de 1946, que repetia os percentuais mínimos da CF de 1934, com exceção do percentual dos Municípios, que passou para o mínimo de 20%. Esta obrigatoriedade constitucional só foi alterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4.024), que ampliou o percentual mínimo da União de 10% para 12%. No entanto, a ditadura militar instalada em 1964 iria suprimir novamente essa obrigatoriedade com a Constituição de 1967.

Embora a Emenda Constitucional No. 1 (BRASIL, 1969) restabelecesse a vinculação de 20% da receita tributária para o ensino primário no caso dos Municípios, as demais esferas (federal e estadual) deixaram de ser obrigadas a aplicar um percentual mínimo em educação, desvinculando essa apontada como uma das razões para a deterioração da educação pública no período e o consequente favorecimento da iniciativa privada. Segundo Velloso, “A participação das despesas do MEC [Ministério da Educação e Cultura] nos gastos totais da União, que variou entre 8,5% e 10,6% entre 1960 e 1965, caiu vertiginosamente para valores entre 4,4% e 5,4% no período 1970-1975, justamente na era do “milagre econômico”” (VELLOSO, 1988, p. 360).

O restabelecimento da vinculação só foi acontecer em 1983, com a Emenda Constitucional n. 24 (BRASIL, 1983), do Senador João Calmon, que fixou o percentual mínimo de 13%, no caso da União, e 25%, no caso dos Estados, Distrito Federal e Municípios. A Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) manteve o percentual dos

Estados, Distrito Federal e Municípios, porém ampliou o da União de 13% para 18%. As Constituições Estaduais de 1989 e as Leis Orgânicas dos Municípios, de 1990, por sua vez, ou mantiveram os percentuais da CF de 1988 ou ampliaram-nos para 30% (São Paulo e Piauí, por exemplo) ou 35% (Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, por exemplo). Ao longo dos anos 90, no entanto, muitos destes percentuais maiores das Constituições Estaduais e Leis Orgânicas foram reduzidos para 25% por meio de emendas a constituições e leis orgânicas ou por meio de liminares concedidas pelo STF (Supremo Tribunal Federal) ou Tribunais de Justiça a ADINs (Ações Diretas de Inconstitucionalidade) movidas pelos governantes.

É interessante observar a coincidência quase total entre a vinculação (1934-37, 1946-1967, 1984 até hoje) e períodos relativamente democráticos e a desvinculação e períodos autoritários (1937-45, 1964-85), o que permite inferir que a garantia constitucional do financiamento da educação pública, parece guardar estreita relação com a existência de uma certa liberdade de expressão da sociedade. No entanto, é preciso lembrar que nos “democráticos” anos 90 muitos governos (eleitos!) conseguiram reduzir o percentual mínimo fixado em Constituições Estaduais e Leis Orgânicas ou suspender sua vigência por meio de liminares.

Entretanto, o avanço dessa vinculação foi minado por uma inflação astronômica (que em certos períodos chegou a alcançar 30% a 40% ao mês!), uma sonegação fiscal gigantesca, facilitada pela corrupção generalizada dos órgãos fiscalizadores, e por manobras fiscais ou medidas de política fiscal/econômica dos governos. A corrosão dos valores reais provocada pela inflação foi tanta que a Lei Federal 7.348 (BRASIL, 1985), que regulamentou a Emenda Calmon, já previa a correção dos valores devidos não aplicados nos primeiros 9 meses do ano e sua compensação no último trimestre. Uma disposição semelhante foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases mais recente (BRASIL, 1996), que prevê uma correção em período menor: a cada trimestre. Com relação à sonegação fiscal e à corrupção endêmica no Brasil, não parece exagerado dizer que retiram da educação estatal alguns (talvez dezenas de) bilhões de reais por ano.

As perdas também são causadas por artifícios ou medidas dos governos. O governo federal, por exemplo, diminuiu a proporção da receita total destinada à educação mediante artifícios como a criação ou ampliação de contribuições, que, por não serem definidas jurídica-

mente como impostos, não entram no cômputo dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Um estudo da evolução da receita federal desde a CF de 1988 até hoje revelaria que a participação percentual dos impostos na receita global vem caindo em favor de receitas que não sejam impostos, como as contribuições (o exemplo mais recente é a Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira, incidente sobre todas as retiradas em contas correntes). Cândido Gomes (GOMES, 1994, p. 11) oferece informações que confirmam essa suspeita, ao mostrar que as despesas do governo federal na função Educação e Cultura (conceito mais amplo do que MDE) teriam caído de 8,2%, em 1988, para 2,1%, em 1993, em relação às suas despesas totais.

É provável que este percentual tenha caído ainda mais, pois o Fundo Social de Emergência, criado por Emenda Constitucional em 1994 e posteriormente transformado em Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), subtraiu bilhões de reais da educação pela desvinculação de 20% da receita de alguns impostos. A consequência do FEF é que o governo federal só foi obrigado a aplicar 14,4% da receita de impostos em MDE, pois 20% dos 18% (= 3,6%) foram retidos automaticamente no FEF, para uso livre, desvinculado, pelo governo federal. Também a educação de Estados, Distrito Federal e Municípios foi prejudicada pelo FEF em consequência da diminuição da receita do FPE (Fundo de Participação dos Estados) e FPM (Fundo de Participação dos Municípios), ambos formados por dois impostos federais (Imposto de Renda e Imposto sobre Produtos Industrializados) e destinados aos governos subnacionais (Estados, Distrito Federal e Municípios).

Embora o FEF tenha sido extinto em dezembro de 1999, a educação em âmbito federal continuou sendo prejudicada pois em março de 2000 foi aprovada nova Emenda Constitucional, criando a DRU (Desvinculação de Receita da União), que reproduziu parte da Emenda do FEF e desvinculou 20% dos impostos federais, o que significou concretamente que o governo federal só continuou sendo legalmente obrigado a aplicar 14,4% da receita de impostos em MDE, não 18%. O prejuízo continuou até 2007 em consequência da aprovação da Emenda Constitucional n. 42, iniciativa do governo Lula, prejuízo este que continuaria até 2011 em consequência da prorrogação da DRU pela Emenda Constitucional 56, em dezembro de 2007. No entanto, com a EC 59, de 2009, a DRU deixou de desvincular recursos da educação, inicial e parcialmente em 2009 e definitivamente em 2011. De qualquer

maneira, o prejuízo causado por estas desvinculações terá sido de dezenas de bilhões de reais de 1994 a 2010.

Além destes prejuízos, a educação tem sido prejudicada pelo fato de muitos governos não aplicarem o montante vinculado à MDE. Em âmbito federal, Jacques Velloso registra que a Emenda Calmon foi flagrantemente violada desde seu estabelecimento. Em 1983, “em vez dos 13% a União aplicou apenas 4,4% da sua receita de impostos.” O orçamento para 1984, por sua vez, previa despesas em MDE correspondentes a “algo em torno de apenas 5% da receita de impostos da União” (VELLOSO, 1988, p. 360). Segundo a Comissão Parlamentar de Inquérito da Assembleia Legislativa de São Paulo (SÃO PAULO, 1999), o governo estadual de São Paulo teria deixado de aplicar mais de R\$ 5,2 bilhões devidos legalmente em MDE no período de 1995 a 1998, montante que seria acrescido de R\$ 1,5 bilhão se o orçamento de 1999 fosse cumprido tal como previsto, totalizando assim R\$ 6,7 bilhões em 5 anos. No Estado do Rio de Janeiro, constatamos que o governo estadual deixou de prever mais de R\$ 600 milhões em MDE em 1997 (DAVIES, 2000), assim como a prefeitura do Rio de Janeiro deixou de aplicar mais de R\$ 4 bilhões devidos legalmente em MDE de 1998 a 2005 (DAVIES, 2006).

A fragilidade da vinculação é agravada pelo fato de os órgãos encarregados de fiscalizar as contas dos governos (os tribunais de contas e o poder legislativo) e de velar pelo cumprimento das leis (os ministérios públicos) terem eficácia e/ou confiabilidade limitadíssima, para não dizer nula. Os Tribunais de Contas (TCs) são órgãos auxiliares do Poder Legislativo e são dirigidos por conselheiros nomeados segundo critérios políticos a partir de acordos entre o executivo e os ‘representantes’ do povo (senadores, deputados e vereadores). Isso significa que as contas dos governos tendem a ser avaliadas principalmente segundo critérios de ‘afinidade’ entre estes tribunais e os governos, não necessariamente de acordo com a lei ou normas técnicas, muitas vezes (talvez quase sempre) utilizadas ‘seletivamente’. Uma frase famosa no Brasil resume bem a atitude dos TCs e também do Poder dito Público como um todo: “Para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei.” Poderia acrescentar: “Para os inimigos, tudo o que a lei tem de pior”, pois o que ela tem de melhor ficará reservado para os “amigos”. Além dessa pouca confiabilidade, os TCs adotam as interpretações mais variadas sobre o que consideram receitas e despesas vinculadas à MDE, muitas vezes divergentes do espírito e mesmo da letra das disposições legais. Vale ressaltar que tais interpretações são

mais importantes do que as disposições constitucionais ou da LDB (Lei 9.394), uma vez que os governos estaduais e municipais procuram seguir (quando o fazem, é claro!) tais interpretações materializadas em instruções normativas ou resoluções dos TCs, e não as disposições constitucionais ou da LDB.

Em estudo que iniciamos em 1998 sobre os procedimentos adotados pelos TCs de todos os Estados brasileiros (são 26 tribunais estaduais, um do Distrito Federal e 6 municipais), constatamos muitas diferenças e divergências entre eles, que têm resultado em diminuição dos recursos vinculados à MDE (DAVIES, 2001). Por exemplo, os TCs de Minas Gerais e Rio de Janeiro não incluíam a dívida ativa de impostos (lançada na rubrica da dívida ativa tributária nos orçamentos e balanços) na base de cálculo do percentual mínimo. Outra divergência significativa está no cálculo das receitas acrescentáveis ao mínimo, como as oriundas de convênios, salário-educação e ganhos com o FUNDEF/FUNDEB. Enquanto alguns TCs verificam se tais receitas são acrescidas ao montante correspondente ao percentual mínimo, calculado com base apenas na receita de impostos, outros aceitam ou aceitaram incorretamente a sua inclusão na base de cálculo, como os do Município (TCM) e do Estado (TCE) do Rio de Janeiro.

Também constatamos divergência nas interpretações dos TCs sobre o que consideram despesas legais em MDE. No Município do Rio de Janeiro, os gastos com os aposentados, equivalentes a cerca de 40% do total despendido com o pessoal da educação em 1999, foram computados pela prefeitura como MDE e aceitos, pelo menos por vários anos, pelo TCM. Entretanto, alguns TCs (Pará, Maranhão e Paraíba) adotam uma interpretação contrária, a correta, a meu ver, uma vez que os aposentados não mais contribuem para manter e desenvolver o ensino, finalidade a que se destinam os recursos da educação. Os gastos com os inativos vêm crescendo de modo acelerado e representam, em alguns Estados, de 30 a 40% dos gastos com todo o pessoal da educação, o que significa concretamente a diminuição de recursos legais para as demais despesas da educação, dificultando, assim, a manutenção e sobretudo a expansão da educação estatal, pelo menos com base no percentual mínimo.

As irregularidades na classificação das despesas em MDE têm sido tantas que dois especialistas no assunto (Velloso e Melchior) dedicaram longas páginas a uma discussão e definição menos imprecisa delas e o capítulo dos recursos financeiros na LDB de 1996 reservou

dois extensos artigos para definir, nos Art. 70 e 71, o que são e não são despesas em MDE. Porém, apesar do avanço legal, persistiram alguns problemas, pois a despesa com os inativos não está explicitada em nenhum dos artigos, permitindo-se que governos e TCs adotassem as interpretações que mais lhes conviessem.

O problema da inclusão ilegal de despesas em MDE é bem ilustrado em documento do TC do Rio Grande do Sul relacionando 37 tipos de despesas ilegais que os governos gaúchos (e isso provavelmente valeria também para outros governos estaduais e municipais) consideravam de MDE. Alguns exemplos: construção de ginásio ou centro esportivo comunitário, pavimentação de ruas de acesso ou fronteiriças a prédios/instalações escolares, construção de abrigos em paradas de ônibus nas zonas rural e urbana, realização de eventos como festivais musicais e de teatro, shows, rodeios, construção de poços tubulares profundos (“artesianos”) (RIO GRANDE DO SUL, TCE, 1998, p. 58-59).

Mesmo a pormenorização das despesas admissíveis como MDE num documento legal não resolveria um problema aparentemente insolúvel nas contas da educação, que é a maquiagem contábil. Por exemplo, um governo pode lançar na documentação uma despesa como se fosse da educação mas que é de outro setor. Ou, então, na sua prestação anual de contas declarar como gastos o montante empenhado em MDE, porém no exercício seguinte cancelar uma parte destes empenhos. O governo estadual do Rio de Janeiro fez isso em 1996 e o TC não demonstrou atenção para essa manobra contábil ou fez de conta que não viu. Neste caso, a diferença entre o montante empenhado e o pago foi astronômica. Até 31 de dezembro de 1996, o governo estadual declarou ter pago cerca de R\$ 650 milhões na Secretaria de Educação, porém, na sua prestação de contas, alegou ter aplicado o total empenhado de R\$ 1,4 bilhão em 1996. Em 1997, uma proporção significativa da diferença de R\$ 750 milhões (R\$ 1,4 bilhão menos R\$ 650 milhões) foi simplesmente cancelada e, portanto, não paga, mas as contas do governo estadual foram aprovadas pelo TC na suposição de que o montante de R\$ 1,4 bilhão foi efetivamente gasto em MDE. Embora estudiosos do assunto estejam atentos para essa questão – um exemplo é o parecer No. 26, de dezembro de 1997, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1997) – a maioria dos TCs não demonstra conhecê-lo e não parece fiscalizar essa manobra contábil dos governos.

Mesmo quando os TCs adotam procedimentos corretos de verificação das receitas e despesas vinculadas à MDE, os seus pareceres

na prática não têm nenhuma força de lei, pois, segundo o art. 31 da Constituição Federal, podem, no caso das contas municipais, ser derubados por 2/3 dos vereadores. Ora, como a relação entre os governantes e os chamados ‘representantes’ do povo é de ‘toma lá, dá cá’, ou, em outras palavras, troca de favores, tais ‘representantes’ tendem a aprovar as contas, mesmo quando elas foram rejeitadas pelos TCs. Embora a CF preveja a intervenção nos Estados e Municípios que não cumpram a lei, o ex-senador João Calmon, em depoimento prestado à Comissão Parlamentar de Inquérito instalada em 1988 para averiguar a aplicação do percentual mínimo, informava:

A violação na área dos governos estaduais é realmente generalizada. Em relação à violação na área dos Municípios, o crime que está sendo cometido é monstruoso. Existe um artigo na Constituição atual, e também em constituições anteriores, que determina que, caso a prefeitura não destine um percentual para o ensino, deverá ser decretada a intervenção. Isso existe na legislação brasileira há quatro décadas e nunca houve caso de intervenção em nenhum Município brasileiro [...]. (BRASIL, Congresso Nacional, 1989, p. 40).

Se os TCs e os órgãos legislativos não são confiáveis, resta o Ministério Público, incumbido, segundo o Art. 127 da Constituição Federal, da “defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis”. A nossa experiência no Rio de Janeiro não tem sido animadora, pois desde 1997 encaminhamos mais de 20 denúncias contra o governo estadual e 15 prefeituras e até hoje a única resposta que recebemos é a de que o processo encontra-se em exame ou aguardando resposta do governo denunciado. Poderíamos pensar que tamanha morosidade se explicaria por excesso de trabalho do Ministério. Entretanto, como ele demonstra bastante agilidade em outros casos, sobretudo quando os seus interesses corporativos ou dos governantes estão em jogo, podemos supor que o excesso de trabalho é uma hipótese remotíssima.

2 Objetivos e referência legislativa

A referência legislativa inicial foi a Lei n. 7.348/1985 porque desde 1967 não havia vinculação constitucional de recursos (restabelecida apenas para os municípios pela Emenda Constitucional n. 1 (BRA-

SIL, 1969) e porque ela vigorou integralmente até dezembro de 1996 (quando foi promulgada a LDB) e parcialmente a partir de janeiro de 1997, segundo a interpretação dada pelo Parecer n. 26/97 (BRASIL, 1997) do CNE. Basicamente, esta Lei 7.348/85 foi importante porque definiu as receitas e despesas vinculadas à MDE, conceito que mereceu uma definição menos elástica do que a permitida pela função orçamentária de ‘Educação e Cultura’, prevista na Lei Federal 4.320/64 (BRASIL, 1964), que normatiza a elaboração e execução de orçamentos públicos. Desde 2001 esta função foi dividida em duas, uma para a educação (designada pelo número 12) e outra para a cultura.

Outras referências legislativas adotadas foram as Emendas Constitucionais 14/1996 (BRASIL, 1996a), que criou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), em setembro de 1996, e 53/2006 (BRASIL, 2006), que criou o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), em dezembro de 2006, e as Leis 9.394 (BRASIL, 1996b), 9.424 (BRASIL, 1996c), que regulamentou o FUNDEF, ambas de dezembro de 1996, e a 11.494 (BRASIL, 2007a), que regulamentou o FUNDEB.

Basicamente, as informações e documentos que procuramos obter junto ao TC foram as seguintes:

- (1) Legislação federal, estadual ou municipal adotada pelo TC para a averiguação das receitas e despesas vinculadas à MDE, conforme definida na Lei 7.348 e nos artigos 70 e 71 da LDB. Queríamos saber, por exemplo, o percentual mínimo que o TC considerava correto, no caso de o percentual das Constituições estaduais e leis orgânicas ser superior aos 25% previstos na Constituição Federal (CF) de 1988. Isto porque os TCEs do Mato Grosso, Piauí e Rio de Janeiro se baseiam nos 25%, não no percentual maior previsto nas Constituições Estaduais ou Leis Orgânicas (DAVIES, 2007, 2010).
- (2) Instruções e normas internas elaboradas pelo TC para o cálculo das receitas e despesas vinculadas à MDE desde a Lei 7.348. Tais instruções são fundamentais porque os governos estaduais e municipais procuram seguir (quando lhes interessam, é claro) os procedimentos nelas contidos, não necessariamente a CF, a Estadual ou a Lei Orgânica ou a legislação educacional.
- (3) Definição dos impostos que compõem a base de cálculo do percentual mínimo. Queríamos saber sobretudo se eram computadas

as multas e juros de mora dos impostos, a receita da dívida ativa de impostos (DAI), sua atualização monetária e as multas e juros de mora sobre a DAI. Durante muitos anos os governos não contabilizavam tal receita, com a concordância ou cumplicidade dos TCs.

- (4) Contabilização dos ganhos, complementação federal e rendimentos financeiros com o FUNDEF/FUNDEB, receitas do salário-educação, convênios ou repasses de natureza educacional (merenda e outros), e receitas de serviços prestados por instituições educacionais e operações de crédito para a educação. Eram/são contabilizados como parte do percentual mínimo ou como acréscimos (como deveriam) a ele? Este cálculo é importante porque muitas vezes os governos omitem tais receitas ou as incluem na base de cálculo do percentual mínimo, quando o correto é acrescentá-las integralmente ao mínimo. Por exemplo, a prefeitura do Rio de Janeiro ganhou bilhões de reais com o FUNDEF e agora com o FUNDEB, mas não os contabilizou como acréscimos ao percentual mínimo, com a concordância explícita do Tribunal de Contas do Município por muitos anos. O salário-educação, por sua vez, que não é imposto, mas sim contribuição social, foi incluído na base de cálculo do percentual mínimo por muitos anos pelos governos estaduais do Rio de Janeiro, São Paulo e Goiás, sem que os TCs fizessem objeção a tal erro.
- (5) Critérios de cálculo do valor devido em educação: valores nominais ou valores reais, ou, em outras palavras, os valores devidos são corrigidos monetariamente? Estes critérios são fundamentais numa época de inflação alta e mesmo após a decretação do Plano Real, em julho de 1994, porque a inflação persistiu, embora relativamente baixa.
- (6) Definição de despesas consideradas como MDE. É fundamental a clareza sobre essa definição porque não raro os governos confundem tais despesas com as realizadas na função orçamentária 'Educação e Cultura', modificada para 'Educação' a partir de 2001, mais ampla do que o conceito de MDE, ou com o órgão responsável pela educação. O Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, considera o gasto com merenda como MDE (ver GRACIOSA, 2004), embora o art. 71 da LDB explicitamente o contrário. Os inativos também não contribuem para a MDE, porém muitos governos, com a concordância dos TCs, aceitaram e ainda

aceitam que o seu pagamento seja feito com os impostos vinculados à MDE.

- (7) Critérios de cálculo das despesas em MDE – valores empenhados, liquidados ou pagos no ano. Essa diferenciação é fundamental porque não é incomum os governos considerarem os valores empenhados como os aplicados no ensino, mas cancelarem uma parte de tais empenhos no exercício seguinte, fraudando, assim, os valores supostamente aplicados no ensino.
- (8) Procedimentos adotados pelos TCs tendo em vista a implantação obrigatória do FUNDEF, em 1998, e do FUNDEB, em 2007.

Entendemos que as receitas vinculadas à educação estadual e municipal são as seguintes:

- (a) no mínimo 25% (ou o percentual maior previsto em Constituições Estaduais e Leis Orgânicas municipais, conforme estipula a LDB) de todos os impostos (inclusive as multas e juros de mora de impostos, a receita da dívida ativa de impostos e suas multas e juros de mora), mais
- (b) o ganho com o FUNDEF ou o FUNDEB (ou seja, a diferença positiva entre a contribuição para estes fundos e a receita com eles), a complementação federal para os dois fundos e o rendimento financeiro com eles, contabilizáveis como acréscimos ao percentual mínimo, mais
- (c) as receitas integralmente vinculadas à educação (salário-educação, convênios, programas e demais repasses, sobretudo federais, etc., e operações de crédito vinculadas à educação) e os rendimentos financeiros com elas auferidos, também contabilizáveis como acréscimos ao percentual mínimo.

Vale lembrar que as receitas com o FUNDEF ou o FUNDEB não devem ser confundidas com ganhos, os quais só acontecem quando a receita dos governos com estes fundos é superior à sua contribuição para eles. Neste caso, devem ser contabilizados como acréscimos ao percentual mínimo. Porém, quando há perdas (ou seja, quando a receita é inferior à contribuição), elas devem ser contabilizadas dentro do percentual mínimo. Neste cálculo, não entram a complementação federal e o rendimento financeiro com os fundos, sempre contabilizados como acréscimos ao percentual mínimo, mesmo quando há perdas.

As despesas, por sua vez, se vinculam a estas receitas acima, devendo se classificar como MDE, conforme definidas nos artigos 70 e 71 da LDB. As despesas pagas pelas receitas (c), mesmo classificadas de MDE, não são contabilizáveis no percentual mínimo ou nas receitas adicionais (ganho, complementação e rendimento financeiro) oriundas do FUNDEF ou FUNDEB. As despesas pagas com as receitas (a) e/ou (b) tiveram/têm as seguintes particularidades:

- (1) de 1989 até 1996, pelo menos 12,5% (a metade dos 25%) da receita (a) deveriam ter sido aplicados pelos Estados, DF e municípios na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental, conforme determinado pelo Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF de 1988 (BRASIL, 1988);
- (2) de 1997 a 2006, pelo menos 15% (60% dos 25%) dos impostos deveriam ter sido aplicados por tais esferas de governo *apenas na universalização do ensino fundamental*, sendo que 15% de alguns destes impostos compuseram o FUNDEF, dividido entre o governo estadual e prefeituras de cada Estado de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental regular, bem como o peso de cada tipo de matrícula (1ª a 4ª, 5ª a 8ª, zona urbana, zona rural, educação especial). Da receita com o FUNDEF, pelo menos 60% deveriam ter sido destinados à remuneração dos professores (segundo a EC 14/96) ou dos profissionais do magistério (de acordo com a Lei 9.424/96) em exercício no ensino fundamental regular.
- (3) entre 1997 e 2006 os impostos restantes (no máximo 10%) poderiam ser utilizados em qualquer nível ou modalidade de ensino, com a única exceção dos municípios, que só poderiam aplicá-los no ensino fundamental ou na educação infantil, conforme previsto no art. 11 da LDB; os Estados, por sua vez, deveriam destiná-los prioritariamente ao ensino fundamental e ao ensino médio.
- (4) com a implantação do FUNDEB (em 2007), constituído de percentuais provisórios de impostos em 2007 e 2008 e definitivos (20%) em 2009, as despesas estaduais e municipais se dividem em dois grupos. O primeiro são as do FUNDEB: as estaduais só podem ser empregadas no ensino fundamental e médio, enquanto as municipais se destinam somente à educação infantil e ensino fundamental. Da mesma forma que no FUNDEF, pelo menos 60% do FUNDEB se destinam à remuneração dos profissionais do magistério

em exercício na educação infantil e no ensino fundamental (caso dos municípios) e no ensino fundamental e no ensino médio (caso dos Estados). O segundo grupo é formado por dispêndios financiados pela parcela restante dos impostos do FUNDEB, ou seja, pelo menos os 5% de diferença entre a contribuição para o FUNDEB (20%) e o percentual mínimo (25%, se for este o percentual previsto na Constituição Estadual ou Lei Orgânica), e pelo menos os 25% dos impostos estaduais e municipais que não entram na formação do FUNDEB (Imposto de Renda recolhido pelos governos estaduais e municipais, IOF-ouro, e o IPTU, ISS, ITBI). No caso dos municípios, a receita de impostos fora do FUNDEB continua sendo vinculada à educação infantil e ensino fundamental, conforme previsto no art. 11 da LDB.

3 Análise da documentação do TC

O estudo se baseia nas versões impressas das Instruções Normativas 3 (MARANHÃO, 1999a) e 4 (MARANHÃO, 1999b), enviadas a mim pelo TC em 2000, que, no entanto, não são idênticas às mesmas versões eletrônicas (MARANHÃO, 1999aa e 1999bb) disponíveis na páginas do TC (www.tce.ma.gov.br) em setembro de 2009. Por exemplo, as versões impressas continham o anexo IV, porém não as eletrônicas. Este anexo IV previa algo raro em instruções de TCs, que é a contabilização da receita patrimonial (os rendimentos financeiros) não só com o FUNDEF, mas também com os 15% dos demais impostos vinculados ao ensino fundamental de 1997 a 2006 e os 10% restantes. Além disso, as versões eletrônicas continham erros (indicados mais adiante) não constantes das versões impressas. O estudo também menciona as poucas respostas significativas dadas pela Coordenação de Normas e Orientações Técnicas do TCE em 2010 (MARANHÃO, 2010) às minhas indagações. Infelizmente, a Coordenação não respondeu à maioria das minhas indagações, classificando-as de “ligadas à linguística, ou seja, a técnica utilizada na elaboração das instruções normativas, as quais preferimos não fazer qualquer análise.” O estudo também se baseia na Instrução Normativa 14 (MARANHÃO, 2007), relativa ao FUNDEB. Infelizmente, o sítio do TC não continha relatórios de contas estaduais e municipais até maio de 2012, o que possibilitaria a verificação dos procedimentos que ele adota concretamente, que nem sempre correspondem aos contidos em instruções normati-

vas, conforme pude constatar em estudos sobre outros Tribunais de Contas.

O texto das IN 3 (contas estaduais) e 4 (contas municipais), de 1999, é bastante semelhante. Com cerca de 22 páginas cada uma (incluindo os anexos), as instruções (pelo menos o texto) são bem detalhadas. Esclarecem, por exemplo, que a dívida ativa oriunda de impostos, acrescida da multa e juros de mora e atualização monetária, entra na base do cálculo (Art. 2º, § 1º das IN 3 e 4). Os anexos, porém, não fazem este detalhamento e só se referem à dívida ativa de impostos, não mencionando as multas, juros de mora e atualização monetária.

Um problema muito comum em instruções de outros TCs é bem resolvido pelo anexo I (idêntico a anexo da *Carta dos Técnicos do MEC e dos Tribunais de Contas sobre o FUNDEF*, também de 1999), que identifica claramente as receitas de convênios por nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior), do salário-educação, do ganho com o FUNDEF como acréscimos ao mínimo.

Outro ponto positivo das duas INs, raramente encontrado em instruções normativas de TCs, era a inclusão dos rendimentos financeiros (classificados como receita patrimonial no anexo IV, constante da versão impressa, porém ausente da versão eletrônica) obtidos com todos os impostos (as instruções não preveem possíveis rendimentos com as receitas adicionais) vinculados à MDE, não apenas com os do FUNDEF. Entretanto, o texto das instruções não menciona tais rendimentos. Essa exigência é interessante porque diminui parte das perdas reais dos recursos para a MDE. São valores importantes e praticamente nunca contabilizados como receita da educação pelos governos. Este não é um problema no caso do FUNDEF, cuja lei (9.424/1996) determinava a sua aplicação em operações financeiras lastreadas em títulos da dívida pública. Porém, no caso das receitas da educação não incluídas no FUNDEF ou no FUNDEB, não há nenhuma determinação explícita sobre o destino dos rendimentos obtidos com elas, além da exigência da LDB de correção trimestral dos valores devidos, porém não aplicados num trimestre, cujo cumprimento não parece (é o que tenho constatado em estudos sobre outros TCs) estar sendo fiscalizado pela imensa maioria dos TCs, que afirmam verificar o cumprimento com base no princípio da anualidade.

Uma particularidade das INs, também rara em instruções de TCs, é a previsão de criação de 3 contas: uma só do FUNDEF, outra

dos 15% dos impostos vinculados ao ensino fundamental, porém não integrantes do FUNDEF, e outra dos 10% restantes, ou seja, que não integram nenhuma dessas duas contas subvinculadas. Entretanto, nenhum anexo identificava tais contas. A IN 14, de 2007 (do FUNDEB), previa algo semelhante: uma conta para o FUNDEB e outra para os demais impostos fora da receita com o FUNDEB.

Com relação às despesas consideradas para fins do cálculo do percentual aplicado no ano, o TC parece estar atento para o problema de empenhos considerados como aplicados em MDE, mas cancelados no ano subsequente ao exercício de referência, quando estabelece que “Não poderão compor os percentuais [...] as despesas empenhadas e não pagas no exercício financeiro, exceto se comprovado saldo financeiro reservado a esse pagamento” (Art. 4º). Isso, no entanto, não garante uma fiscalização efetiva dos empenhos que vierem a ser cancelados, embora lançados como gastos em MDE. Na interpretação dos gastos com inativos, o TCE exclui de MDE os “proventos e demais gastos vinculados à inatividade dos professores e demais trabalhadores da educação” (Art. 4º, inciso VII). A IN 14, no entanto, é omissa com relação a isso.

Indico a seguir erros das versões eletrônicas das INs 3 e 4 que não constavam das versões impressas e erros que constavam das duas versões. O anexo I da IN 3 (relativa ao Estado) informa que o governo estadual tem como receita a quota-parte do imposto territorial rural (ITR), que, ao contrário, é receita municipal. A versão impressa havia registrado corretamente como receita a quota-parte do imposto sobre operações financeiras sobre ouro. Outro equívoco do anexo I foi designar o Fundo de Participação dos Estados como FPM, quando o certo é FPE. Por fim, a versão eletrônica errou ao informar que o percentual dos impostos que iriam compor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério Estadual é de 5%, quando o correto é 15%, conforme consta da versão impressa.

A versão eletrônica da IN 4 (relativa aos municípios) continha muito mais erros, talvez por ter copiado, sem as necessárias adaptações, a IN 3. Por isso, muitos erros se originam do emprego de Estado no lugar de município. Logo no preâmbulo, por exemplo, menciona a hipótese de intervenção da União no Estado, quando o correto (previsto na versão impressa e na legislação) é a intervenção do Estado no Município. O uso equivocado de Estado no lugar de Município consta

dos artigos 2º, 18, 20, 21, § 2º do art. 22. O art. 23 (inciso II) erra ao mencionar que o FPE é creditado ao Estado, quando o pretendido (constante da versão impressa) era o crédito do FPM ao Município.

Outros erros, no entanto, constam tanto das versões impressas quanto das eletrônicas. Por exemplo, o anexo I das instruções omite a complementação federal para o FUNDEF, que deveria constar como um item separado da receita e dos rendimentos financeiros, como figura corretamente no anexo III (receita com o FUNDEF). O anexo II (demonstrativo dos gastos em MDE) da IN 3 (relativa ao Estado), por sua vez, equivocou-se ao não considerar rubricas para gastos no ensino médio e ensino superior que o governo estadual pode realizar. O anexo II, idêntico e provavelmente cópia do anexo II da Instrução Normativa no. 2, de 1997, do TC de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1997), só prevê rubricas para educação infantil, educação especial, ensino supletivo (atual educação de jovens e adultos) e ensino fundamental, segmentos em que as prefeituras devem atuar prioritariamente. Em síntese, o anexo II é válido para prefeituras (IN 4), porém não para o governo estadual. Os gastos estaduais com o ensino médio só estão previstos no anexo IV, que, no entanto, não existe na forma eletrônica. Isso, segundo a Coordenação do TCE (MARANHÃO, TCE, 2010), teria sido resultado de falha humana que não teria criado “dificuldades na operacionalização e organização da prestação de contas do FUNDEF” (p. 2-3).

Outro equívoco do anexo III (sobre o FUNDEF) é se referir à “rentabilidade” de aplicações financeiras, quando o correto é rendimento. Coincidentemente, o mesmo equívoco foi cometido pela Instrução Normativa no. 2, do TC de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1997).

As versões impressas, por sua vez, se contradisseram ao destinar 60% do FUNDEF para profissionais do magistério (§ 1º do Art. 9º) e para professores no ensino fundamental (Anexo IV), duas categorias diferentes. A resposta da Coordenação (2010) não esclarece, pois se limita a afirmar que não houve “qualquer comprometimento na sua aplicabilidade”. Equivocaram-se também ao estipular (§ 1º do art. 6) que os saldos financeiros existentes na conta do FUNDEF, enquanto não utilizados, **poderão** ser aplicados em fundos de aplicação de curto prazo, quando a Lei do FUNDEF prevê **deverão**.

A propósito dos anexos, são idênticos aos de instruções e/ou documentos de outros TCs. O anexo I é, com pequenas alterações, igual ao formulário V.A proposto na *Carta dos Técnicos do MEC e dos*

Tribunais de Contas sobre o FUNDEF. Os anexos II e III são cópias dos anexos II e III da IN 1, de 15/4/98, do TC de Minas (MINAS GERAIS, 1998).

Outro equívoco da IN 3 é estipular que os 10% dos impostos não vinculados ao ensino fundamental de 1997 a 2006 devem ser aplicados pelo governo estadual no ensino fundamental e/ou no ensino médio, quando eles podiam ser aplicados pelo governo estadual tanto na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e mesmo no ensino superior, uma vez que não havia nem há proibição constitucional ou legal neste sentido.

Examino a seguir a Instrução Normativa no. 14 (MARANHÃO, 2007) (relativa ao FUNDEB e demais recursos), de 8/8/07.

Na contabilização da receita, a IN 14 comete alguns equívocos. Por exemplo, o inciso I do art. 10 estipula que os recursos do FUNDEB, somados aos referidos no inciso I (5% dos impostos que compõem a cesta de impostos do FUNDEB), devem garantir a aplicação dos 25% em MDE. Esta formulação dá a entender que tais recursos constituem a receita do FUNDEB, quando a Lei do FUNDEB, a 11.494 (BRASIL, 2007a), tem uma redação diferente, que é “os recursos previstos no art. 3º desta Lei somados aos referidos neste inciso [...]” Ora, estes recursos previstos representam a contribuição de impostos (os 20% desde 2009) para o FUNDEB, e não a receita, como dá a entender a IN 14. Com base na formulação da IN 14 (que tem como referência a receita), o percentual aplicado ultrapassaria 25% (no caso de a receita ser superior à contribuição) ou seria inferior a 25% (no caso de a contribuição superar a receita). Este equívoco, no entanto, não consta do anexo I, que registra a receita em educação.

Este anexo I, porém, equivoca-se ao não prever a contabilização das multas e juros de mora dos impostos fora do FUNDEB (IPTU, ISS, ITBI, IR, IOF-ouro) e também das multas e juros de mora da dívida ativa destes impostos, nem das multas e juros de mora dos impostos que integram o FUNDEB, bem como a sua receita ativa e suas multas e juros de mora, contrariando a orientação do manual de 2007 da Secretaria do Tesouro Nacional (STN) para a elaboração do relatório resumido da execução orçamentária (BRASIL, 2007b). Equivoca-se também quando informa que a compensação financeira prevista na Lei Complementar 87/96 (Lei Kandir) é devida ao Estado, quando ela é devida também aos municípios. Tampouco verifica as despesas pagas com receitas adicionais ao mínimo (salário-educação, transfe-

rências do FNDE etc.), deixando de seguir a orientação do referido manual da STN.

Na definição de MDE, a IN 14 distorceu o seu significado no art. 11 ao considerar que ela estaria em “consonância com os art. 70, 71 e 77” da LDB (BRASIL, 1996a), quando apenas os artigos 70 e 71 estipulam o que é MDE, não o 77, que prevê, entre outras coisas, a possibilidade de recursos públicos serem destinados a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que atendessem a uma série de exigências, possibilidade esta não definida legalmente como MDE.

Não esclarece que o FUNDEB do município só pode ser aplicado na educação infantil e no ensino fundamental e o do Estado só pode ser aplicado no ensino fundamental e no ensino médio

O anexo II (despesas liquidadas aparentemente em MDE) utiliza nomenclatura equivocada (educação e cultura), quando desde 2000 os gastos na função educação e cultura passaram a ser designados em duas rubricas diferentes, uma para educação, outra para cultura.

O anexo III traz um detalhamento de exigência das despesas liquidadas do FUNDEB por nível e modalidade da educação que muito provavelmente não foi nem será cumprida, porque a administração pública não tem este tipo de informação. As despesas se referem a creches, pré-escolar, séries iniciais do ensino fundamental urbano, séries iniciais do ensino fundamental rural, séries finais do ensino fundamental urbano, séries finais do ensino fundamental rural, ensino fundamental em tempo integral, ensino médio urbano, ensino médio rural, ensino médio em tempo integral, ensino médio integrado à educação profissional, educação especial, educação indígena e quilombola, educação de jovens e adultos com avaliação no processo, educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo, edificações públicas, treinamento de RH, transporte escolar, assistência a educandos, e outras. Muito provavelmente o TC confundiu-se ao pressupor que os pesos e valores atribuídos pela Lei do FUNDEB e alterações que o MEC venha a fazer em tais pesos e valores corresponderiam necessariamente a gastos neles, o que não é verdade, pois a atribuição de pesos e valores é relativamente fácil e não depende de coleta de dados, ao passo que os gastos em tais níveis e modalidades de ensino são dificilmente destrincháveis, para não dizer impossíveis.

O anexo IV (despesas realizadas, ou seja, empenhadas) pretende informar os gastos semestrais em profissionais (docentes habilitados de nível superior, docentes habilitados de nível médio, docentes leigos, diretores de escolas, administradores escolares, técnicos de planejamento escolar, inspetores de ensino, supervisores educacionais, orientadores educacionais, substitutos eventuais) do magistério da educação básica, bem como o seu número, além de outras despesas em manutenção e desenvolvimento da educação básica (escolas construídas/concluídas, escolas ampliadas, escolas reformadas, unidades de equipamentos adquiridos, profissionais do ensino fundamental capacitados, pessoal técnico/administrativo do ensino fundamental (pagos), veículos de uso escolar adquiridos, veículos de uso escolar (mantidos e/ou alugados), serviços de conservação e limpeza, serviços de segurança/ vigilância, despesas com energia, água e telefone, estudos ou pesquisas realizadas, módulos de material didático/escolar/adquirido/distribuído, aquisição de material de consumo

O anexo V, por sua vez, pretende registrar o número de alunos nos vários níveis e modalidades da educação básica do censo anterior e no final do semestre.

Por último, o anexo VI (dados complementares) solicita aos governos o envio da relação mensal das notas de empenho e das licitações, com um detalhamento que, se cumprido pelos governos, pode contribuir para diminuir as frequentes e enormes irregularidades na aplicação dos recursos da educação.

Nem o texto nem as tabelas da IN 14 mencionam os procedimentos a serem adotados no caso de restos a pagar e de os recursos do FUNDEB não serem pagos no exercício, ao contrário do previsto no manual de 2007 da STN para a elaboração do RREO (BRASIL, 2007b). Em consequência, ficamos sem saber como tais recursos serão fiscalizados pelo TC.

4 Conclusão

Este breve estudo mostrou alguns aspectos do financiamento da educação no Brasil e que a educação no Maranhão perdeu e vem perdendo recursos, se os governos tiverem seguido as instruções do TC tal como constam nas versões impressas e eletrônicas. Infelizmente, relatórios do TC sobre contas estaduais e municipais não estavam

disponíveis no seu sítio, ao contrário do que é praxe na maioria dos TCs brasileiros. Se estes relatórios estivessem disponíveis, poderíamos verificar se tais instruções foram/estão sendo seguidas pelos governos e pelo TC.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Brasília: **Diário do Congresso Nacional** (seção I, suplemento), 29/6/1989 (contém relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar a aplicação, pelo MEC, dos recursos provenientes da Emenda Calmon).

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: dez. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. **Constituições do Brasil** (de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações). Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

BRASIL. Emenda Constitucional No. 1, de 17 de outubro de 1969. Altera a Constituição Federal de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 out. 1969. Republicado com retificações em 30 out. 1969. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional No. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 212 da CF e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional No. 24, de 1º de dezembro de 1983. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 dez. 1983. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional No. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e

212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Lei No. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Lei No. 4.320, de 17 de março de 1964. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 1964. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Lei No. 7.348, de 24 de julho de 1985. Dispõe sobre a execução do § 4º do art. 176 da Constituição Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 1985. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/emendacalmon.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Lei No. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996c. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer No. CP 26/97**, de 2 de dezembro de 1997. Interpreta o financiamento da educação na LDB. Brasília, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: jun. 1998.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. Coordenação geral de Contabilidade. **Relatório resumido da execução orçamentária** – Manual de elaboração aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios, no. 7, ago. 2007. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional, 2007b. Disponível em: <<http://www.stn.fazenda.gov.br>>. Acesso em: dez. 2008.

CALMON, João. **Depoimento à Comissão Parlamentar de Inquérito sobre a Aplicação das Verbas da Educação**. Brasília: Congresso Nacional, 19 abr. 1988. Transcrição da sessão.

CARTA DOS TÉCNICOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DOS TRIBUNAIS DE CONTAS SOBRE O FUNDEF. Brasília, 1º/7/1999. 32p.

DAVIES, Nicholas. Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas do Mato Grosso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 88, p. 345 – 362, 2007.

DAVIES, Nicholas. **Educação do Município do Rio de Janeiro perdeu mais de R\$ 4 bilhões de 1998 a 2005**. Niterói: Faculdade de Educação, 2006. Disponível em www.uff.br/facedu.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DAVIES, Nicholas. **O financiamento da educação: novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã, 2004.

DAVIES, Nicholas. Os procedimentos adotados pelo Tribunal de Contas do Piauí para a verificação das receitas e despesas vinculadas à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 110, p. 93-111, jan./mar. 2010.

DAVIES, Nicholas. **Tribunais de contas e educação: quem controla o fiscalizador dos recursos?** Brasília: Plano, 2001.

DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou “faz de conta” na avaliação dos gastos governamentais em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 194, jan./abr. 1999.

DAVIES, Nicholas. **Verbas da educação: o legal x o real**. Niterói: Ed. UFF, 2000.

GOMES, Cândido Alberto. Os caminhos e descaminhos dos recursos financeiros em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, pp. 9-32, jan./dez. 1994.

GRACIOSA, José Gomes. Aquisição de merenda escolar com recursos do FUNDEF. **Revista do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 60, jul./dez. 2004.

MARANHÃO. TCE. Informação CONOT (Coordenação de Normas e Orientação Técnica) No. 13, de 12/4/2010. (Resposta ao nosso pedido de informações e esclarecimentos).

MARANHÃO. TCE. **Instrução Normativa no. 14, de 8/8/07**. Dispõe sobre a fiscalização dos recursos do FUNDEB e dos demais recursos destinados ao ensino, nos âmbitos estadual e municipal, e dá outras providências. Disponível em www.tce.ma.gov.br. Acesso em: set. 09.

MARANHÃO. TCE. **Instrução Normativa no. 3, de 5/7/99**. Dispõe sobre os recursos do FUNDEF, no âmbito estadual, e dá outras providências. São Luís, 1999aa. Disponível em www.tce.ma.gov.br. Acesso em: set. 09. Versão eletrônica.

MARANHÃO. TCE. **Instrução Normativa no. 3, de 5/7/99**. Dispõe sobre os recursos do FUNDEF, no âmbito estadual, e dá outras providências. São Luís, 1999a. Versão impressa.

MARANHÃO. TCE. **Instrução Normativa no. 4, de 5/7/99**. Dispõe sobre os recursos do FUNDEF e dos demais recursos destinados ao ensino, no âmbito municipal, e dá outras providências. Disponível em www.tce.ma.gov.br. São Luís, 1999bb. Acesso em: set. 09. Versão eletrônica.

MARANHÃO. TCE. **Instrução Normativa no. 4, de 5/7/99**. Dispõe sobre os recursos do FUNDEF e dos demais recursos destinados ao ensino, no âmbito municipal, e dá outras providências. São Luís, 1999b. Versão impressa.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. O financiamento da educação e a nova LDB. **Educação Municipal**, São Paulo, n. 3, dez. 1988.

MINAS GERAIS. TCE. **Instrução Normativa n. 2, de 17/12/97**. Contém normas a serem observadas pelo Estado e pelos Municípios para o cumprimento do art. 212 da Constituição Federal, do art. 201 da Constituição Estadual, do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da República, da Emenda Constitucional n. 14/96 e das Leis nos. 9.394, de 20/12/96, e 9.424, de 24/12/96. Belo Horizonte: TCE, 1997. Disponível em: www.tce.mg.gov.br. Acesso em: dez. 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado. **O papel dos tribunais de contas na reforma educacional**. Porto Alegre, maio

(Painel apresentado no I Seminário Comparativo de Procedimentos de Fiscalização, promovido pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo em maio de 1998), 1998.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **CPI da educação**: uma ampla exposição de motivos. São Paulo, nov. 1999.

VELLOSO, Jacques. Investimento público em educação: quanto e onde? **Ciência e Cultura**, São Paulo, n. 4, v. 40, 359-365, abr. 1988.

APLICAÇÃO DE SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNOS GLOBAIS NO DESENVOLVIMENTO

Aída Teresa dos Santos Brito¹
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa²

RESUMO

Entender a inclusão na escola é trabalhar com a realidade de que todas as pessoas têm direito a um espaço para desenvolver oportunidades condizentes com suas habilidades e necessidades. Nesse sentido, pesquisadores estão preocupados em investigar outros recursos que possam ser alternativos e/ou suplementares à fala com o objetivo de possibilitar aos alunos com severos distúrbios na comunicação oral a inclusão social e escolar. O objetivo deste trabalho foi analisar as implicações do uso de Sistemas Suplementares e ou Alternativos de Comunicação (SSAC) como instrumentos de um processo de inclusão de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento em uma escola regular da rede particular de ensino, para tal foi realizada uma pesquisa ação, na qual as atividades foram realizadas com 05 professoras de uma escola regular, visando compreender de maneira específica o fenômeno da transformação do ambiente escolar em um contexto que promova inclusão dessas crianças, a produção de um material em cooperação com as professoras que possibilite uma ampliação e transformação de suas práticas vigentes e analisar a participação efetiva das professoras na sua formação como propulsora de novos conhecimentos. Entre os resultados encontrados obteve-se a ampliação do processo comunicativo dos alunos nas situações de ensino e aprendizagem, por meio de um percurso que selecionou, implementou e adequou recursos comunicativos. Como eixo central desta pesquisa está a abordagem histórico-cultural de Vigotsky (1984, 1994, 1998 e 2000) e os conceitos decorrentes dessa teoria, em especial a Zona de Desenvolvimento Proximal e o de mediação, assim como as idéias de Bakhtin (1992), Luria (1987), Perrenoud (1997), Reily (2004), Pereira (2001), Almirall, Soro-Camats e Bultó (2003), Leboyer (1995), entre outros.

Palavras-chave: Inclusão. Sistemas Suplementares e Alternativos de Comunicação. TGD.

Recebido em: 10/4/2013.

¹ Mestra em Educação na UFPI. Professora da Universidade Federal do Piauí. E-mail: brito.aidateresa@gmail.com

² Doutora em Psicologia. Professora da Universidade Federal do Piauí. E-mail: avfortes@yahoo.com.br

COMMUNICATION SYSTEMS APPLICATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN CHILDREN WITH GLOBAL DISORDERS IN DEVELOPMENT

ABSTRACT

Understand the school inclusion is to accept with the reality that all the people has the right to a space to develop themselves and opportunities according to their abilities and needs. Therefore, researchers are concerned to investigate resources that may be alternative and/or supplementary to the talks with the objective of providing social inclusion and education to students with severe disturbances in oral communication. The objective of this study is therefore examine the implications of the use of Systems of Supplementary or Alternative Communications (SSAC) as instruments of a inclusion process with children with Global Disturbs of the Development in a school's regular network of private education. For this has been carried out an action research, and the activities carried out with five teachers in a regular school, seeking to understand the phenomenon of the transformation of the school environment in a context that promotes inclusion of these children. It was worked up the production of a material in cooperation with the teachers, which allow an extension of their practices and processing, analyzing the effective participation of teachers and their training as propelling the foreground. Among the results found, returned to the extension of the communicative process of the students in situations of teaching and learning, in a journey in which they were selected, implemented and adequate resources communicative. As the theoretical axis of this research is historical-cultural approach of Vygotsky (1984, 1994, 1997, 1998 and 2000) and the concepts arising from such theory, in particular the Zone of Proximal Development in the mediation, as well as the ideas of Bakhtin (1992), Luria (1987), Perrenoud (1997), Reily (2004), Pereira (2001), Almirall, Serum-Camats and Bultó (2003), Leboyer (1995), among others.

Key-words: Inclusion. Systems of Supplementary or Alternative Communications. TDG.

1 Introdução

Promover a melhoria da inclusão escolar é uma questão que tem provocado intensas discussões no universo educacional. No Brasil, a inclusão conta com uma legislação variada e rica, mas que apresenta muitos pontos negativos. Como aponta Sassaki (1997, p.147), “[...] possui muitos ‘senões’ que acarretam deficiências legislativas e de funcionalidade”. Esses déficits vão além do conteúdo das leis e desembocam em sua aplicação, seja na educação especial, seja na regular, e constituem motivo de preocupação em suas diversas formas de transição e integração, pelo indivíduo e pela escola, ensejando mudanças e preparações da comunidade escolar como um todo.

Observa-se que as mudanças idealizadas para a educação especial dão-se, na educação regular, geralmente de forma muito lenta, e nem sempre são duradouras, gerando um sentimento de frustração.

Como observa Carvalho (2002), se não houvesse essa cisão entre a educação especial e a educação regular as mudanças ou adaptações curriculares poderiam ser mais efetivas.

Dessa forma, assegurar aos alunos com necessidades especiais acesso à escola e à sala de aula como qualquer outro aluno gera melhora inquestionável a todos da escola. Corroborando com Fávero (2011, p. 17), “[...] as mudanças que a escola recebe em virtude da educação especial, além de garantir às pessoas com deficiência seu direito à igualdade gera uma contribuição para a melhoria do ensino em geral.”

Buscar um entendimento acerca da inclusão na escola traz à tona a questão à qual o próprio termo remete. Mesmo compreendendo-o como ato de incluir pessoas com necessidades específicas no processo educacional, evidenciam-se, de imediato, lacunas para sua adequação, pois de que forma pode-se praticar inclusão satisfatória diante da complexidade das deficiências existentes?

Reconhece-se que algumas deficiências são mais facilmente incluídas, como as motoras, que em alguns casos necessitam apenas de adaptação física mínima nas edificações, permitindo, por exemplo, o acesso do aluno à sala de aula; ao passo que outras, como os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), mais especificamente dentro do espectro autístico, os quais serão foco do presente trabalho, apresentam, além das dificuldades inerentes a essa condição, o desconhecimento, o preconceito e a formação deficitária do professor e da escola, o que torna a inclusão mais difícil. Como não haver dúvidas acerca da intervenção para esses transtornos? Como gerar práticas pedagógicas condizentes com cada necessidade?

Pessoas com autismo podem apresentar ausência ou limitação da capacidade de simbolizar; dessa forma, a tendência é que sua comunicação verbal seja patológica e sua expressão seja de difícil entendimento. De acordo com Moore (2005, p. 15), “[...] os autistas podem seguir instruções simples, mas frequentemente não conseguem executar ordens que impliquem a combinação de um ou vários itens, sua comunicação não verbal é limitada ou ausente”, não sendo essas pessoas capazes de atribuir um valor simbólico aos gestos. Em função disso, a pessoa com autismo precisa da mediação instrumental para associar o ícone a seu poder simbólico, logo existe uma imensa dificuldade de inserir alunos com autismo na escola, seja esta regular ou especial, em virtude da ausência de comunicação ou da inconsis-

tência desta.

Pode-se citar uma gama de recursos existentes para a inclusão social ou escolar de crianças com dificuldades de comunicação. Como exemplo têm-se os sistemas de sinais corporais (língua de sinais, sinais de palavras-chave, gestos idiossincráticos, expressões e gestos faciais, manuais e corporais de uso comum) ou sinais físicos (sinais tangíveis, imagens, sistemas pictográficos, sistemas logográficos, Bliss, Rebus, Braille, escrita ortográfica). Nesses últimos, enquadram-se os Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação (SSAC), os quais são foco deste trabalho. Assim, validam-se diversas metodologias instrumentais que possibilitam, na escola, a interação de crianças com TGD, como as diagnosticadas dentro do espectro autístico, não esquecendo que cada sujeito possui uma exigência que requer uma adaptação e um ajustamento particular, de maneira que é preciso adequar as práticas pedagógicas a cada individualidade.

Tais necessidades geram a problemática que se investiga: Quais práticas pedagógicas devem ser adotadas pela escola/professores para incluir crianças com TGD? Quais devem ser os sistemas de comunicação utilizados? A fim de responder a essas indagações, para a coleta e análise de dados, utilizou-se a pesquisa-ação, procurando suscitar relações entre os Sistemas de Comunicação e as práticas pedagógicas, a partir da análise do uso dessa mediação pelas professoras participantes desta pesquisa.

Trabalhar com Sistemas Suplementar e/ou Alternativo de Comunicação na educação de crianças com TGD implica, necessariamente, modificar paradigmas, pois o uso dessa metodologia propicia o surgimento de uma linguagem, de uma comunicação em quem antes não tinha nenhuma. Desse modo, dar voz a essas crianças oferecendo-lhes opções e permitindo-lhes a expressão dos seus desejos, contribui para a formação de sua autonomia.

Em Teresina, atualmente encontra-se nas escolas um número grande de crianças sem uma linguagem funcional (principalmente aquelas com TGD), verificando-se inabilidade do sistema escolar em lidar com a inclusão desses pequenos sujeitos. Em geral, essas escolas desconhecem o transtorno e não sabem como inserir esses indivíduos dentro de uma possibilidade funcional.

Do mesmo modo, de acordo com Melo (2005), entidades específicas voltadas para atendimento de crianças com essa síndrome, a exemplo da Associação dos Amigos dos Autistas (AMA) – ou escolas

da rede estadual ou particular da cidade de Teresina, especializadas ou não em necessidades especiais, não possuem, usam ou aplicam nenhum tipo de sistema de linguagem para esse Transtorno, havendo, pois, um desconhecimento dos Sistemas de Comunicação, ou mesmo de sua utilização relacionada ao autismo.

Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho foi o de analisar as implicações do uso de Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação (SSAC) como instrumentos mediadores do processo de inclusão de crianças com TGD em uma escola regular de Teresina. Para atingi-lo estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: criar, em parceria com as professoras, por meio da metodologia empregada, Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação na escola; aplicar Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação como ferramenta de inclusão escolar em crianças com TGD; elaborar novas ferramentas de trabalho para as professoras que lidam com crianças com esse quadro; instrumentalizar o ambiente escolar para que possa adequar-se ao Sistema de Comunicação e identificar os possíveis progressos das crianças com TGD, que fizeram uso do SSAC.

2 Sistemas de comunicação

Hoje, entender a educação requer questionar criticamente o paradigma tradicional que impregna a escola e a sociedade, uma vez que este não consegue responder às demandas emergentes em uma sociedade globalizada. Vive-se, pois, uma transição de paradigmas marcada pela busca constante de nós mesmos em espaços tão recheados de significações e divergências. Dessa forma, as sociedades criam novas medidas de desejos, novas respostas aos nossos interesses; a tecnologia incorpora-se de tal forma às nossas exigências individuais que dita regras e costumes, incorporando-se aos modos de fazer e entender o mundo. A educação também incorpora essa regra, ensejando o surgimento de novas abordagens, passando, assim, obrigatoriamente, por um momento intenso de transformações nos conceitos fundamentais ao ensinar e ao aprender (COLL; MONEREO, 2010).

Diante desse novo paradigma, descortina-se o mundo atual: complexo, globalizado, heterogêneo e, ao mesmo tempo, multifacetado. Fazendo-se valer de uma modernidade ou nova-modernidade

(pós), não importando o termo que se utilize para referir, mas sim as suas contingências e variáveis. Observa-se que a educação, e de modo mais abrangente a educação inclusiva, acompanha esse crescimento dinamizador, inovador e transformador, em que não só a formação dos profissionais de ensino adquire esses reverses de ‘repaginação’, mas também as práticas educativas como um todo, bem como a própria produção do conhecimento em si.

Na Educação Especial, a necessidade da busca por recursos alternativos e/ou suplementares à fala para os alunos que não têm possibilidades de comunicar-se oralmente é cada vez maior (CAPOVILLA, 2000; NUNES, 2001). Nesse sentido, uma nova área de conhecimento surge com a denominação de “Comunicação Alternativa e/ou Suplementar”, que, segundo Thiers (1995), é o campo da educação especial dedicado à pesquisa e ao desenvolvimento de meios que permitam a pessoas com perda ou retardo no desenvolvimento da língua falada e/ou escrita fazer-se entender pelos seus interlocutores.

Na escola que inclui, os processos de validação da aprendizagem de alunos, especiais ou não, servem para todos, pois de qualquer forma acarretam compreensões e significações no aprender. Para Reily (2004, p. 22), “[...] em nenhuma instância, nem na literatura, nem tampouco na prática pedagógica, vemos educadores de abordagem construtivista, freiriana ou sociocultural considerando a possibilidade de o aluno aprender por mera observação e imitação”. Porém, sabe-se que muitas crianças com necessidades educacionais especiais vivenciam essa prática como meras expectadoras ou, ainda pior, como “enfeites”, pois às vezes não chegam nem sequer a compreender que ambiente é aquele ou o que fazem ali, tornando-se “meros objetos de decoração” e, muitas vezes, segundo muitos educadores, “atrapalham” a aprendizagem dos outros alunos.

No Plano Nacional de Educação (1994, p.13), entende-se por alunado da educação especial

aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, para a construção de uma escola inclusiva é

preciso conhecimento e capacidade para o uso de instrumentos de mediação que possibilitem o acesso de crianças à educação, mesmo aqueles mais conhecidos ou de fácil acesso, como por exemplo, adaptadores de teclado para pessoas com limitações motoras, que necessitam de reavaliações e adaptações em cada cultura inserida. Somem-se a isso os instrumentos usados sem muito conhecimento pelos profissionais da área. Cabe, então, a discussão sobre quais instrumentos permitem ensinar para todos, sendo o primeiro passo para uma inclusão significativa a troca que os atores educacionais no meio escolar, “por mediação de suas práticas pedagógicas, realizam” (PERRENOUD, 1997, p.166).

Alguns autores explicam que a linguagem é esse primeiro mecanismo de troca, não importando o seu canal, pois ela é sempre movente e volátil, estando em permanente ampliação e mutação, com diversos caminhos para sua manifestação, em uma infinidade de sistemas sígnicos, sejam sonoros, visuais e verbais. Segundo Amirall; Soro-Camats e Bultó (2003, p.46), “[...] a classificação desses signos estabelece três tipos: o ícone (a marca da pegada de um cão na areia, chamado de primeiridade); o índice (o desenho de um cão, chamado de secundidade) e o símbolo (a palavra escrita, chamado de terciridade).” É nessa última relação que se encontra o problema de crianças com TGD, pois muitas delas não possuem uma relação sígnica com o mundo, nem compreendem a arbitrariedade. Dessa forma, pode-se intervir na aquisição do comportamento verbal nessas crianças ao criar sistemas de representação, aqui chamados de Sistemas Suplementares e/ou Alternativo de Comunicação (SSAC) ou também de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). Nesta pesquisa, adotou-se o primeiro termo.

Tetzchner *et al.* (2000) fazem uma diferenciação teórica entre comunicação alternativa, comunicação suplementar e comunicação apoiada. Para os autores, *comunicação alternativa* é usada quando o indivíduo comunica-se face a face por meio de outros caminhos que não a fala. Signos gráficos e manuais, código Morse e escrita, são formas alternativas de comunicação de indivíduos que perderam a habilidade para falar. Já a *comunicação suplementar* é aquela realizada por meio de suporte. O termo “suplementar” enfatiza o fato de que o treinar em formas alternativas de comunicação tem um duplo objetivo: promover e suplementar a fala e garantir uma forma alternativa de comunicação, se um indivíduo não começou a falar. Para Tetzche-

ner *et al.* (2000), a comunicação apoiada inclui todas as formas de comunicação nas quais a expressão linguística existe na forma física fora do usuário, por exemplo, fotografia, desenhos, sistemas de signos gráficos ou cartas. Quadro ou livros, máquinas que sintetizam a fala, computadores e outras formas de comunicação apoiada pertencem a essa categoria.

Sintetizando essas definições, pode-se afirmar que comunicação alternativa e/ou suplementar é um recurso utilizado por um grupo de pessoas acometidas por algum tipo de alteração que impede o uso da fala nas situações cotidianas da vida, ou seja, independente da patologia, é necessário explorar as possibilidades comunicativas (MANZINI, 2000).

A literatura que trata desse tema aponta a utilização da comunicação alternativa em diversas situações de vida, e não só em situações escolares. Entre os instrumentos para Comunicação Alternativa pode-se citar a Semantografia “Bliss” (HEHNER, 1980; MCNAUGHTON, 1985), *Picture Exchange Communication System* (PECS) (FROST; BONDY, 1996), *Picture Communication Symbols* (PCS) (JOHNSON, 1992), *Pictogram Ideogram Communication* (PIC) (MAHARAJ, 1980) e o sistema computadorizado ImagoAnaVox (citados por CAPOVILLA *et al.*, 2000).

Os Sistemas Suplementares e Alternativos da Comunicação (SSAC) pertencem à área da Tecnologia Assistiva (TA), que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e a habilidade em falar e/ou escrever. As TAs buscam

proporcionar à pessoa portadora de deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio da ampliação da comunicação, mobilidade, controle do seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, competição, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade [...] Podem variar de um par de óculos ou uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. (CLIK TECNOLOGIA ASSISTIVA <<http://www.assistiva.com.br/#links1994>>).

Nesse sentido, busca-se, por meio da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios dessa metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão.

Recursos como as pranchas de comunicação construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas são utilizados pelo usuário de SSAC para expressar suas ideias, desejos, sentimentos. A alta tecnologia nos permite também a utilização de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou do computador, com *softwares* específicos, garantindo grande eficiência na função comunicativa. Dessa forma, o aluno com necessidades específicas, ao fazer uso da linguagem passa de uma situação de passividade para a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento.

No Brasil, o primeiro sistema de símbolos utilizado foi o BLISS, introduzido no final da década de 70, mas, atualmente o mais aplicado são os Símbolos de Comunicação Pictográfica (PCS), por apresentarem fácil reconhecimento, flexibilidade e possibilidade de personalização dos símbolos, e ainda por ser comercializado em tradução oficial para o português do Brasil.

Na prática, o usuário de uma comunicação suplementar aponta um símbolo para expressar uma mensagem ou troca uma foto ou cartão com o sujeito mediador para dizer o que pretende fazer, o que sente ou pensa. Cada recurso deve ser construído de forma personalizada para atender às necessidades comunicativas particulares, levando-se também em consideração as condições sensoriais e motoras de cada pessoa que utiliza esse sistema.

O acesso à mensagem poderá ser feito de forma direta, quando o usuário toca o símbolo que corresponde ao que deseja comunicar, ou de forma indireta, por meio do olhar para o símbolo ou de algum sinal afirmativo, previamente combinado, que é emitido no momento que outra pessoa, ou um sistema de varredura automática, chega até a mensagem desejada. Para a produção de um material desse porte, características como manuseio, preço e clareza são muito importantes.

Os Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação (SSAC) foram desenvolvidos primeiramente no Canadá, nos anos 70, por Rolf Schlosser e Nora Rothschild, que se referem a esses sistemas de comunicação como abordagens que pretendem complementar a fala natural e/ou linguagem escrita. Alguns indivíduos que não conseguem emitir sons “[...] utilizam os SSAC para substituir a fala natural; no entanto, há indivíduos que apresentam um pouco de fala funcional e que utilizam o SSAC para ampliar as tentativas de fala” (SCHLOSSER; ROTHSCHILD, 2001, p. 7).

Os sistemas são constituídos de conjuntos de signos que podem ser usados de duas formas: por meio do próprio corpo do interlocutor, quando as intenções e sentidos (comunicação expressiva) são indicados por gestos faciais, manuais e corporais presentes nas interações que normalmente acompanham a fala quando não há comprometimento da oralidade. Incluem-se nessa classe a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A segunda maneira de uso desses sistemas é por meio de objetos físicos ou formas de comunicação visual, a qual inclui o uso de signos tangíveis para significar, como objetos reais, miniaturas e brinquedos, assim como fotos, desenhos, ilustrações ou esquemas.

Os sistemas de comunicação são recursos necessários para as pessoas, tanto crianças quanto adultos, que apresentam impedimentos ou prejuízos na produção de sons e palavras reconhecíveis na língua. Do mesmo modo, uma criança sem fala, que já possui uma rede de entendimentos trazidos do âmbito familiar, pode não dar conta da diversidade de situações surgidas no aparato escolar, pois esses sistemas sutis de comunicação criados na interação do cotidiano familiar, muitas vezes não são generalizantes. Dessa forma, precisa-se criar um sistema de comunicação que possa ser utilizado por uma variabilidade de interlocutores, em uma variedade de situações, e que busque uma igualdade de aplicações.

Sabe-se que o entendimento do conceito de comunicação é algo muito complexo, apresentando distinção do que seria linguagem em si, principalmente quando se trata de crianças com TGD do espectro autista, as quais podem falar e escutar naturalmente, mas não conseguem comunicar-se, ou mesmo emitir uma fala funcional. Então, como desenvolver uma comunicação com um sujeito que não entende o que se pede ou não consegue expressar-se? Como inserir esse sujeito dentro de um contexto educacional? Como fazer sua inclusão em um sistema educacional recheado de ideias sígnicas subjetivas?

Para Vygotsky (1998), não são os instrumentos propriamente ditos, nem os símbolos que importam nessa interação, ou complementando, inclusão, mas os sentidos que eles possibilitam transportar. Dessa forma, na interação com o mundo precisa-se de um veículo sígnico e, no contexto da educação, é preciso também gerar acesso a esse sentido por meio de um meio intermediário, uma ferramenta compatível à pessoa com essa deficiência, percebendo o que está dentro de sua capacidade. Segundo o autor (1997), a deficiência gera impacto no seu meio e, dependendo das mediações que a criança

estabeleça com seu ambiente físico e social, ativa sentimentos, podendo surgir os de menos-valia, o que poderá acionar mecanismos compensatórios, fazendo com que as funções psicológicas superiores sejam substituídas por sentimentos mais primitivos. Devido a tais fatores, esses indivíduos necessitam de um sistema de comunicação que possa articular seu entendimento acerca do meio e que propicie a eles uma melhor funcionalidade, adaptação, gerando sentimentos mais positivos de autoavaliação.

Os Sistemas Suplementares e Alternativos de Comunicação de categorias bidimensionais (os quais foram usados nesta pesquisa) são considerados pictográficos por serem representações figurativas da imagem visual, possuindo modelos variados com fotos, recortes de imagens, desenhos com ou sem palavras.

Para crianças mais comprometidas usam-se modelos mais próximos da realidade, podendo ser embalagens de produtos ou os próprios produtos que a criança queira pedir. Em caso de crianças menos comprometidas, podem-se usar fotos, figuras ou desenhos de objetos e ações, que serão executadas na sala de aula com a professora ou com os colegas, bem como a rotina diária de tarefas, vontades, pedidos e tudo que for imprescindível para sua inserção no meio.

Para que uma pessoa com desenvolvimento atípico de espectro autístico tenha acesso à comunicação consistente, torna-se imprescindível o uso de algum tipo de TA, que represente de forma tátil ou visual os eventos ocorridos ou que irão ocorrer. Nesta investigação, usou-se basicamente a comunicação alternativa e/ou suplementar que apoiasse a mediação das professoras no lidar da prática pedagógica.

Um serviço de SSAC na escola será responsável por introduzir o aluno na SSAC e por produzir recursos de comunicação. Idealmente, será composto por professor especializado, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta, que estarão em contato constante com o aluno e seu professor de sala de aula, a fim de manter a atualização dos recursos e vocabulário, à medida que avançam os conteúdos e projetos desenvolvidos na turma.

Atualmente, as pesquisas têm demonstrado interesse especial pela importância da seleção de recursos alternativos à fala, para que sejam inseridos de forma mais funcional possível, em contextos que realmente utilizem todas as possibilidades que um recurso como esse pode apresentar. Nesse sentido, um bom planejamento do material escolhido, o tipo de material, sua qualidade, sua cor, seu tamanho, etc,

podem produzir resultados bastante significativos para quem os usa. Outro aspecto a ressaltar é a capacidade de adaptação que esse material pode propiciar, uma vez que não se pode deixar de concebê-lo como dinâmico, em virtude das modificações pelas quais passa o usuário.

Para o processo de seleção dos recursos alternativos e/ou suplementares são necessários cuidados específicos, como no caso da confecção do tabuleiro de figuras e na seleção das palavras para iniciá-lo. A fim de que se possa conseguir o uso funcional do tabuleiro e/ou pasta de comunicação, é importante a participação do sujeito, da família e da escola, ou seja, é necessário realizar um levantamento dos centros de interesses e necessidades do usuário.

Segundo Almirall, Soro-Camats e Bultó (2003), os sistemas pictográficos são os mais indicados para pessoas com problemas de aquisição do uso funcional da fala. No caso desta pesquisa, o sistema escolhido, o bidimensional (fotos, desenhos, ilustrações ou esquemas), privilegiou o fácil acesso aos materiais e o seu baixo custo. Esse sistema de comunicação visa à complementação (suplementar) e/ou substituição (alternativo) da fala natural e/ou linguagem escrita do indivíduo. Esse conjunto de signos foi usado com o auxílio de instrumentos, os quais são elementos tangíveis do plano bidimensional (SSAC), como fotos, desenhos, ilustrações e esquemas diversos voltados para a comunicação. Esse material foi criado pela própria pesquisadora, com o auxílio das professoras.

3 Metodologia da pesquisa

Na investigação empreendida, adotou-se as diretrizes metodológicas da pesquisa-ação (FIORENTINI, 2004) apoiada no modelo de formação reflexiva em etapas (IBIAPINA; FERREIRA, 2005). No primeiro momento, deu-se a inserção da pesquisadora no contexto de pesquisa; no segundo momento, houve a produção, em comum com as professoras, do material estudado, suas aplicações e, por fim, realizaram-se as análises conjuntas e devolutivas. Nesses três momentos, foi imprescindível o envolvimento da pesquisadora e das professoras.

O estudo desenvolveu-se junto a 05 (cinco) professoras de uma escola particular de ensino regular. A escolha dessa escola deu-se em função de quatro critérios: em primeiro lugar, em decorrência da própria problemática da pesquisa, que aponta a formação continuada na educação regular como elemento determinante de uma inclusão

efetiva e de formação de uma prática mais eficiente; em segundo lugar, consideramos a importância da participação das professoras em programas de formação continuada voltados para o aumento de competência, a partir de reflexões sobre sua própria prática; em terceiro lugar, a possibilidade da psicologia da educação e seus pressupostos técnicos sobre sistemas de comunicação contribuir para promover condições educacionais que possibilitassem a inclusão escolar e, em quarto lugar, a motivação e a disponibilidade das professoras em participar da pesquisa.

A escolha dessas profissionais obedeceu aos seguintes critérios: 1) o interesse da escola e das mesmas em aderir à pesquisa e aplicar os Sistemas de Comunicação; 2) o diagnóstico das 05 crianças incluídas na escola, as quais apresentavam-se da seguinte forma: 03 delas com autismo (clássico e não especificado), 01 com seqüela de Paralisia Cerebral e associação com TGD e 01 com Síndrome de Down e associações com TGD; 3) por essas crianças terem sido inseridas nessa escola sem nenhum tipo de adaptação ou utilização de qualquer mecanismo mediador; e 4) o empenho dos responsáveis e da escola em procurar uma maneira de incluí-las o mais proveitosamente possível.

Outro ponto a ser destacado é o fato de a pesquisadora trabalhar com essas crianças há mais de dois anos, possuindo dessa forma, *rapport* tanto com a família dos sujeitos, quanto com a escola. As famílias participaram desta pesquisa como informantes valiosíssimos acerca da evolução da comunicação das crianças, bem como dos resultados demonstrados na escola.

Para efetivação do estudo foram usados Sistemas Suplementares e ou Alternativos de Comunicação (SSAC) elaborados e aplicados a partir da análise do grupo, obedecendo assim a uma lógica de aprimoramento do significado dos mesmos, de acordo com os avanços do uso do material pelas crianças com TGD e também pela turma como um todo.

Assim, foram usadas fotos para contextualizar pedidos, situações e atividades – como fotos do banheiro, do momento da tarefa, do lazer, do lanche ou de qualquer outra atividade que as crianças deveriam fazer ou que elas quisessem solicitar. Essas fotos foram colocadas em murais estratégicos em cada sala e organizadas de acordo com as ações das crianças ao longo do dia, sendo de fácil acesso para todos.

Os grupos de fotos eleitos foram padronizados para todas as salas, pois os materiais, rotinas e locais eram os mesmos na educação infantil, sendo esses instrumentos construídos a partir de um olhar constante, que possibilitou reflexões contínuas sobre o tema, ou seja, acerca de sua validade, importância e finalidade, de forma que não houve procedimentos metodológicos fechados, que pudessem impedir a análise de significados e vivências peculiares.

A análise de dados foi feita em 5 (cinco) momentos distintos, de acordo com as modalidades de mediação de Santarosa (2001): demonstração, informação, questionamento, *feedback* e estratégia cognitiva.

O entrecruzamento das modalidades de mediação com a realidade das interações observadas e registradas foi feito para analisar os dados da pesquisa, buscando-se traçar um quadro geral de modalidades mediativas durante o processo interativo na prática pedagógica das professoras. Visou-se, desse modo, entender como se desenvolvia o uso do SSAC, analisando as implicações desse sistema e o conhecimento que as professoras foram construindo sobre o mesmo, bem como sua influência direta nos alunos e nelas mesmas. Analisou-se, ainda, a ampliação da compreensão das professoras sobre o que é inclusão, verificando se houve desenvolvimento dos alunos ao usar o material ou se as práticas das professoras se renovaram a partir desta proposta de pesquisa.

4 Resultados

Na mediação de Demonstração, o material SSAC foi mostrado passo a passo pelas professoras. Nesse primeiro momento, todas as crianças ouviram as instruções do manuseio e para que serviam os novos materiais da sala, ouvindo sem intervir.

Nesse primeiro momento de Demonstração percebeu-se que se vivenciava uma experiência de descoberta, já que as cinco professoras não demonstraram conhecimentos sobre os problemas das crianças com necessidades específicas nos questionários aplicados, indicando que a demonstração e o uso de um suporte intenso fazia-se necessário, tanto para elas como para as crianças, e que foi imprescindível a busca do conhecimento propiciado pelo percurso da pesquisa.

Nessa fase, o professor ainda precisa apoiar-se muito no material para poder mostrar para as crianças o que elas vão fazer e o que

podem pedir, bem como dar voz às crianças com dificuldade de comunicação. Sob esse aspecto, as professoras iriam começar a descobrir o que esse grupo queria e o que elas podiam ainda exigir deles. Logo, as professoras vivenciaram o entendimento concreto de que as crianças com TGD demonstravam suas vontades, inquietações ou aprendizado, ou seja, apareceu nesse momento uma fala em quem não a tinha.

Como apontado em Schön (1995), a aproximação de um ensino voltado para novas tentativas propicia uma nova forma de conceber a inclusão e, por essa razão, o uso de um suporte intenso permitiu um questionar constante acerca do percurso.

Outros usos chamaram a atenção nessa etapa, a exemplo do uso do SSAC como medida de controle de comportamento, como chamar a atenção do aluno para o fato de que aquele momento não era de executar aquela atividade ou de se levantar, e sim de executar outra tarefa. Por exemplo, quando o aluno levantou para pegar um livro de leitura, a professora interveio, dando a dica com o SSAC. Aconteceu, portanto, o extrapolar do seu uso como suporte de comunicação, como postularam Schlosser e Rothschild (2001), os quais citam o sistema como componente de substituição da fala.

Destacou-se, ainda, o exemplo de um aluno com autismo clássico, Arthur (nome fictício), o qual utilizou o suporte de maneira muito intensa, precisando ser guiado excessivamente pela professora para manuseá-lo, em todas as atividades, quer fossem as da rotina, tarefas ou atividades de vida diária. Arthur surpreendeu a todos no uso do SSAC, pois no percurso da pesquisa começou a responder “*qué não*” ou “*eu não quero*”, quando via uma imagem da rotina que não queria executar. Acreditava-se que ele não mantinha contato visual com as imagens, pois quase não olhava as fotos ou, se olhava, fixava seu olhar por pouco tempo; mas, com dois meses de uso do SSAC, começou a nomear as fotos a pedido do mediador, sabendo onde devia colocá-las, embora ainda não fizesse isso sozinho com muita frequência. Desse modo, experimentou-se com Arthur o verdadeiro sentido da inclusão, pois resgatou-se a criança que permanecia sempre alheia à sala de aula ou aos seus colegas, e viu-se a mesma começar a participar e a buscar seus interesses. Dessa forma, ao se incluir Arthur, incluiu-se também a esperança de todos, de que seria possível a inclusão de quaisquer deficiências.

Na etapa seguinte, de Informação, as informações verbais foram privilegiadas, e a mediação tornou-se menos incisiva, pois o grupo

já entendia o procedimento anterior, e assim pôde-se apresentar elementos novos na conduta da prática. Desse modo, inseriu-se mais elementos de suporte, ou seja, mais fotos foram mostradas e exigiu-se mais resultados. Verificou-se, então, que as crianças já davam início à organização da rotina e verbalizavam o que a professora iria solicitar que elas fizessem no dia. Porém, essa iniciativa só ocorreu até determinado ponto, pois esperavam a continuidade da professora para prosseguirem com as atividades.

É preciso ressaltar que o uso do material nessa etapa de Informação continuava sendo orientado pelas professoras, ou seja, o conhecimento obtido na etapa anterior ainda não tinha sido completamente internalizado, pois as crianças precisavam ainda da interferência verbal da docente.

Aos poucos vai aparecendo na criança o discurso autodirigido, e ela vai guiando seu comportamento com o próprio discurso, atingindo assim um importante estágio de transição na zona de desenvolvimento proximal (THARP; GALLIMORE, 1996). É nessa etapa que acontece a transferência do controle ou assistência do adulto à criança, pois segundo esses autores, o discurso autodirigido provoca na criança uma autodireção, em busca do seu próprio aprendizado.

Na etapa de Questionamento, o aluno passa a responder às questões do mediador, que se apresentam com uma flutuação grande quanto ao número de indagações e dúvidas referentes ao domínio atingido no estágio anterior. Nesse sentido, tanto as práticas das professoras quanto o material preparado devem estar aptos a discussões novas e arguições.

Presenciou-se acontecer um fenômeno interessante: a própria indagação da criança quanto à utilização do material. Assim, percebeu-se que nessa fase a prática torna-se uma ferramenta riquíssima para se entender em que nível de aprendizado do uso do SSAC o aluno se encontra, podendo ele ser questionado no sentido de refletir sobre suas ações e seu próprio entendimento do uso do material em questão.

Santarosa (1996) afirma que quanto maior o número de questionamentos, mais o aluno se aproxima do nível de aquisição de uma Zona de Desenvolvimento Proximal definida por Vygotsky (1984, p. 97) como

distância entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), que se costuma determinar por meio da solução indepen-

dente de problemas e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, o professor, ao utilizar o material, pode questionar o aluno sobre o entendimento do processo, para que ele reflita com autonomia.

Ao analisar-se a categoria de *Feedback* viu-se uma interiorização dos conhecimentos, havendo a consolidação de uma capacidade desenvolvida que faz com que ela caminhe para uma zona de desenvolvimento real em busca da fossilização de seus conhecimentos.

Santarosa (2001) afirma que o aluno ainda deve receber confirmação sobre o andamento de sua trajetória no desenvolvimento de suas atividades, confirmação que a autora chama de *feedback*, o que faz com que ele interiorize seus conhecimentos prévios. Assim, o *feedback* da atuação correta, ou é dado pelo mediador ou pelos recursos do próprio ambiente em poucas etapas de atividade. Essa modalidade mediativa, *Feedback*, coaduna-se com a automatização dos conhecimentos trabalhados.

Viu-se, aqui, que a execução das tarefas por meio do material foi interiorizada, e que alguns alunos com necessidades especiais já respondem às interações verbais de seus colegas e da sua professora sobre o material.

Sai-se de uma zona apenas de absorção e caminha-se para uma zona de aprendizado. Nesse movimento de automação, o aluno vai estruturando seu aprendizado e marcando seu desenvolvimento sociocultural (VYGOTSKY, 1984).

No último ponto de análise, tem-se a Estratégia Cognitiva, a qual consiste no momento de um ciclo completo, envolve o início e o fim da modificação do comportamento, para que sejam desenvolvidas novas capacidades. Nesse momento, viu-se a independência das crianças no uso desse material. Elas já não solicitavam tanto as professoras e conseguiam formular sentidos de comunicação, como pedidos e respostas.

Nesse sentido, entra em questão a repetição de uma tarefa, de um modelo, de uma prática, para que haja, efetivamente, o caminho da saída da Zona de Desenvolvimento Proximal rumo a uma Zona de Desenvolvimento Real. Essa recapitulação ou “pontos de ancoragem” (SANTAROSA, 2001) permite que as crianças resgatem pontos já aprendidos e as faz buscar caminhos para a realização de outra

atividade, ou seja, as crianças começam a criar novas formas de usar a comunicação.

Sobre a relação entre o desenvolvimento e aprendizado, Vygotsky (1984, p.101) afirma que o “[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Assim, pôde-se reportar a uma questão levantada neste estudo sobre como as práticas educativas podem propiciar a inclusão de sujeitos com TGD e, ao mesmo tempo, serem promotoras de uma aprendizagem eficaz geral, pois coube a nós o papel de questionar para que as crianças pudessem refletir e prosseguir, guiando seu processo com mais independência, entendendo que o aprendizado humano tem uma natureza social específica que penetra na natureza intelectual daqueles que o obtêm (VYGOTSKY, 1998).

Por essa razão, ajudou-se a todas as crianças, sem ou com TGD no aprendizado, despertando vários processos internos de desenvolvimento, os quais foram capazes de operar quando as crianças com TGD interagiram com outras pessoas no seu ambiente e quando em cooperação com os seus colegas, em um verdadeiro processo inclusivo.

Esse desenvolvimento só pôde ocorrer para as cinco crianças com TGD graças à mediação que o SSAC proporcionou, gerando uma relação mais próxima com seus pares e fazendo com que as professoras questionassem o tempo todo como fazer melhor para que os alunos entendessem o que estava sendo pedido. O movimento em busca da autonomia continuava crescente. Os alunos começaram a buscar suas próprias soluções e a usar o material com maior independência, causando uma crescente confiança nas professoras e um novo olhar para o material, buscando-se novos modelos e aplicando-o de maneira mais dinâmica.

5 Considerações finais

Na prática do trabalho cooperativo de pesquisa apoiado pelos SSCA pôde-se observar diversas situações do cotidiano escolar, o que permitiu uma reflexão teórica qualificada sobre o processo de aprendizagem, identificando-se as implicações do uso do SSAC na promoção da inclusão. Também foi possível verificar como o ambiente escolar pode ser o propulsor dessa mudança, e como as práticas educativas

podem propiciar a inclusão de sujeitos com TGD, proporcionando-lhes uma aprendizagem eficaz geral.

Assim, o percurso desta pesquisa proporcionou o surgimento de um material de mediação, SSAC, rico e com possibilidades crescentes de aplicação; possibilitou também a produção crescente de novos materiais e novas manifestações de uso; provocou uma nova organização no ambiente educacional para a incorporação do SSAC e implantou progressos diversos na forma de conceber o desenvolvimento das crianças incluídas e das próprias professoras.

Na fase inicial, foi feita uma pequena quantidade de questionamentos, que aumentaram na fase intermediária e diminuíram na fase final, com formas de questionamento sutis. No transcorrer do tempo, a etapa de Demonstração provocou o aparecimento da autonomia. O suporte intenso fez-se necessário em vários momentos, principalmente para aprendizagem de situações novas ou quando da desautomatização do desempenho (por esquecimento, por exemplo), o que resultou em um retorno à Zona de Desenvolvimento Proximal, fato que ocorreu diversas vezes nesta pesquisa, pois para todos os envolvidos o material SSAC era uma novidade.

Uma das formas mais usadas até o momento final desta pesquisa foi a da Informação, pelo fato de os alunos com TGD encontrarem-se nos estágios iniciais de interação e sempre solicitarem o uso do SSAC ou apoio de outra pessoa.

Os Questionamentos levantados potencializaram as investigações e as interpretações dos acontecimentos, tornando possível projetar novas ações. Esse, por si só, já é um fenômeno transformador e inclusivo frente à realidade que as professoras e os alunos vivenciam. O resultado obtido durante o processo de ensino-aprendizagem das crianças com TGD ficou evidenciado na forma como as mediações foram usadas, pois os símbolos em si mesmos não têm vida própria; é preciso o outro para que a mediação ocorra.

Faltou, portanto, a essas crianças, uma abordagem educacional que não se reduzisse apenas ao treinamento de habilidades comunicacionais, havendo necessidade de uma estrutura que viabilizasse um olhar das pessoas em seu todo, a partir de suas potencialidades de comunicação, sua interação social e sua contextualização histórica. Percebeu-se que o uso do SSAC deve trazer a possibilidade de produção de significados, levando em conta a participação do outro em um ambiente cheio de possibilidades socioculturais.

Os ganhos que as crianças obtiveram sobrepujaram o possível uso dos SSAC apenas como símbolo, pois elas tornaram existentes objetos e acontecimentos da realidade também por meio da mediação. Ultrapassando as percepções imediatas e concebendo aquilo que pensavam, sentiam ou percebiam, ou seja, formando ideias, foram além da capacidade de representar.

Nesse sentido, para as professoras relacionarem desempenho assistido e estágio de Zona de Desenvolvimento Proximal no qual se encontra o aluno, devem ter em mente todas as informações obtidas no percurso da pesquisa e atuar dentro da zona de cada sujeito, oferecendo a assistência que se fizer necessária, identificando também o momento de aquisição de um conhecimento real, para que não se repita um conteúdo já fossilizado. Dessa forma, as professoras estarão realmente contribuindo para um ambiente propício de inclusão, gerando autonomia e transformação de toda uma estrutura, que desenvolva nos sujeitos suas potencialidades, pois é importante que a mediação provoque avanços, estimulando e interferindo no processo de aprendizagem.

O desenvolvimento de uma criança com autismo não é inferior ao de outra criança, mas sim, diferente e singular, pois ela aprende caminhos alternativos para compensar, por exemplo, a falta de uma comunicação consistente para elaboração do seu pensamento, sendo a experiência social por meio da mediação promovida pelo SSAC um alicerce eficiente para seu processo de inclusão.

Referências

- ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, H. **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita**: princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Santos, 2003.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- CAPOVILLA, F. C. Comunicação Alternativa: modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica. In: CARRARA, K. **Universidade, sociedade e educação**. Marília: Ed. UNESP, 2000.
- CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- CLIK – TECNOLOGIA ASSISTIVA. **The PCS Libraries on disk**. EUA: Mayer-Johnson Co. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/#links1994>>. Acesso em: maio/2007.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho ARAÚJO, Jussara Loiola (Org.). **Pesquisa Qualitativa em educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. de M; FERREIRA, M. S. Reflexão crítica: A Pesquisa Colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p. 26-38, jan./jun.2005.

JONHSON, R. M. **Guia dos símbolos de comunicação pictórica**. Tradução Giselle Mantovani; José Carlos Tonolli. Porto Alegre: Clik – Recursos Tecnológicos para Educação, Comunicação e Facilitação, 1998.

MANZINI, E. J. Conceitos básicos em comunicação alternativa-aumentativa. In: CARRARA, K. **Universidade, sociedade e Educação**. Marília: Ed. UNESP, 2000.

MELLO, A. M. R. **Autismo**. São Paulo: AMA, CORDE, 2004.

MOORE, S. T. **Síndrome de Asperger e a escola fundamental**. São Paulo: Associação Mais 1, 2005.

NUNES, L. R. O. P. A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; TANAKA, D. O. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Uel, 2001. p.367-373.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SANTAROSA, L. M. C. **Ambientes de aprendizagem digitais**: os caminhos pelas áreas de desenvolvimento proximal de pessoas com necessidades educativas especiais. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Projeto com Apoio do Cnpq e Fapergs.

_____. Estudo do processo da leitura e da escrita de crianças portadoras de necessidades especiais em ambientes que favorecem a comunicação, criação de ideias e produção textuais. **Revista Psicopedagógica**, v. 14, n. 35, p. 16-22, fev. 1996.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995.

SCHLOSSER, R.; ROTHSCHILD, N. **Alternativas de aumento da comunicação em crianças de desenvolvimento atípico**. São Paulo: Santos, 2001.

TETZCHNER, V. S. *et al.*. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Porto, PT: Porto, 2000.

THIERS, V. de O. **Comunicação alternativa em paralisia cerebral: avaliação de iconicidade de símbolos picto-ideográficos e de variáveis de controle de busca a símbolos Bliss em tabuleiros de comunicação**. (Dissertação de Mestrado) – Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Experimental, USP, São Paulo, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LES
UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

RESENHA

CASA-NOVA, Maria José M. **Etnografia e produção de conhecimento: reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses.** Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. 2009. 224 p.

Edmara de Castro Pinto¹

A presente obra intitulada “**Etnografia e produção de conhecimento: reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses**”, de autoria de Maria José Manso Casa-Nova, faz parte de uma investigação mais alargada desenvolvida no âmbito de uma etno-sociologia da educação, da cultura, da etnicidade e do trabalho, tendo em vista que a autora, ao longo de sua carreira acadêmica, sempre se dedicou ao estudo do que poderia se designar como objetos científicos marginais dentro das Ciências Sociais, nomeadamente os estudos de gênero (feminino) e de minorias étnico-culturais. Com efeito, Casa-Nova possui mais de três dezenas de trabalhos científicos publicados em oito países, incluindo livros, capítulos de livro e artigos científicos nos domínios da etnicidade, gênero, educação intercultural, imigração, diversidades e políticas sociais.

A obra, que foi financiada pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, (ACIDI) por meio do Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas (GACI), constitui parte da sua tese de doutorado em Antropologia Social defendida em 2008, na Universidade de Granada, na Espanha. O tema Central da obra é refletir, do ponto de vista socioantropológico, sobre o uso e a construção do conhecimento com grupos minoritários a partir do método etnográfico. Como observa San Román ao prefaciar a obra: “el interés central de esta socióloga de la Educación es precisamente todo aquello que se relaciona con los procesos de enculturación y socialización, desde la familia y la

¹ Professora Substituta da Universidade Federal do Piauí- (UFPI-Campus Parnaíba). Mestra em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, (UMINHO-Portugal). Licenciada em Pedagogia pela UFPI. Pesquisadora do NEPEGECI-UFPI. Maria José Manso Casa-Nova, de nacionalidade Portuguesa, é professora auxiliar da Universidade do Minho, (Braga-Portugal), do Instituto de Educação, lotada no Departamento de Ciências Sociais da Educação. É Doutora em Antropologia Social pela Universidade de Granada e Mestre em Ciências da Educação com especialização em Educação e Diversidade Cultural pela Universidade do Porto. Coordenadora Adjunta do Núcleo de Educação para os Direitos Humanos (NEDH-IEUM).É também Investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIED).
E-mail: edmaracastro@hotmail.com

comunidade vecinal hasta la escuela pública y las políticas públicas portuguesas” (p.9)

A Introdução e a primeira parte do livro dão conta de refletir sobre a escassa produção científica e marginalização dos estudos sobre/com ciganos no que se refere a estudiosos da área em nível de Portugal. Casa-Nova explica que os estudos sobre os ciganos passaram a ser alvo de interesse, porque se constituiu num problema social para o “Outro”, justificados pela inserção deste grupo sociocultural (os ciganos), no convívio social, em bairros de habitação social habitados por população não cigana, o que ocasionou a dificuldade de relacionamento. Aqui se pode supor que a autora se inspira nas ideias de Stoer², pois este autor evidencia que é necessário considerar os processos culturais dos indivíduos e que urge promover uma educação para a inter/multiculturalidade (ver STOER 1992, 1994). Neste caminho, em outro trabalho (CASA-NOVA, 2002), a autora trata da conceituação do termo “Educação Inter/Multicultural”. Assim:

Quando falamos em educação inter/multicultural queremos com esta expressão significar uma educação que contemple a diversidade cultural em termos de classes sociais, etnias e gêneros e, dentro de cada uma destas categorias, a diversidade proveniente das particularidades culturais e de formas de apropriação individuais dos saberes escolares e não escolares, de contextos e de processos. Esta educação intercultural deverá, então, no nosso entender, ter subjacente uma ‘abordagem não sincrónica’ (McCarthy, 1994), que nos sugere a possibilidade de os grupos minoritários, na sua relação e interação com instituições económicas, políticas e culturais, não revelarem sempre a mesma postura, necessidades, interesses ou expectativas, sendo, portanto fundamental deixarmos de olhar e tratar cada classe social, etnia ou gênero como blocos homogêneos, uniformes, mas antes como entidades culturais cujas relações sociais são complexas, contraditórias e não paralelas. (CASA-NOVA, 2002, p.110).

Assim, levantamos a hipótese de que ainda há um longo cami-

2 Stephen Ronald Stoer é uma referência Internacional na área de Políticas Educativas. Licenciou-se em 1975 na Universidade de Londres, onde três anos mais tarde concluiu também o mestrado em Ciências da Educação. Realizou doutorado na Open University de Inglaterra, em 1985. Foi orientador de mestrado de Maria José Manso Casa-Nova, que desenvolveu dissertação com o tema “Etnicidade, Gênero e Escolaridade

nho a percorrer para que se construa uma educação intercultural onde as culturas das minorias étnicas, possam ser oficialmente reconhecidas, tanto na prática, como no currículo escolar. Na perspectiva da autora, “[...] a partir do momento em que se considere a existência de uma cultura oficial escolar, o máximo de igualdade que a centralidade desta permitirá não será mais do que a emergência de centralidades culturais periféricas ou de marginalidades culturais pontualmente consideradas no currículo-padrão” (CASA-NOVA 2005, p. 203).

Com efeito, a obra contempla diversas temáticas, contudo é agrupada em duas partes, a Parte 1, intitulada “Aproximações ao conhecimento da Realidade: Abordagem Metodológica”, constitui-se em um manual minucioso sobre a aplicação do método etnográfico, na investigação de elementos pertencentes a um grupo sociocultural específico, Os ciganos, e da construção de conhecimento que aqui deriva, descrevendo e problematizando o trabalho de terreno e as formas de construção desse conhecimento (p. 15). A parte 2 intitulada “Cultura Cigana e Processos de Reprodução e Produção Cultural”, a autora faz uma breve resenha sócio-histórica dos ciganos em Portugal, no sentido de fazer um retrato “em andamento” das características culturais de uma comunidade cigana.

No que concerne aos sujeitos de sua investigação, a autora estudou cinco famílias com uma ascendência comum, constituindo 55 agregados familiares nucleares, totalizando cerca de 190 indivíduos entre os quatro meses e os 86 anos, dos quais apenas 11 têm mais de 50 anos.

Na segunda grande temática da obra, a partir da página 125, Casa-Nova se debruça muito especificamente na descrição detalhada das famílias pesquisadas. Contempla a caracterização das várias dimensões culturais vividas nas famílias, as estruturas das famílias, os casamentos do tipo endogâmicos, exogâmicos, mistos, questões inerentes à adoção de uma criança não cigana, as regras do casamento dito ideal, dentre outros.

A atenção especial da autora recai para a questão da subordinação feminina e a dominação masculina, a força-fragilidade da mulher, as formas e a circulação da dominação das mulheres pelos homens e, por outro lado, uma modalidade de resistência das mulheres expressa de forma oculta.

Na esteira desta dimensão, mais uma vez Casa-Nova dá seu contributo inovador, criando dois novos conceitos (dominação subor-

dinada e subordinação subordinante). Conceitos estes que nos fornecem subsídios para compreender a complexidade nas relações de dominação/subordinação entre gêneros existentes na comunidade cigana estudada. Aprofunda-se ainda a analisar a organização social e política da comunidade, a viuvez e o luto no homem e na mulher e o embelezamento do corpo feminino. São muitas singularidades e especificidades da comunidade que são estudadas, contribuindo para um conhecimento alargado, oferecendo aos possíveis leitores, um aprofundamento amplo das vivências cotidianas e formas de organização cigana.

Sua grande referência sociológica neste trabalho remete-se ao francês Pierre Bourdieu. Percebe-se que Casa-Nova utiliza com muita destreza a sociologia deste autor, criando seus próprios conceitos (criação do “habitus étnico e “lugares de etnia”). O “habitus étnico”, em referência ao Habitus Social de Bourdieu, e os “lugares de etnia”, inspirados nos lugares de classe de Erik Olin Wright, nascem de evidências empíricas da autora, e é elaborado a partir do conhecimento de “uma diferenciação intra-étnica” dentro do que designa de Habitus composto.³

Segundo a autora, sua investigação revela que estas comunidades, estes sujeitos atores, aparecem com uma importância marginal e marginalizados “nos níveis mais baixos da hierarquia social, contribuindo assim para a sua própria marginalização sociocultural, mas simultaneamente para a sua manutenção enquanto grupo diferenciado” (p. 204). É, nesse sentido, que as considerações finais da obra, são retratadas pela autora como “Considerações finais em torno da diferença”. Nesta parte final, Casa-Nova reitera que viver juntos e partilhar os mesmos espaços de trabalho, de educação escolar e de sociabilidade, implica uma aceitação do “Outro”, sendo que ainda é visível na sociedade portuguesa práticas incompatíveis com os direitos de cidadania, expressas em comportamentos de cariz racista, no que podemos fazer uma rápida analogia aos conceitos de Opressor e Oprimido preconizados por Paulo Freire. A sociedade opressora que segrega, exclui, domina e inferioriza e o oprimido, aquele que sofre a opressão ao ser considerado diferente, resultante de uma sociedade que lhes nega a prática de direitos de cidadania, sendo sua cultura inferiorizada.

³ Habitus composto segundo a autora representa um distanciamento crítico de certas práticas e percepções culturais do grupo étnico, mas não a perda da identidade cultural (p.192).

Consideramos que é tarefa da sociedade como um todo buscar a superação desta forma de inferiorização. Fazemos coro com a indagação de Casa-Nova: Serão as diferenças inconciliáveis pela percepção de sua incomensurabilidade?

Casa-Nova chama a atenção para os sujeitos-atores analisados, em várias categorias de análise, seu excelente trabalho traz ainda a produção de conceitos, de forma relevante, que permitem uma perspectiva analítica, associados aos seus anteriores trabalhos (CASA-NOVA 2001, 2002, 2003, 2008) e que possibilitam uma leitura da realidade face a parte do grupo sociocultural cigano português.

Nesse sentido, a obra se reveste de extrema importância para todos, considerando que este grupo cultural, assim como tantos outros são marginalizados na sociedade, principalmente no âmbito escolar, cujas representações sociais os condenam e os constitui num estatuto desfavorecido, subordinado. Como refere a autora, “[...] um fechamento dentro de uma determinada imagem socialmente construída: são problemáticos, barulhentos, porcos, agressivos, mal-educados, sem respeito pelos outros...Em suma, todos parecem saber como eles são, mas poucos convivem efectivamente com eles” (p. 195).

A obra, objeto da presente resenha, oferece ao leitor uma oportunidade de inteirar-se com a postura etnográfica da autora, fornecendo contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional, ao passo que o objectivo do trabalho de Casa-Nova, que podemos considerar ambicioso, contribui para o conhecimento de formas e processos de construção das dimensões da cultura cigana e da (re)produção dessa cultura, compreendendo os sentidos dessa reprodução e produção cultural para o próprio grupo. De fato, esta obra é um presente para todas as pessoas, principalmente educadores e sociólogos, em face da diversidade étnica e Cultural presentes nas escolas e na sociedade como um todo. Vislumbramos o reconhecimento destes sujeitos para além da pertença em um “grupo sociocultural”, de modo que sejam compreendidas suas identidades, suas representações, anseios e singularidades, concebendo-os como sujeitos sociais capazes de transformar positivamente a realidade na qual estão inseridos.

Corroboramos Casa-Nova quando, no último parágrafo de sua obra, sublinha ser esse reconhecimento, uma das Utopias que falta concretizar para que cada sociedade, em cada momento sócio-histórico, “[...] se construa moralmente da forma mais abrangente possível,

perspectivando o “Outro” como um elemento cujo lugar de pertença, possa ser (também) aquele que, de forma livre ou constrangida, se tornou o seu lugar de (con)vivências.” (p. 209).

Referências

CASA-NOVA, Maria José M. **Etnicidade, género e escolaridade:** estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional, 2002.

_____. (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 13 (47), 181-216, 2005.

LES
UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

RESUMOS

SOARES, Ivna Maria Mello. **Docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor: desafios implícitos – retratos e relatos**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa, com o tema “Docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor: desafios implícitos, retratos e relatos”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, com viés discursivo sobre formação de professores e desenvolvimento profissional docente. Tece reflexões críticas e criativas na perspectiva de fomentar a necessária discussão em termos de saberes e práticas inerentes a esse fazer docente. Nesse sentido, dispõe que o seu fio condutor/objeto de estudo é a docência universitária e o processo de desenvolvimento profissional docente do fisioterapeuta professor, do bacharel atuante no ensino superior. Trata a docência universitária enquanto exercício profissional que exige do professor competências diversificadas, notadamente na sua área específica de conhecimento, associada a outros referentes ao trato pedagógico da matéria ensinada e ao exercício da profissão. Sua importância se evidencia na viabilização de estudo sobre a atuação pedagógica do bacharel professor. Delineia como objetivo geral: investigar os desafios na docência superior que mobilizam fisioterapeutas professores a investirem em seu desenvolvimento profissional docente (MASETTO, 2003; GARCÍA, 1999; VEIGA, VIANA, 2010; FREIRE, 1996). Como objetivos específicos propõe: caracterizar o fisioterapeuta professor no ensino superior; identificar os desafios implícitos no desenvolvimento profissional do professor de ensino superior; analisar os investimentos do fisioterapeuta professor em seus percursos de desenvolvimento profissional. Caracteriza-se como uma investigação qualitativa narrativa, tendo a História de Vida como abordagem metodológica (CHIZZOTTI, 2006; ABRAHÃO; SOUZA, 2006; BERTAUX, 2010; EISNER, 1998), colocando em realce relatos de experiência pessoal de seus interlocutores, os quais registram fatos significativos de sua formação e, em decorrência, de seu desenvolvimento profissional na docência superior. Com esta abordagem perspectiva compreender momentos peculiares da história de vida dos sujeitos, pela praticabilidade da reflexão, da exposição dos fatos, considerando que não apenas os descrevem,

mas, simultaneamente, exercita a reflexão sobre dada situação vivida, seja no passado remoto, seja no passado recente. Define como locus de seu desenvolvimento a Universidade Estadual do Piauí, de modo mais preciso a Faculdade de Ciências Médicas (FACIME) / Curso de Fisioterapia. Para tanto, seleciona 4 (quatro) professores da referida IES. Para a coleta de dados, emprega o questionário e a entrevista narrativa (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Utiliza como procedimento de análise de dados a técnica denominada análise de conteúdo (BARDIN, 1994). Aponta como resultados principais, à luz das análises empreendidas, que o fisioterapeuta professor, na construção de sua profissionalidade, recorre aos saberes oriundos da prática e da teoria, assim como narra compreensivamente sobre investimentos em seu desenvolvimento profissional, que por extensão têm estreita conexão com os processos de formação continuada e, extensivamente, com o exercício docente universitário que requisita criatividade, flexibilidade e competências sempre renovadas daquele que o assume profissionalmente.

Palavras-chave: Docência Universitária. Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional. Bacharel Professor. Pesquisa Narrativa.

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. **Afrorresiliência:** a resiliência na vida de mulheres afrodescendentes. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa trata sobre a resiliência e a afrodescendência, fundamentada nos estudos realizados por Nadal (2007) e Carvalho (2008), e subsidiada pelos trabalhos sobre resiliência produzidos por Yunes e Szymanski (2001), Yunes (2003), Barlach (2005), Melillo e Ojeda (2005), Barbosa (2006, 2010a, 2010b, 2010c), Coimbra (2008). E para embasar as questões raciais, educacionais e de gênero, coaduna-se com Fernandes (1978), Giacomini (1988), Moura (1988), Valente (1994), Cunha Junior (1996), Gomes (2000, 2001), Carone (2003), Carvalho (2004), Santos e Maio (2004), Carneiro (2006), Lopes (2007), e Risério (2007), Schumacher (2007), Fanon (2008), Bento (2009) e Boakari (1994, 1999, 2003, 2007, 2008, 2010, 2011). Tem como objetivo geral investigar os modelos de resiliência em um grupo de mulheres afrodescendentes, em especial no que concerne à descrição do perfil do grupo de mulheres afrodescendentes participantes da pesquisa; ao entender a resiliência, seus modelos e suas características; identificar os modelos de resiliência apresentados por esse grupo de acordo com o instrumento Quest_Resiliência, uma ferramenta desenvolvida em 2006 e validada em 2009, que permite mapear comportamentos resilientes (BARBOSA, 2010b), aplicado a um grupo de 60 mulheres que se autodeclararam afrodescendentes, com curso superior e em atividade profissional na cidade de Teresina-PI. Emprega a abordagem metodológica de cunho quantitativo e de natureza exploratória e descritiva. Os dados acessados e analisados propiciaram mapear, no grupo das mulheres participantes do estudo, oito características constitutivas da resiliência, sendo elas: autocontrole; autoconfiança; leitura corporal; análise do contexto; otimismo para com a vida; empatia; conquistar e manter pessoas; e sentido de vida. O estudo, além de fornecer subsídios para melhor problematizar a temática em questão, sugere algumas perspectivas para futuras investigações sobre educação, gênero e afrodescendência.

Palavras-chave: Educação. Resiliência. Mulheres brasileiras afrodescendentes.

DEMES, Lílian Garcia. **A percepção dos adolescentes de uma escola pública sobre seus direitos**: um estudo à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar as dimensões do conhecimento, do saber e do saber aplicar, dos adolescentes do Curso Técnico em Enfermagem/Ensino Médio/CAF/UFPI sobre os direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Para atingir tal finalidade, partiu-se do estudo dos conceitos de adolescência e de cidadania infanto-juvenil, bem como entender o longo processo de conquista da cidadania dos seres humanos nesta faixa etária. Posteriormente, focalizou-se o estudo na legislação voltada para a população infanto-juvenil, dando destaque ao Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, para melhor perceber porque essa Lei, ao ser apresentada ao Congresso Nacional, foi denominada de “pequena Constituição”. Foram analisados temas como: direito à vida e à saúde, direito ao respeito, direito à educação e, o tema relativo ao Conselho Tutelar. Destacou-se, também, a missão da educação formal, da escola, para a formação do profissional e do cidadão, objetivos da educação. Em seguida, realizou-se a investigação com vinte alunos adolescentes do Curso Técnico em Enfermagem/Ensino Médio/UFPI, por meio de entrevistas semiestruturadas, a fim de estabelecer a percepção dos sujeitos da pesquisa em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Os resultados revelaram que o ECA é conhecido superficialmente e, conseqüentemente, aplicado de forma insegura, na realidade investigada. Tal constatação enfraquece o exercício da cidadania e deve, portanto, levar a escola a refletir sobre a formação de seus educadores e, conseqüentemente, sobre a formação profissional e cidadã dos seus educandos.

Palavras-chave: Educação. Percepção. Adolescentes. ECA.

RÊGO, Martinho de Souza. **Formação técnica em agropecuária na modalidade EJA no Colégio Agrícola de Teresina e a inserção no mercado de trabalho**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

O presente estudo é o resultado de uma pesquisa sobre a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), enquanto uma política pública que visa ao alcance de uma franca participação social e educacional de jovens e adultos que precisam inserir-se no mundo do trabalho, seja por razões educativas, seja numa perspectiva de inclusão e de justiça social. Analisa a perspectiva profissional dos egressos da primeira turma do curso Técnico em Agropecuária integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Colégio Agrícola de Teresina (CAT). Questiona: em que medida a formação Técnica em Agropecuária na modalidade EJA, oferecida pelo Colégio Agrícola de Teresina (CAT), proporciona as competências necessárias para viabilizar a inserção de seus egressos no mundo do trabalho, bem como sua efetiva inclusão e participação no meio sociocultural em que habitam? A metodologia utilizada fundamenta-se na pesquisa qualitativa adotando como aspectos teórico-metodológicos de sustentação e orientação considerações sobre prática pedagógica e formação técnico-profissional, à luz de referenciais fundamentados em: Barone (2008), Oliveira (2007), Castelo Branco (2010), Saviani (2006), Brito (2003), Behrens (2005), Minayo (2007), e outros. O lócus de seu desenvolvimento foi o Colégio Agrícola de Teresina, especialmente uma turma de Técnico em Agropecuária na modalidade EJA oferecida em 2007, tomando como sujeitos, todos os alunos da referida turma, egressos do CAT. Os dados foram coletados por meio de consultas documentais e de entrevistas orais semiestruturadas, organizados em três eixos categoriais e subeixos como forma de orientar a análise interpretativa dos referidos dados. Assim os resultados estão expressos em dados qualitativos, tendo como técnica a análise de conteúdo. O estudo mostra que o alunado do PROEJA teve como motivação para realizar o curso a possibilidade de ascensão profissional e econômica. Este proporcionou uma ampliação tanto dos conhecimentos gerais como dos conhecimentos técnicos,

sendo considerado pelos egressos como um ponto bastante positivo para a vida pessoal e profissional, se apresentando como opção para os investigados conseguir emprego, apesar de apenas metade dos egressos estarem inseridos no mercado de trabalho. Com relação à empregabilidade, destaca-se a escassez de oportunidades oferecidas tanto pelo sistema público quanto pelo privado para o técnico agrícola. O estudo demandou, entre as suas principais constatações, a eficácia de uma educação profissional integrada destinada a jovens e adultos que, em linhas gerais, possibilitou a essa população o ingresso e a permanência no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Formação Técnica Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Prática Pedagógica.

MONTEIRO, Ana Lúcia Barbosa. **Histórias de leitura de professoras-leitoras como subsídio à formação continuada:** memória em movimento. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

Esta investigação tem como objeto de estudo as práticas leitoras de professoras-leitoras do ensino médio e seus efeitos na formação continuada. Tem como premissa que a leitura e a formação caminham lado a lado na produção do conhecimento. Seu objetivo geral é analisar histórias de leitura de professoras-leitoras do ensino médio como subsídio à formação continuada. O desenvolvimento deste estudo na área de leitura e formação continuada de professores representa uma perspectiva que vem se consolidando ao longo da trajetória profissional da pesquisadora desde seu ingresso no curso de Letras-Português e, posteriormente, em cursos de pós-graduação nas demandas de formação continuada. Está fundamentada nas reflexões teóricas empreendidas sobre leitura e formação continuada de professores com base nas contribuições de Kleiman (2009, 2011, 2006), Silva (2011, 2009, 2008), Freire (1994, 1996, 1995), Chartier (2011, 1999), Moraes (2000), Demo (2006), Larrosa (2002), Nóvoa (1992, 2009; 1993), Candau (1996), dentre outros. No conjunto, aborda as histórias de professoras-leitoras e sua formação continuada, assim como caracteriza a leitura presente no cotidiano do professor, os gêneros textuais envolvidos nas práticas leitoras, ainda analisa as concepções de leitura que subjazem a essas práticas. Como orientação metodológica, segue a pesquisa qualitativa em educação, na modalidade narrativa, segundo Souza (2006), Minayo (2011), Bogdan e Biklen (2010), Connelly e Clandinin (2011) e outros. Os sujeitos do estudo correspondem a seis professoras de Língua Portuguesa da Escola Estadual Franklin Dória, em Bom Jesus/PI. O processo de produção de dados se deu pelo emprego do questionário e da entrevista narrativa oral, instrumentos que deram o acesso a informações relevantes relacionadas às experiências leitoras das professoras-interlocutoras. A análise de dados processa-se a partir de três eixos temáticos: I – Leitura de professores; II – Concepções de leitura; III – Práticas leitoras e formação continuada, como suporte analítico usa a técnica da análise de conteúdo, segundo Franco (2008) e Bardin (2011). A análise de dados aponta para as seguintes constatações: a leitura como prática cotidiana subsidiadora das atividades docentes,

como suporte ao ensino e à aprendizagem de professores e alunos de ensino médio e a utilização de gêneros textuais como suportes de leitura, aspectos que oportunizam conclusões tais como: o universo das relações familiares, afetivas e escolares enquanto contextos de aprendizagem e vivências da e com a leitura; a dimensão conceptual de leitura na condição de prática social, cognitiva, interativa, política e cultural, que permeia a vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional das professoras interlocutoras do estudo; e a importância dos espaços construtivos das práticas leitoras dessas professoras na potencialização de suas demandas de formação continuada.

Palavras-chave: Leitura. Professoras-Leitoras. Formação Continuada. Pesquisa Narrativa.

CARVALHO, Genyvana Criscya Garcia. **Docência na educação superior:** narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática pedagógica. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

A figura do professor universitário ganhou relevo nos últimos anos, principalmente quando a temática é relacionada à formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, haja vista que o exercício da profissão docente requer um saber especializado. A realidade do ensino superior tem mostrado, entretanto, que o processo de tornar-se professor resulta geralmente de aprendizados vinculados ao autodidatismo, articulando-se aos saberes de formação acadêmica e da experiência. Em relação aos professores bacharéis, observa-se, a priori, que não possuem uma formação específica para atuar no magistério, ou seja, trata-se de professores que detêm o conhecimento do conteúdo, mas ressentem-se da ausência de uma formação especializada para o exercício da docência. Considerando o exposto, o objetivo geral desse estudo é investigar, a partir das narrativas de professores bacharéis, os dilemas enfrentados no desenvolvimento da prática pedagógica. De forma específica, objetivamos identificar dilemas enfrentados por professores bacharéis na sala de aula do ensino superior; caracterizar como o bacharel professor atua na resolução dos dilemas da prática; analisar os desafios de ser professor na Universidade. Na produção deste trabalho dissertativo ao abordar-se a docência do ensino superior, o estudo tem como referência as produções de: Gil (2008); Masetto (2005, 2003, 2010); Volpato (2010), dentre outros. Em relação aos dilemas da prática, a pesquisa fundamenta-se nas contribuições de Lourencetti e Mizukami (2002), Sacristán (1998), Zabalza (1994 e 2004). No que concerne à abordagem metodológica, o estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, focalizando narrativas. As narrativas têm sido bastante utilizadas nas pesquisas em educação, pois se baseia em uma prática que desperta a autoformação do professor, situando a narratividade como experiência formadora que possibilita ao narrador avaliar as diferentes situações da profissão docente. Como instrumento metodológico de produção de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e o memorial, considerando que estes recursos permitem o desenvolvimento da subjetividade dos professores, de suas reflexões sobre as ações singulares do exercício da profissão docente. Participaram como sujeitos do estudo 5 (cinco)

professores bacharéis que atuam na Universidade Federal do Piauí, campus Teresina. Para a análise de dados utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) e Franco (2008), por meio da qual foi possível retirar o substrato do conteúdo das escritas dos memoriais e das entrevistas semiestruturadas. O estudo evidencia que a prática pedagógica constitui atividade intencional, sistemática e complexa, ou seja, marcada por situações imprevistas e dilemáticas. Evidencia, também, que no desenvolvimento da prática pedagógica o professor bacharel enfrenta diferentes dilemas e, de forma autodidata, produz a tomada de decisões frente aos dilemas enfrentados, recorrendo aos saberes da experiência e aos saberes da formação profissional.

Palavras-chave: Dilemas da Prática. Prática Pedagógica. Docência no Ensino Superior.

SOUSA, Juliana Ferreira de. **A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil:** o fazer do professor da rede municipal de ensino de Teresina. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

O presente estudo investiga a prática avaliativa no processo de ensino e aprendizagem no contexto Educação Infantil. Vislumbra compreender de forma mais aprofundada o fenômeno pesquisado, estabelecendo diálogo com autores como Fontana; Cruz (1997), De La Taille; Oliveira; Dantas (1992), Vygotsky (1998), Ferreira; Teberosky (1999) sobre desenvolvimento e aprendizagem e com autores como Saul (1995), Perrenoud (1999), Hoffmann (2002), Silva (2010) entre outros, que discutem a prática avaliativa. Emprega a abordagem da pesquisa de natureza qualitativo-exploratória, tipo estudo de caso. Utiliza para a coleta de dados as técnicas da entrevista do tipo semi-estruturada e da observação participante, segundo Minayo (1994), Oliveira (2007) e outros. Tem como sujeitos três professoras efetivas que trabalham com o segundo período da Educação Infantil, em Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina. Para analisar os dados recorre à proposta de Bardin (1977), que trabalha com a técnica de análise de conteúdo, para tanto os dados se encontra categorizados e divididos em três eixos de análise: prática pedagógica do professor e o desenvolvimento da criança; metodologia de avaliação do desenvolvimento da criança e instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica da Educação Infantil. Aponta entre outras constatações que os professores se esforçam para acompanhar o desenvolvimento integral da criança e que a avaliação de rede da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) desconsidera outros aspectos do desenvolvimento da criança, visto que concentra suas ações no aspecto cognitivo, ou seja, no que concerne à Linguagem oral e da escrita, pois essa a Avaliação de Rede tem como meta a verificação da leitura e escrita da criança do segundo período da Educação Infantil, sendo que o professor que alfabetizar até 90% de seus alunos recebe o Prêmio Professor Alfabetizador. Essa avaliação é, sobretudo, classificatória, posto que realiza um ranking entre escolas e professores. A rigor, seus resultados incidem sobre a reflexão da relevância da avaliação como instrumento de melhoria de práticas de ensino na educação infantil e, conseqüentemente, de desenvolvimento da criança em sua integralidade.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

LIMA, Isana Cristina dos Santos. **Significados e sentidos do mal-estar docente**: o que pensam e sentem professores em início de carreira. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

O presente trabalho é resultado da pesquisa que teve como objetivo geral investigar os significados e os sentidos do mal-estar docente produzidos por professores em início de carreira e suas relações com a identidade docente que está se constituindo. Os objetivos específicos foram: a) Identificar os sentimentos que os professores em início de carreira estão desenvolvendo em relação à profissão docente; b) Conhecer as expectativas dos professores em início de carreira em relação à profissão docente; c) Compreender como as vivências com professores que desenvolvem mal-estar docente constituem a identidade dos professores em início de carreira. A opção teórico-metodológica da pesquisa foi pela Psicologia Sócio-Histórica de Leontiev (1978), Luria (1991) e Vygotsky (1998). Como procedimento metodológico, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 2009); entrevista narrativa (FLICK, 2009) e observação sistemática (GIL, 1999) para apreender os significados e os sentidos do mal-estar docente de uma professora em início de carreira. A análise dos dados foi feita seguindo a lógica do procedimento metodológico denominado Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). Os resultados apontam que a professora inicialmente sentiu temor e medo, mas foi superando, e passou a se sentir satisfeita e realizada, embora a convivência com as professoras que proporcionaram mal-estar docente lhe cause insatisfação. As expectativas indicam sua identificação com a profissão docente, pois deseja que os alunos aprendam e se desenvolvam; que os pais se envolvam cada vez mais; aspira que os conflitos entre as professoras findem; e que haja valorização profissional do professor e de seu trabalho. Sobre sua convivência com as professoras com mal-estar docente, a professora declarou viver conflitos na escola, apesar de ter sido bem recebida nos primeiros meses, porém mostra-se resiliente. A análise das zonas de sentidos do mal-estar docente revela que ser professora dá continuidade à constituição da sua identidade docente.

Palavras-chave: Significados e sentidos. Mal-estar docente. Identidade do professor.

RODRIGUES, Rogéria Pereira. **O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

As pessoas com deficiência enfrentam inúmeras dificuldades para se inserir no Ensino Superior, ainda que a legislação brasileira apresente diversos dispositivos que garantam o ingresso e permanência nesse nível de ensino. Nesse sentido, consideramos relevante investigar quais as modificações que o movimento inclusivo provocou no processo de inclusão do aluno cego nas instituições de ensino superior públicas e privadas na cidade de Teresina – PI. A opção por esse estudo está vinculada as vivências desta pesquisadora na condição de pessoa com deficiência visual e estudante do Ensino Superior, situação fomentadora deste estudo. A metodologia apoia-se na abordagem de natureza qualitativa do tipo explicativa. Participaram do estudo quatro sujeitos cegos que cursam o Ensino Superior em segunda graduação em instituições públicas e privadas, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino na faixa etária de 30 a 56 anos. O instrumento utilizado na pesquisa foi a entrevista semiestruturada. A análise das informações foi feita a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003). Em relação aos resultados, constatamos que o movimento inclusivo não promoveu modificações significativas quanto ao acesso e permanência de pessoas com cegueira no ensino superior, sendo que permanecem dificuldades existentes na primeira graduação amenizadas pela solidariedade do outro, o avanço das tecnologias e o esforço individual de cada sujeito.

Palavras-chave: Inclusão educacional. Ensino superior. Educação dos cegos.

CASTRO, Wagnaldo Nunes da Silva. **Educação de jovens e adultos: práticas educativas e permanência nas escolas de Ensino Médio.** 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

O estudo apresenta o resultado de investigação referente à relação entre a prática educativa de professores e gestores e a permanência dos alunos do PROEJA e EJA do Ensino Médio nas escolas da rede pública do Município de Bom Jesus. A reflexão conduzida pela problemática evidenciada analisa as práticas educativas de professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos, ponderando sobre os reflexos desta na permanência dos alunos nas escolas de Ensino Médio. Fundamenta a discussão do objeto de estudo: Brunel, (2004), Oliveira (1999), Arroyo (2005), Libâneo (2010), Moura (2003, 2006, 2011) e Charlot (2000), dentre outros. Quanto à metodologia, se apoia em Bardin (2011), Oliveira (2010), Bogdan e Biklen (1999), Moraes (1999) e Richardson (2009). De abordagem qualitativa descritiva, a pesquisa utiliza questionários como instrumentos de coletas dos dados, os quais foram aplicados a 20 (vinte) interlocutores, sendo: dois diretores, três coordenadores, seis professores e nove alunos. Organiza e interpreta os dados à luz da análise de conteúdo, tendo como referencial básico as ideias de Bardin (2011). Os dados produzidos estão estruturados em três categorias gerais: caracterização das práticas dos agentes educativos; práticas educativas e permanência na escola; e, fatores externos que influenciam a permanência na escola. O estudo mostra que a permanência dos alunos nas escolas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo que não exclusivamente, tem estreita relação com as práticas desenvolvidas pelos agentes educativos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nas instituições pesquisadas, trazendo uma nova compreensão sobre os condicionantes da exclusão e da inclusão dos alunos na escola. Desta forma, aponta para necessidade de um ambiente escolar que valorize não apenas a dimensão cognitiva e técnica do sujeito jovem e adulto, mas, sobretudo, a social e humana.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Permanência na Escola. Educação de Jovens e Adultos. Ensino Médio.

NASCIMENTO, Elizânia Sousa. **Desbravando inteligências para o desenvolvimento: o Projeto Bandeirante e a expansão do ensino secundário no Maranhão (1968-1973)**. 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

Este trabalho é um estudo sobre a expansão do ensino secundário no Maranhão, por meio do Projeto Bandeirante, no período de 1968 à 1973. O objetivo geral da pesquisa foi a construção da história e da memória dos Ginásios Bandeirantes. Analisa essa política de expansão do ensino secundário à luz do contexto educacional e político da época, em nível estadual e nacional, privilegiando, a compreensão das bases históricas sobre as quais ocorreu seu surgimento. Estuda as bases ideológicas do Projeto Bandeirante, a interface entre a expansão desses ginásios e a rede privada do secundário maranhense, à época. Problematiza a qualidade dessa expansão a partir da pesquisa documental e dos testemunhos orais. A ampliação do conceito de documento realizada pelos Annales possibilitou olhar arguto e abrangente sobre os vestígios desses ginásios ao longo da pesquisa, englobando nesta diferentes fontes e materiais: discursos e planos de governo, relatórios de inspeção, fotografias, jornais, fardamento escolar, mobiliário escolar, material para o gabinete de ciências e acervo das bibliotecas implantadas nos ginásios. O trabalho com a história oral foi importante para a construção de traços do cotidiano desses ginásios, por meio dos depoimentos de ex-alunos, de ex-professores e de ex-diretores. Este trabalho apoia-se, dentre outras, nas seguintes categorias e autores: História – Burke (2000), Jekins (2007); Memória – Halbwachs (1990), Portelli (2010) e Bosi (1994, 2003); Cultura Escolar – Julia (2001) e Souza (2008, 2010). O estudo evidenciou o surgimento do discurso desenvolvimentista atrelado à Educação no governo de Newton Bello (1961-1966) e o aprofundamento desse na gestão de José Sarney (1966-1971). O projeto de expansão do ensino secundário por meio dos Ginásios Bandeirantes encontrava-se no bojo da construção ideológica de “um novo homem para um novo Maranhão”, na proposta do chamado Maranhão Novo. A pesquisa concluiu que a ideia de modernidade forjada para esses ginásios foi negada na prática devido ao modelo de expansão, que tinha como marcas principais a racionalização e a economia de recursos e, principalmente, a falta de um quadro docente preparado para a

efetivação de tal proposta. Na memória das testemunhas, os Ginásios Bandeirantes foram ressaltados como “a luz que dissipou as trevas do atraso e da ignorância no interior do Maranhão”. São essas mesmas falas que permitiram, ao lado da pesquisa documental, constatar as incongruências entre a ideia original do Projeto Bandeirante e a prática desses ginásios. A conclusão evidencia que a expansão dos Ginásios Bandeirantes se deu em contexto repleto de contradições e que, apesar das dissonâncias entre proposta e efetivação, eles constituíram importante passo na expansão do acesso ao ensino secundário no Maranhão.

Palavras-chave: História. Memória. Ensino Secundário. Cultura Escolar.

SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento. **Alfabetizadoras experientes e a constituição da professoralidade:** trajetórias narradas. 2013 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

A professoralidade constitui processo de construção do sujeito professor no curso de sua trajetória pessoal e profissional, abrangendo espaços e tempos em que ele reconstrói seus saberes e sua prática educativa (OLIVEIRA, 2003). A professoralidade refere-se, portanto, ao que o professor está sendo e ao que poderá vir a ser, a partir das experiências vivenciadas, da formação, da autoformação, dos saberes e das aprendizagens docentes construídas na experiência profissional (PEREIRA, 2000). Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objeto de estudo a constituição da professoralidade de alfabetizadoras experientes, considerando a trajetória profissional vivida, bem como a identificação de características importantes sobre ser professora alfabetizadora e sobre saber-ensinar. A pesquisa tem como objetivo geral investigar como ocorre a constituição da professoralidade de alfabetizadoras experientes no percurso profissional. O desenvolvimento de investigação sobre a professoralidade de alfabetizadoras experientes contribui para o entendimento de que é possível a concretização de práticas bem sucedidas no âmbito do ensino da linguagem escrita e sobre o ser alfabetizadora. As reflexões teórico-metodológicas empreendidas no estudo apoiam-se nas contribuições de Pereira (1996), Bolzan e Isaia (2006), Nóvoa (1992, 1995, 2000, 2010), Soares (2010), Ferreiro e Teberosky (1999), Brito (2003, 2007), Souza (2009), Josso (2010), Tardif (2002), Shön (2002, 1997), Guedes-Pinto (2008), entre outros. No âmbito da dimensão teórica, a partir dos estudos de Pereira (1996, 2000) e Bolzan e Isaia (2006, 2007), a professoralidade é entendida como processo de constituição do ser professor, com implicações no redimensionamento do saber, saber ser e saber fazer. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, demarcando a pesquisa narrativa como método e técnica de investigação. Os sujeitos desta pesquisa são cinco professoras alfabetizadoras, em final de carreira, pertencentes a cinco escolas públicas municipais da cidade de José de Freitas-PI. O processo de produção de dados da pesquisa ocorreu por meio de entrevistas narrativas e da escrita de memoriais docentes, recursos que possibilitaram às professoras evocações sobre seus

percursos da professoralidade alfabetizadora, refletindo acerca de suas experiências na alfabetização de crianças. A partir das narrativas professorais, foi possível a análise dos aspectos significativos na constituição da professoralidade alfabetizadora. Os dados revelaram narrativas docentes singulares, explicitando o que as professoras pensam sobre suas experiências na alfabetização, particularmente sobre como se constitui a professoralidade. A pesquisa registra, então, que a professoralidade alfabetizadora não se produz somente com conhecimentos e saberes pedagógicos, delineando-se a partir de dimensões afetivas e subjetivas intercambiadas à maneira de ser da pessoa do professor, portanto, a professoralidade é construída pelo eu-pessoal que potencializa o eu-profissional. Desse modo, a investigação para a compreensão do processo de constituição da professoralidades alfabetizadoras, em sua dinâmica e complexidade, denota que ser professor envolve a reinvenção do saber, do saber-fazer e do saber-ser.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Alfabetização. Professoralidade. Pesquisa Narrativa.

SOUSA, Francisco Waldílio da Silva. **Práticas educativas para a prevenção primária ao uso de drogas com crianças e adolescentes do parque eliane em Teresina-PI.** 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

Nesta dissertação foi trabalhada a prevenção às drogas junto a crianças e adolescentes do Parque Eliane, zona Sul de Teresina. Na infância e adolescência – fases iniciais da vida humana, a educação, indubitavelmente, é a ferramenta imprescindível para a conscientização da importância de se adotar um estilo de vida saudável. Nesta capital, não diferente do restante do Brasil, diariamente toma espaço nos noticiários a questão do uso de drogas e seus efeitos para o usuário e para a sociedade. A maioria das abordagens sobre essa questão emprega o caráter repressivo do problema, fazendo alusão às ações policiais, visto que apesar da mudança de paradigma, em curso, que dá a essa questão uma conotação de um problema social, (portanto não apenas de segurança, de saúde, de educação etc.), ainda é muito forte a policialização e a judicialização do fenômeno. Em razão do exposto, este texto aborda a prevenção ao uso de drogas lícitas e ilícitas entre crianças e adolescentes da Casa de Arte e Cultura do bairro Parque Eliane, partindo de suas próprias vivências e experiências, objetivando contribuir para a redução dos fatores de risco, bem como o fortalecimento das práticas de proteção dos sujeitos pesquisados, no que tange a essa problemática: o uso indevido de substâncias psicotrópicas. Como suporte teórico para auxiliar a reflexão sobre os dados empíricos estabeleceu-se um diálogo com os seguintes autores(as), entre outros(as): Barbier (2002), Caccia-Bava (2006), Diógenes (1998), Morin (2000), Waiselfisz (2011, 2012). Do ponto de vista metodológico, nesta pesquisa de natureza qualitativa, tipo pesquisa-ação, foram desenvolvidas atividades de cunho educacional e lúdicas (oficinas, passeios, bate-papos, brincadeiras) em vários cenários urbanos (Cavalaria da PMPI, Parque Zoobotânico, Teatro 4 de Setembro, Parque Lagoas do Norte, Parque Encontro dos Rios e Casa de Artes e Culturas), que ensejaram a expressão das subjetividades individuais e coletivas, possibilitando a participação efetiva dos sujeitos envolvidos e, neste sentido, colaborando para o exercício da cidadania plena dos referidos partícipes. Destaca-se como mais relevante resultado desta pesquisa 'a auscultação das vozes

das crianças e adolescentes e a valorização de sua capacidade de criação' como exercício do direito à participação cidadina e planetária necessária a uma vida digna, direito ainda hoje bastante negligenciado, tanto nas políticas públicas como nas práticas sociais, substanciado pela reflexão. Tais ações, permeadas de ludicidade e descontração, foram substanciadas por valores que elevam a condição humana e cidadã.

Palavras-chave: Prevenção às drogas. Crianças e Adolescentes. Cidadania. Políticas Públicas.

FARIAS, Josélia Maria da Silva. **A avaliação curricular do curso de pedagogia da UFPI e suas implicações na formação do pedagogo.** 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

Este estudo objetivou avaliar a coerência entre o que propõe o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI no que se refere às áreas de formação, e a estrutura da Matriz Curricular e suas implicações na formação do Pedagogo. Percorre, para tanto os caminhos da legislação pertinente, dos aspectos históricos e de sua efetividade enquanto instrumento de formação, situando-o no contexto das reformas educacionais do Ensino Superior ocorridas nas últimas décadas e, caracterizadas por intensas transformações nos campos político, econômico, sociais e culturais decorrentes dos processos de reestruturação capitalista, da globalização e do neoliberalismo privilegiando as relações de mercado. Adota como referencial teórico: Brzezinski (1996); Scheibe (1999); Pereira (2002); Silva (1999); Macêdo (2011); Giroux (1997); Goodson (2003); Moreira (2001); Sacristán (2000) entre outros. Constitui-se como pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, por permitir destacar aspectos intrínsecos ao comportamento dos seres humanos considerando as interações que estabelecem consigo, com os outros e com o mundo com o intuito de responder aos seguintes questionamentos: há coerência entre as disciplinas que compõem a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portella em Teresina com as áreas de formação propostas no PPC e quais as suas implicações na formação do pedagogo?. O objeto de estudo constituiu-se da avaliação do Curso de Pedagogia da UFPI e suas implicações na formação do pedagogo cujos resultados deverão oferecer subsídios que contribuam para uma redefinição do curso nos aspectos em que apresente fragilidades, proporcionando assim uma formação eficaz. Como técnica de análise dos dados, a pesquisa privilegiou a análise de conteúdo Bardin (1979). Os dispositivos de mediação utilizados foram o questionário, onde dez alunos do último período do Curso de Pedagogia expressaram angústias e tensões experienciadas na formação inicial, bem como a observação realizada nas escolas campo de estágio. De acordo com as categorias analisadas observamos que a maioria dos alunos escolheu fazer o Curso de Pedagogia por identificarem-se com ele e mesmo os que foram influenciados por parentes e amigos passaram a

gostar, desta forma ressaltam que saem bem preparados para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, embora com algumas defasagens. A formação para o desenvolvimento das atividades em Gestão Escolar reporta ao fato de que existe, sob o ponto de vista dos alunos uma quantidade ínfima de disciplinas, ainda nesse aspecto, ressaltam que o estágio supervisionado é de observação não contribuindo para o crescimento do formando, entretanto, verifica-se na Matriz Curricular uma quantidade adequada de disciplinas referentes a esta área e apesar das lacunas vivenciadas pelos discentes no processo formativo, avaliam a Matriz Curricular como boa evidenciando que é no momento da operacionalização vão aparecendo uma série de lacunas que acabam se refletindo de forma negativa no processo de formação do pedagogo. Conclui-se que existe coerência entre as disciplinas que compõem a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do campus de Teresina, com as áreas de formação propostas no Projeto Político Pedagógico do referido curso.

Palavras-chave: Avaliação. Currículo. Curso de Pedagogia. Formação de Professores.

SILVA JÚNIOR, Nelson Soares da. **Prática pedagógica do professor de Biologia:** os desafios da docência no ensino profissionalizante. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

O exercício do magistério em qualquer nível traz muitos desafios, que necessitam por parte dos docentes uma série de saberes e fazeres construídos por meio de estudos, pesquisas e experiências do cotidiano da sala de aula utilizados no exercício de sua função. No ensino profissionalizante, a ação docente exige ainda mais do professor por conta das especificidades, tais como a integração das disciplinas de formação geral com as da área técnica, considerada um dos pilares desse tipo de formação. Mediante o exposto, compreendemos que a pesquisa indica possibilidades de construção de saberes para ser professor de Biologia no âmbito das atividades docentes no ensino profissionalizante. Assim, o estudo tem como objetivo geral investigar os desafios que emergem da prática pedagógica do professor de Biologia dos cursos profissionalizantes dos Colégios Técnicos vinculados à UFPI. O estudo desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa. Para a produção dos dados utiliza o questionário e a entrevista semiestruturada. O campo do estudo envolve três Colégios Técnicos vinculados à UFPI, ou seja, os Colégios Agrícolas de Teresina, de Floriano e de Bom Jesus. Os interlocutores do estudo são 05 (cinco) professores de Biologia, que atuam em cursos técnicos na modalidade profissionalizante. Entre outros autores, utiliza como referencial teórico as produções de Benjamin (1993), Brito (2007), Catani (1997), Clandinin e Connelly (2000), Mendes (2006), Oliveira (2007), Severino (2006, 2007), Souza (2006). Os dados da pesquisa revelam que a sala de aula é um contexto que legitima, consolida e oportuniza reflexões sobre o saber e o saber fazer dos professores que atuam nos cursos profissionalizantes e que suas práticas pedagógicas constituem locus de aprendizagens docentes significativas nos processos de redimensionamento da sua ação docente, bem como requerem um trabalho compartilhado com atitudes críticas e reflexivas. Os resultados da investigação, sem a pretensão de generalizar, contribuem para releituras e análises das práticas pedagógicas dos professores de Biologia que atuam nos Cursos Profissionalizantes. Para a caracterização articulada dessa prática, identificam-se várias formas de produção e manifestações:

a inovação curricular, a experiência profissional docente, a reflexão crítica sobre a prática e a improvisação nas situações contingenciais da prática pedagógica do dia a dia da sala de aula. Do ponto de vista dos professores de Biologia, interlocutores do estudo, os saberes produzidos por meio da experiência profissional são fundamentais ao exercício da profissão, por estarem articulados às exigências e aos desafios do trabalho docente.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Docência. Ensino Profissionalizante.

CORREIA, Ana Maria Batista. **As vivências na formação inicial mediando a constituição da identidade profissional de estudantes de Psicologia**. 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

RESUMO

A presente pesquisa tem origem nas experiências da pesquisadora, como psicóloga e professora do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Tem por objetivo geral: investigar o processo de constituição da identidade profissional do estudante de Psicologia da UESPI, mediante o resgate de suas vivências na graduação; e, por objetivos específicos: conhecer os motivos que orientaram a sua escolha profissional; identificar as principais vivências que transformam o estudante em psicólogo; compreender a relação entre as principais vivências durante a formação inicial e a identidade profissional em processo de constituição; e analisar certezas e incertezas em relação ao futuro profissional. A pesquisa é relevante porque o estudo da constituição da identidade do psicólogo suscita reflexões sobre a sua atuação profissional. A pesquisa está fundamentada na Concepção Psicossocial de Identidade (CIAMPA, 2005), na identidade profissional (DUBAR, 2005) e nas categorias teóricas da Psicologia Sócio-Histórica (VIGOTSKI, 1991; LEONTIEV, 1978; dentre outros). Esse recorte teórico levou à compreensão de que é a estrutura social que oferece os padrões de identidade, fazendo com que existam múltiplas determinações. A abordagem metodológica, de natureza qualitativa, utilizou a entrevista narrativa (FLICK, 2009) como instrumento para a produção dos dados. Para o processo de análise do corpus empírico, foi adotado o procedimento metodológico denominado Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). Os resultados permitiram o entendimento do processo de identificação dos estudantes, por meio da construção e da articulação de quatro núcleos que expressam alguns dos múltiplos processos de constituição da identidade de psicólogo. O núcleo “O processo de escolha profissional e a insatisfação no início do Curso”, revelou os motivos da escolha, classificados, em sua maioria, como compreensíveis, pois não têm relação com a atividade profissional do psicólogo nem com os sentimentos de insatisfação nos primeiros períodos da graduação. Os núcleos “Seara PSI: saberes e fazeres da Psicologia e do psicólogo” e “Formação Inicial e as possibilidades de identificação” expressaram que as vivências no processo de formação inicial constituem aspecto

identitário, sobretudo nos estágios supervisionados que mediaram o processo de identificação, à medida que viabilizaram o processo de significação sobre o ser psicólogo. O núcleo “Existirmos, a que será que se destina? Ansiedades, formação continuada e olhares sobre si mesmo” apresenta os sentimentos de ansiedade em relação à inserção no mercado de trabalho, e ainda os sentimentos de satisfação por estarem concluindo o curso de Psicologia. Os núcleos revelam que motivos, formação inicial, estágio supervisionado, dentre outros, são alguns dos aspectos que constituem a identidade de psicólogo. Em síntese, os estudantes se identificaram com o ser psicólogo, entendendo que podem atuar em diversas áreas por meio dos saberes e dos fazeres psicológicos, com o objetivo de ajudar o outro. Portanto, a identidade de psicólogo é constituída sempre no social, mas nunca está pronta; é processo e, assim, constitui eterno vir a ser.

Palavras-chave: Formação em Psicologia. Identidade. Psicologia Sócio-Histórica.

REIS, Ana D'arc Lopes dos. **O Estágio Supervisionado como locus formativo:** diálogo entre professor experiente e professor em formação. 2013.149 f. Programa de Pós-Graduação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

RESUMO

O desafio de formar professores na sociedade contemporânea emerge, entre outras coisas, das novas tarefas atribuídas ao professor e à escola na dinâmica do momento sócio-histórico, cultural e educacional. Entre outras coisas a tecnologia e a informação considerando também a complexidade desse momento histórico da sociedade, do ato de ensinar, da ação de ser professor. O presente estudo investigativo tem o propósito de compreender como se dá o processo de participação/formação do professor efetivo da Escola Campo de Estágio que recebe alunos estagiários em sua sala de aula. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a atuação de professores da Escola Campo de Estágio na formação inicial de futuros professores. Para seu desenvolvimento delineia os seguintes objetivos específicos: Identificar como professores da Escola Campo de Estágio lidam com os estagiários; Caracterizar a relação entre professores da Escola Campo de Estágio e os estagiários; Identificar as contribuições de professores das Escolas Campo de Estágio enquanto coformadores de professores; Verificar como se dá o processo de intercâmbio entre IES e escolas de Ensino Fundamental no sentido de torná-las parceiras na formação de professores; Analisar o Estágio Supervisionado como elemento formador tanto do estagiário, quanto do professor da Escola Campo de Estágio. O estudo fundamentou-se teoricamente em Tardif (2008), Gómez (1998), Pimenta e Lima (2004), Formosinho (2009), dentre outros pesquisadores da temática formação de professores. Os dados foram analisados com a técnica de análise de conteúdo com base em Bardin (1977) para interpretação das comunicações das narrativas apresentadas pelos interlocutores da pesquisa. Na produção dos dados utilizamos o questionário, a entrevista narrativa e a roda de conversa como momento de reflexão, autoformação e/ou complementação de dados. Os resultados do estudo indicam que o professor experiente na Escola Campo de Estágio representa um diálogo entre a realidade da escola e a formação do futuro professor. O professor em referência ao receber o estagiário tem a função de orientador/formador, pois planeja, orienta e acompanha de forma orientadora/formadora as atividades de regência de classe dos estagiários que recebe em sua sala de aula.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Professor experiente.

DAMASCENO, Isolina Costa. **Sentidos e significados de ensinar matemática nos anos iniciais**: reflexão crítica e colaborativa de práticas educativas. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

RESUMO

Este estudo é uma investigação dos sentidos e dos significados atribuídos pelas professoras dos anos iniciais ao ensino de Matemática e de sua relação com as práticas educativas desenvolvidas para esse ensino. Foi realizado com três professoras de uma escola privada de Teresina-PI. O referencial teórico-metodológico está embasado na Abordagem Sócio-Histórica e no Materialismo Histórico-Dialético. A Pesquisa Colaborativa é uma modalidade de investigação que cria possibilidade de desenvolvimento e de emancipação profissional de todos os envolvidos no trabalho colaborativo. O interesse nesta pesquisa gerou os seguintes questionamentos: Quais os sentidos e os significados que as professoras licenciadas em Pedagogia atribuem ao ensino de Matemática? Que práticas educativas são desenvolvidas por essas professoras no ensino dessa disciplina? Que relações são observadas entre as práticas educativas das professoras para o ensino de Matemática e os sentidos e os significados atribuídos ao que fazem? Assim, estabelece como objetivo geral investigar os sentidos e os significados de ensinar Matemática nos anos iniciais e a sua relação com as práticas educativas das professoras. De maneira específica, a pesquisa identifica os sentidos negociados e os significados compartilhados das práticas educativas das professoras no ensino de Matemática; caracteriza as práticas educativas utilizadas pelas professoras para o ensino de Matemática nos anos iniciais; e analisa a relação existente entre as práticas educativas das professoras e os sentidos e os significados atribuídos ao que fazem. Fundamenta-se em Marx (2002), Vigotski (1998, 2004), Ibiapina (2007, 2008), Magalhães (2004, 2006, 2008), Liberali (2010), Fiorentini (2004, 2010), Freire (1978, 1996), entre outros. A produção dos dados foi concretizada por meio de quatro encontros colaborativos, três sessões reflexivas e observações em que registramos as aulas das colaboradoras por meio de vídeo e áudio. A análise tem como base os pressupostos da Análise do Discurso em Bakhtin (2000). Este trabalho revela que os sentidos negociados e os significados compartilhados do ensino de Matemática pelas professoras colaboradoras, estão mais próximos de suas experiências de aprendizagem como alunas de escolas de

ensinos fundamental e médio, do que dos sentidos e significados produzidos em sua formação e atuação profissional. Revela também a possibilidade da expansão dos sentidos e significados, por meio da reflexividade crítica da sua relação com as práticas educativas realizadas para esse ensino.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Práticas educativas. Sentidos e significados.

**INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS
NORMAS PARA COLABORAÇÕES**

- 1 *Linguagens, Educação e Sociedade* -ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
- 2 *Linguagens, Educação e Sociedade* aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
- 3 Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas ad hoc) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
- 4 A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, resumo, palavras-chave, abstract, keywords; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: Referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
- 5 O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, Referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
- 6 Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico - revistas.ppged@ufpi.edu.br, em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT em vigor;
- 7 Na identificação do(s) autor(es), em arquivo à parte, deverão constar o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional completos, e-mail, telefone e, quando for o caso, apoio e colaborações;

8 Para citações, organizações e Referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10 e espaçamento simples entre linhas.

9 Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

a) Livro (um só autor):

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. *Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos*. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. *et al.* *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. *Formação de professores: a pesquisa e a política educacional*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A *pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica*. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. *No Rio, instituições cortam professores*. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 22 jan. 2006. *Cotidiano*, caderno 3, p. C 3.

g) Artigo de periódico (eletrônico):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A *pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica*. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

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

i) Dissertações e teses:

BRITO, A. E. *Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer*. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática*. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, VIII, 1996, Florianópolis. *Anais Florianópolis: EDUFSC*, 1998. p. 49.

10 A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.

11 O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).

12 Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

13 O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.

14 A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd**

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

e-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

.....
Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Prédio Novo
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” - Ininga

TELEFAX: (86) 3237-1277

64.049-550

<www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766>

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED
(Prédio Novo)
Campus Min. Petrônio Portela - Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820. Fone/Fax: 3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766>>

Ficha de Assinatura

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____ CEP: _____ - UF: _____

Telefone: _____ Fax: _____

E-Mail: _____

Professor: ()Educação Básica ()Educação Superior ()Outros: _____

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 50,00 – Brasil Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento: manter contato pelo E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br