

Fabiano Quadros Rückert
José Edimar de Souza
Organizadores



A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

TEMAS EM DEBATE



2ª ed. revisada e ampliada



A escola pública no Brasil: temas em debate

**Fabiano Quadros Rückert
José Edimar de Souza**
(Organizadores)

2ª ed. revisada e ampliada



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Graciólli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Nilda Stecanela

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenadora da Educs:

Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldó Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente

Cleide Calgáro (UCS)

Gelson Leonardo Rech (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Vania Elisabete Schneider (UCS)

© dos organizadores

Dos autores – Todos os direitos reservados – 2021

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Arte da capa:

Lucas Braga Rückert. Desenho original criado pelo Colégio Estadual do Campo Pedro Ernesto Garlet (PR)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

E74 A escola pública no Brasil [recurso eletrônico] : temas em debate /
Org. Fabiano Quadros Rückert, José Edimar de Souza. – 2. ed.,
rev. e ampl. – Caxias do Sul : Educs, 2021.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Bibliografia.

ISBN 978-65-5807-047-4

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Escolas públicas – Brasil. 2. Educação – Brasil. 3. Práticas
públicas – Organização e administração. I. Rückert, Fabiano
Quadros. II. Souza, José Edimar de.

CDU 2. ed.: 37.018.591(81)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Escolas públicas – Brasil	37.018.591(81)
2. Educação – Brasil	37(81)
3. Escolas públicas – Organização e administração	37.014.5

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.

Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra,
por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia
dos autores. Obra protegida pela Lei dos Direitos Autorais.

SUMÁRIO

Prefácio	6
<i>Carlos Eduardo Bartel</i>	
<i>Apresentação</i>	
Escola pública em novos debates: um modo de apresentação.....	12
<i>Fabiano Quadros Rückert</i>	
<i>José Edimar de Souza</i>	
<i>Apresentação da 1ª. edição</i>	
Escola pública em pauta: um modo de apresentação.....	15
<i>Fabiano Quadros Rückert</i>	
<i>José Edimar de Souza</i>	
1. Perspectivas históricas da escola pública no Brasil.....	17
<i>Maria Augusta Martiarena de Oliveira</i>	
<i>José Edimar de Souza</i>	
2. Gestão e democracia na escola: questões para debate	29
<i>Quênia Renee Strasburg</i>	
3. Infância em cena: concepções e políticas nas construções históricas	47
<i>Ana Paula Silveira</i>	
<i>Elise Testolin Abreu</i>	
<i>José Edimar de Souza</i>	
4. O cotidiano na Educação Infantil	62
<i>Kelly Trennepohl</i>	
5. Programa de Iniciação à Docência: possibilidades para a qualificação da formação inicial de professores	79
<i>Antônia Regina Gomes Neves</i>	
6. Atuação do professor de Educação Física na escola pública: velhos e novos desafios	95
<i>Maria Teresa Cauduro</i>	
7. Dimensões da prática avaliativa no conselho de classe participativo na escola pública.....	109
<i>José Edimar de Souza</i>	

8. A Educação Inclusiva no Brasil: experiências e perspectivas.....	123
<i>Maria Luciane da Silva Pinto</i>	
<i>Letícia Daudt</i>	
9. Tecnologias Digitais no Ensino Fundamental: problemáticas e perspectivas	136
<i>Patrícia Reginalda da Silva Selau</i>	
10. A difícil tarefa de ensinar a “arte da escrita”: subsídios para avaliar redações a partir da Gramática Textual	152
<i>Cláudia Silvana Coradin</i>	
11. A formação para a cidadania como um constante desafio para a Escola Pública no Brasil	166
<i>Fabiano Quadros Rückert</i>	
12. Educação escolar e pobreza no Brasil: uma abordagem histórica com ênfase no Programa Bolsa Família.....	183
<i>Fabiano Quadros Rückert</i>	
<i>Bárbara Amaral Martins</i>	
13. Fracasso escolar: o que pode explicar o histórico de sucessivas reprovações?	200
<i>Angela Helena Marin Natana Consoli</i>	
14. Uma mirada histórica sobre o direito à Educação de Jovens e Adultos no que tange às políticas educacionais contemporâneas no Brasil.....	214
<i>Elisete Enir Bernardi Garcia</i>	
15. A biblioteca escolar e sua integração aos processos de ensino e aprendizagem na escola.....	239
<i>João Paulo Borges da Silveira</i>	
<i>Manuela Ciconetto Bernardi</i>	
16. Relações étnico-raciais: reflexões e possibilidades de ensino.....	251
<i>Alba Cristina Couto dos Santos Salatino</i>	
Sobre os autores	265

Prefácio

Prefaciando a segunda edição deste belo e necessário livro, *A escola pública no Brasil: temas em debate*, me causa grande alegria devido à importância do assunto e à qualidade da obra. Os especialistas aqui reunidos desenvolvem seus textos com o rigor acadêmico e sem a ingênua pretensão de esgotar os assuntos; analisam assim diferentes temáticas relacionadas à escola pública, propondo com pertinência o debate e a reflexão. A escrita é acessível, o que torna a leitura prazerosa, fazendo com que o livro, uma valiosa contribuição para todos educadores, se destine também ao público leigo.

Igualmente, não poderia deixar de tecer considerações, ainda que breves, sobre os organizadores do livro, dois (ainda) jovens e experientes professores/pesquisadores. Conheci os professores José Edimar de Souza e Fabiano Quadros Rückert, no final dos anos 1990, éramos estudantes do curso de graduação em História na Unisinos, em São Leopoldo, RS. Hoje, ainda são estudantes e professores, mas também pesquisadores atentos com trajetórias consolidadas no campo da educação e com reconhecida produção, como esta obra que apresentam atualizada e com acréscimos.

Por outro lado, não é fácil falar sobre a escola pública e seu vasto horizonte de possibilidades, que corresponde ao mundo social, pois seus desafios sempre se renovam, como neste ano, em tempos de pandemia e *home office*. Assim, compreender sua história, características, propósitos e transformações ao longo do tempo é um exercício sempre atual e necessário, sendo este o objetivo maior do livro.

Neste espaço de relações humanas que é a escola, encontram-se presentes valores, demandas, temas e problemas da sociedade de modo geral. Porém, a escola não é um simulacro onde o mundo social apenas se reproduz; seu propósito é maior e mais ousado, consiste em transformar este mundo. Esta luta por um mundo melhor, mais justo e menos desigual passa sem dúvida nenhuma pela escola pública, por isso, precisamos seguir os caminhos apontados por aqueles que nos precederam, como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, entre outros tantos homens e mulheres, famosos e anônimos, que defenderam e ainda defendem a educação pública no Brasil.

Tendo em vista esse panorama, conhecer a história da escola pública, dialogar e escrever sobre seus “temas em debate” faz parte desta luta. E quem melhor poderia fazer isso, senão professores e especialistas da educação? Nesse sentido, o texto inicial, escrito por Maria Augusta Martiarena de Oliveira e José Edimar de Souza, através de uma análise histórica consistente, valendo-se de autores consagrados como Dermeval Saviani, delimita e situa o assunto ao apresentar a trajetória da escola pública no Brasil.

Ainda que nem toda a escola pública tenha como propósito a educação democrática – lembro aqui das escolas militares –, somente a escola pública pode ser democrática. Em um país como o Brasil, com uma democracia incipiente, historicamente marcado por traços autoritários, racismo e desigualdades sociais extremas, bem como pela ação de uma “classe dominante que não deixa o país ir para frente” – conforme expressou Darcy Ribeiro nos anos 80, em um programa da TV Cultura de São Paulo –, temas como democracia, cidadania e direitos sociais são fundamentais e ainda precisam percorrer um longo caminho, como bem lembrou o historiador José Murilo de Carvalho, em uma de suas obras. Onde trilhar esse caminho senão na escola pública, que acolhe a todos sem distinção de gênero, credo ou classe social? Não por acaso, mas com muita propriedade, o texto de Quênia Renee Strasburg aborda o tema da democracia na escola e sua fragilidade em meio aos ataques da ideologia neoliberal, que tem por finalidade impor ao Estado e à escola uma lógica de mercado.

Educar para a cidadania, para se viver em um mundo plural e democrático, é uma tarefa que inicia já na primeira infância. Para saber quem somos enquanto sujeitos, é fundamental conhecer a trajetória da educação infantil e suas perspectivas históricas, sendo esta a proposta do texto de Ana Paula Silveira, Elise Testolin Abreu e José Edimar de Souza.

Assim, a escola é (ou deveria ser) um espaço dinâmico e criativo, onde as relações sociais ocorrem em sua plenitude; sua lógica não pode ser a da fábrica ou de um espaço destinado a disciplinar corpo e mente, como mostrou Michel Foucault em seus estudos. Sua pedagogia deve ter como objetivo a emancipação do ser humano, uma pedagogia da autonomia, como nos ensinou Paulo Freire. Nesse sentido, o texto escrito por Kelly Trennepohl problematiza as rotinas que fazem parte da cultura das creches e pré-escolas, discorrendo sobre “os velhos rituais das rotinas que ainda hoje alienam

crianças e professores”, e que, mesmo em descompasso com a legislação, ainda persistem na escola.

Outra luta da educação pública brasileira, intensificada com a redemocratização do País, refere-se à formação e qualificação docente. Entre as políticas públicas voltadas à formação docente, encontra-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), compreendido como um programa institucional que visa prover recursos, não somente financeiros, mas, principalmente, humanos. Essas questões são analisadas no capítulo escrito por Antônia Regina Gomes Neves. No capítulo seguinte, Maria Teresa Cauduro igualmente analisa a formação dos professores, delimitando sua abordagem à atuação dos professores de educação física. Tem como ponto de partida um problema inicial, por um lado refere que não há ausência de políticas nacionais (muitas vezes atravessadas por interesses econômicos e ideológicos), para atender às demandas da escola pública e, por outro, analisa as dificuldades para implementação das mudanças necessárias à educação. Nesse contexto, discorre sobre a legislação que trata da Educação Física, os desafios e problemas enfrentados pelos professores dessa área na escola pública.

O sétimo capítulo retoma o tema da educação democrática, aprofundando questões específicas como “participação”. José Edimar de Souza mostra que a lógica da educação democrática aponta também para a participação dos estudantes nos processos de construção da autonomia nas decisões da escola, investigando como diferentes sujeitos acompanham, percebem e participam do processo avaliativo. José Edimar apresenta assim um duplo problema, um se relaciona ao exercício da cidadania, e o outro questiona o que é a avaliação. O que está sendo avaliado. E qual a finalidade da avaliação no contexto escolar. Para dar conta de sua proposta, analisa a experiência do “Conselho de Classe Participativo”, em diferentes escolas, apontando caminhos para que os Conselhos de Classe tornem-se efetivamente espaços de participação.

Outra abordagem que versa sobre participação é o texto “A educação inclusiva no Brasil: experiências e perspectivas”, escrito por Maria Luciane da Silva Pinto e Letícia Daudt. Este analisa a educação inclusiva, a partir de um processo histórico marcado por mudanças na concepção de aprendizagem, na percepção de “deficiência” e por iniciativas voltadas para a valorização dos alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). As

autoras afirmam que existem avanços relacionados à educação inclusiva no Brasil, porém estes ainda são lentos.

O nono capítulo apresenta o texto: “Tecnologias digitais no Ensino Fundamental: problemáticas e perspectivas”, escrito por Patrícia Reginalda da Silva Selau. Uma leitura obrigatória e fundamental para compreensão do atual momento pelo qual passa a escola pública, a educação em geral e o mundo do trabalho. Por sua vez, não menos importante, o capítulo seguinte, de autoria de Cláudia Silvana Coradin, analisa o tema da produção textual, lembrando que ler e escrever é um compromisso de todas as áreas. Em um mundo no qual escrevemos diariamente, seja na escola, no trabalho ou nas redes sociais, ler e compreender um texto não se limita à gramática; compreender o universo e a arte da escrita para “ler o mundo” é papel primordial da escola pública e dos professores de Língua Portuguesa, em especial, como bem referiu a autora.

Fabiano Quadros Rückert participa do livro com dois capítulos, sendo um escrito individualmente e outro em coautoria com Bárbara Amaral Martins. No capítulo onze, intitulado “A formação para a cidadania como um constante desafio da escola pública no Brasil”..., Rückert analisa diferentes questões como os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Menciona que, entre os objetivos da educação, encontram-se o desenvolvimento do potencial existente em todo ser humano; a preparação para a cidadania, e a qualificação para o mundo do trabalho, objetivos gerais que “devem ser almejados por todas as partes envolvidas no processo educativo”, pois a “cidadania não começa com o acesso ao Ensino Escolar”. No capítulo doze, Rückert e Martins abordam a relação entre educação e pobreza, bem como ressaltam a importância do Programa Bolsa Família, enquanto política pública que promove a distribuição de renda e contribui para a inclusão e permanência dos segmentos mais pobres da sociedade no processo de escolarização.

Os capítulos treze e catorze trazem dois temas que dialogam entre si e também se complementam, ainda que não seja essa a proposta de seus autores. Tal constatação se deve à minha atuação docente em diferentes níveis do ensino e em diferentes estados e municípios brasileiros. Certa vez, lecionei em escolas do Município de Parobé, interior do Rio Grande do Sul. Durante o dia trabalhava com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e à noite com jovens e adultos; mais de uma vez recebi, no turno da noite,

“meus alunos” do dia, muitos considerados fracassados do ponto de vista escolar. Os temas do fracasso escolar e da Educação de Jovens e Adultos são muito bem-analisados nos textos: “Fracasso escolar: o que pode explicar o histórico de sucessivas reprovações?”, escrito por Angela Helena Marin e Natana Consoli e, de autoria de Elisete Enir Bernardi Garcia, “Uma mirada histórica sobre o direito à Educação de Jovens e Adultos, no que tange às políticas educacionais contemporâneas no Brasil”.

No capítulo quinze João Paulo Borges da Silveira e Manuela Ciconetto Bernardi abordam “A biblioteca escolar e sua integração aos processos de ensino e aprendizagem na escola” – o coração de todas as escolas. Sobre isso, citaria aqui uma passagem bíblica, mas não o faço devido à forma obscura como algumas religiões estão sendo usadas para impor à escola pública pautas preconceituosas e autoritárias, semelhantes àquelas propostas pelo famigerado movimento Escola Sem Partido. A escola pública é laica, é para todos! Assim, prefiro recorrer às minhas memórias. Quando eu era estudante do antigo 1º Grau, na época da Ditadura Civil-Militar, a biblioteca era reservada aos alunos com mau comportamento, também servia para acomodar funcionários desviados de sua função e como depósito de móveis sem uso. Felizmente, esse tempo ficou para trás. Compartilho sempre essas lembranças com estudantes, convidando-os para passarem algumas horas na Biblioteca, para mim o melhor lugar de qualquer instituição de ensino!

Por fim, Alba Cristina Couto dos Santos Salatino realiza uma discussão contemporânea e pertinente ao cenário negacionista da História. A temática das “Relações étnico-raciais: reflexões e possibilidades de ensino” apresenta a atualidade da temática, bem como propõe ações que permeiam o cotidiano das práticas educativas, nos diferentes níveis de ensino.

Como historiador, escrevo estas palavras em um contexto pandêmico, quando, além do vírus que ceifou a vida de tantas pessoas, ainda precisamos ter o cuidado com inúmeras mentiras, chamadas de *fake news*, espalhadas, principalmente, pelas redes (antis)sociais, ter cuidado com a apologia da ignorância que orgulhosamente desfila no País, com tantos preconceitos, retrocessos e ataques ao meio ambiente, serviço público e à educação, mas tudo isso “vai passar” como já cantou em prosa e verso o notável Chico Buarque. Nesse contexto, a segunda edição deste livro é um alento para retomarmos o caminho por um mundo melhor e mais humano, caminho

pavimentado pela escola pública, gratuita, democrática e com qualidade.
Desejo a todos uma boa e proveitosa leitura!

Prof. Dr. Carlos Eduardo Bartel

Docente no curso de Pós-Graduação em Educação Interdisciplinar
Campus Ibirama, Instituto Federal Catarinense (IFC)
nov. de 2020.

Escola pública em novos debates: um modo de apresentação

*Fabiano Quadros Rückert
José Edimar de Souza*

Há cinco anos, quando publicamos a primeira edição deste livro, ainda atuávamos na educação básica, nas redes municipais de ensino de Novo Hamburgo e de São Leopoldo. A realidade social, política e educacional do nosso País ainda estava imersa ao projeto democrático de expansão da educação pública, a partir de muitos programas e projetos. Neste período, nosso País ultrapassou um *Impeachment*, a situação econômica entrou em crise em decorrência da política e de diferentes desdobramentos que se fizeram refletir no espaço escolar. No último ano, uma situação ainda mais inesperada, a pandemia pela Covid-19 foi responsável por acelerar processos de transformação no cenário das práticas de escolarização em diferentes esferas, níveis e lugares.

Santos (2020)¹ argumenta que as dificuldades deste cenário imposto pela pandemia acentuam o modo, como desde a década de 80 (século XX), o neoliberalismo foi se impondo como versão dominante do capitalismo no mundo. A pandemia agravou as desigualdades existentes no Brasil, ampliou o número de brasileiros em situação de vulnerabilidade social e fomentou discussões – ainda inacabadas – sobre as responsabilidades do Estado com a sociedade. No âmbito da educação, a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto colocaram em evidência a existência de um tipo específico de exclusão: a exclusão digital. Foi preciso um vírus com elevado potencial de letalidade para o Brasil perceber que um grande contingente da sua população em idade escolar não possui acesso regular à internet e não pode acessar computadores para realizar as atividades encaminhadas pelas instituições escolares.

Dentro deste contexto de emergência de “novos” desafios para o campo da educação, acreditamos ser pertinente revisitar os “antigos” desafios, para estimular a reflexão em torno de temas como a função social da escola

¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

pública; a organização e o funcionamento das instituições de ensino; a composição do currículo – nos seus aspectos explícitos e implícitos; as práticas de sociabilidade produzidas no ambiente escolar; a relação entre educação e pobreza; o fracasso escolar e a formação docente, dentre outros. Todos estes temas (os “antigos” e os “novos”) fazem parte da realidade da escola pública brasileira e estão contemplados na segunda edição do livro que apresentamos para apreciação do público.

Os objetivos principais do livro consistem em: (i) reunir textos que articulam experiências práticas de docência com interpretações acadêmicas a respeito da escolarização em instituições públicas da Educação Básica; (ii) estimular o diálogo entre os docentes a respeito de problemas (teóricos ou práticos) que interferem no funcionamento da escola pública; e (iii) e incentivar práticas de ensino e aprendizagem comprometidas com a qualidade da educação escolar.

Para transformar a escola pública é preciso pensar na sua composição material e imaterial. É preciso decompor suas partes, para desejar e imaginar outras possibilidades de construção. Neste sentido, corroboramos o que diz Nóvoa (2015),² quando argumenta que a maneira como o passado está inscrito na nossa experiência contribui para analisarmos nosso lugar no mundo, possibilitando planejar estratégias e formas de se reinventar. Nossas visões de mundo são as traduções do mundo, pois, como argumenta Morin e Le Moigne³ (2000, p. 63), “traduzimos a realidade em representações, nações, ideias e depois teorias”. Por isso a importância do trabalho interminável de interpretação e reinterpretação da realidade escolar.

Sem abandonar os objetivos supramencionados, a segunda edição do livro está composta por onze capítulos publicados em 2016, que foram revisados e ampliados; e por novos textos que foram incluídos na intenção de ampliar a compreensão da escola pública no Brasil. Com a reedição do livro – agora adaptado para o formato *e-book*, esperamos oferecer uma contribuição para a formação dos professores, a partir da renovação das propostas pedagógicas, alargando a concepção de didática e diversificando as

² NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. In: CATANI, Denice Barbara; GATTI JÚNIOR, Décio. **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: Edufu, 2015.

³ MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Pierópolis, 2000.

ferramentas teórico-conceituais, por meio das quais acreditamos ser possível desenvolver um ensino democrático, equitativo e transformador.

Entendemos que a escola – tanto a pública quanto a privada, além de assegurar o acesso ao saber científico e à pluralidade cultural, deve oferecer possibilidades para nos tornarmos mais humanos e solidários. E, pensando desta forma, esperamos que os textos reunidos neste livro possam inspirar o trabalho dos profissionais da educação e de todos os cidadãos que reconhecem na escola um meio para a construção de um futuro mais justo, plural e inclusivo.

Escola pública em pauta: um modo de apresentação

*Fabiano Quadros Rückert
José Edimar de Souza*

O livro que apresentamos para a apreciação dos leitores ganhou forma, a partir da percepção de que o diálogo entre os docentes é muitas vezes fragmentado, burocratizado e superficial. No cotidiano das escolas públicas, o tempo para o planejamento das atividades de ensino é escasso, e o mesmo pode ser dito sobre o tempo para a discussão dos resultados do trabalho realizado. Existe um interesse dos professores pelas políticas públicas de educação e uma disposição para pensar os problemas – teóricos e práticos – do processo de ensino e aprendizado. No entanto, a sobrecarga de trabalho, as diferenças na formação acadêmica dos docentes, assim como a tradicional preocupação com as particularidades de cada disciplina, dificultam a continuidade e a qualificação do diálogo.

Estamos cientes de que a precariedade do diálogo entre os docentes não é uma realidade exclusiva das escolas públicas, uma vez que os professores da rede particular também enfrentam a pressão do tempo e o peso dos compromissos burocráticos. No entanto, decidimos direcionar o enfoque deste livro para os temas e problemas da Escola Pública no Brasil. Acreditamos que a importância da Escola Pública brasileira não está na quantidade de alunos que ela atende, mas na sua função social e na atuação como instituição mediadora entre a sociedade e o Poder Público.

A partir da constatação de que o diálogo docente precisa ser ampliado e qualificado, decidimos recorrer ao uso da linguagem escrita, para fomentar a reflexão sobre a Escola Pública no Brasil. E, considerando a complexidade da tarefa, convidamos outros docentes para participarem da experiência de produção e publicação deste livro, composto por 11 capítulos, escritos por 13 docentes, com diferentes experiências de formação e atuação profissional. Para estes autores e colegas de profissão, registramos nosso agradecimento pela confiança e pelo interesse na proposta da obra.

Os textos reunidos tratam de diferentes assuntos e apresentam múltiplas interpretações sobre a situação da Escola Pública no Brasil. As dificuldades de organização e funcionamento das escolas de Educação Básica; a necessidade de aprimoramento nas políticas públicas de educação; o papel da escola pública na promoção da cidadania, do esporte e da cultura, e as possibilidades de qualificação do processo de ensino e aprendizagem são aspectos relevantes nos trabalhos apresentados. E, apesar das particularidades de cada texto, os autores responderam de forma positiva ao desafio de pensar e escrever sobre temas e problemas da Escola Pública no Brasil.

Na condição de organizadores do livro, consideramos necessário justificar a ausência de alguns “temas” e “problemas” que não foram contemplados pelo livro. Este é o caso da Educação Ambiental, da Educação de Jovens e Adultos, das questões referentes ao Ensino Médio e ao Ensino Profissionalizante, das Políticas de Incentivo à Leitura, da Educação para a Paz, e de tantos outros assuntos que são relevantes e que não receberam espaço neste livro. Diante do que foi exposto, reconhecemos os limites da obra que apresentamos ao público e registramos a expectativa de que ele possa contribuir para novos textos e para novas experiências de escrita sobre os “temas” e “problemas” da Escola Pública no Brasil.

1

Perspectivas históricas da escola pública no Brasil

*Maria Augusta Martiarena de Oliveira
José Edimar de Souza*

Palavras iniciais

A educação costumeiramente é um tema presente na pauta nacional, na qual a mesma é compreendida de formas diacrônicas: por um lado, entende-se que a educação nacional é marcada por uma série de problemas, os quais se encontram tanto na estrutura física das escolas, como na formação dos professores; por outro lado, a educação é compreendida como possibilidade de solução de inúmeros problemas, como a diminuição da criminalidade e a diminuição das diferenças sociais. Em ambas as discussões, a escola pública é o foco tanto das preocupações como das críticas, pois se converte em espaço que atende a uma amplitude de camadas sociais, principalmente as menos privilegiadas.

A história, como operação intelectual interpretativa, critica as fontes e se reconstrói a luz de uma teoria. A operação histórica envolve a combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita. É mediatizada pela técnica, pelas lentes curiosas do investigador no processo de transformação entre o documento e sua construção. Nesse sentido, pensar a escola pública como nós a concebemos hoje é reconhecer o percurso em busca de uma instituição escolar de qualidade e acessível a todos.

A elaboração e análise de políticas educacionais representam uma possibilidade investigativa para se conhecer e compreender os processos de institucionalização da escola pública em nosso País. Além disso, a legislação educacional representa a maneira de pensar de uma época e o modo como foi proposta, o jogo de forças políticas que estiveram presentes neste processo. “As leis têm muito a revelar acerca dos contextos políticos em que foram promulgadas. As Reformas Educacionais [...] em importantes veículos para a leitura de uma sociedade, seu passado e seu presente” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 217).

A compreensão da escola pública de hoje se dá por meio do estudo de sua história, tendo em vista que o empobrecimento de certos níveis de ensino

se deu com base em políticas desenvolvidas em outros momentos históricos. Além disso, a própria definição de escola pública como é compreendida na atualidade é relativamente nova.

Escola pública no Brasil: perspectivas históricas

Para a compreensão da história da escola pública no Brasil, pode-se remeter à Saviani (2004), segundo o qual, a mesma pode ser periodizada levando-se em conta duas grandes etapas: uma que se refere aos antecedentes, e outra à “história da escola pública propriamente dita” (SAVIANI, 2004, p. 20). Na primeira, três períodos distintos são compreendidos: pedagogia jesuítica, entendida como escola pública religiosa; as aulas régias, que se constituíram na primeira tentativa de instalar uma escola pública estatal, e a tentativa de se organizar a educação como responsabilidade do Poder Público, o qual se fazia representar pelo governo imperial e pelos governos das províncias. A segunda etapa seria iniciada em 1890, com a implantação dos grupos escolares.

Na segunda metade do século XIX, começam a surgir as primeiras escolas de instrução primária. Seguindo os moldes das práticas e da organização da instrução primária no município da Corte, as demais províncias, especialmente as que já tinham alguma classe, receberiam mais uma escola instalada em cada paróquia. Continua a mesma autora assegurando que a instrução pública garantiria elevada aspiração patriótica, moralidade, bem-estar dos cidadãos e desenvolvimento de uma elite de acúmulo dos “maiores cabedais” (BOTO, 2010, p. 167).

Para Inácio Filho e Silva (2010) as reformas Couto Ferraz (1854) e Leôncio de Carvalho (1878) não mudaram, durante o Império, o panorama deixado pelas reformas pombalinas. É durante a Primeira República no Brasil, que várias iniciativas surgem para reformar as políticas educacionais. No entanto, a opção de transplantar e reproduzir modelos já existentes em outros países parece ter sido a escolha mais acertada. Do ponto de vista cultural, os reformadores não direcionaram seu olhar para além da Europa e dos Estados Unidos.

Souza (2006) argumenta que foi apenas após a Proclamação da República que o Poder Público assumiu a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino. Processo

iniciado em São Paulo, a partir da implantação dos grupos escolares. Tal instituição previa divisão do trabalho escolar formando classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem.

Na história da escolarização brasileira, o grupo escolar representou a grande transformação do ensino primário, pelo fato de introduzir inovações substanciais na cultura escolar. Sob o ponto de vista pedagógico, ele se diferenciava radicalmente da escola isolada por criar a seriação do Ensino Primário de quatro anos, sendo que cada série tinha um professor, fato que implicava a definição e a ordenação determinada dos saberes escolares nos programas de ensino, bem como o ensino simultâneo. Para abrigar essa massa estudantil, o modelo do grupo escolar demandou a construção de edifícios escolares próprios e imponentes – edificados segundo os preceitos médico-higientistas – geralmente localizados nos centros urbanos e marcados por traços neoclássicos (BENCOSTA, 2009).

Para Saviani (2004), a história da escola pública propriamente dita estaria dividida em três períodos: o primeiro, marcado pelas escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano, entre 1890 e 1931; o segundo, caracterizado pela regulamentação nacional do ensino e o ideário pedagógico renovador, e o terceiro, em que ocorreu a unificação normativa da educação nacional e desenvolveu-se a concepção produtivista de escola (1961 e 1996).

A Primeira República e as escolas graduadas

A educação é fruto de um contexto histórico maior, que engloba a esfera econômica, política, social e cultural. Logo para que as transformações educacionais realmente se concretizassem foi necessário um conjunto de mudanças iniciadas ainda no decorrer do século XIX. Ao realizar uma periodização da história da escola pública brasileira, Saviani (2004) define como marco inicial do que considera o “longo século XX” o ano de 1890. Para justificar tal escolha, o autor menciona vários fatores: economicamente, os cafeicultores estabeleceram-se como principal grupo; politicamente, a Monarquia encontrou seu fim e instaurou-se a República; socialmente, grupos sociais que vieram a pressionar a classe agroexportadora já haviam surgido, como a classe média, os trabalhadores assalariados urbanos; a imigração estava estabelecida e havia ocorrido a abolição; culturalmente, o

positivismo, o evolucionismo, o darwinismo, o romantismo encontravam-se na cena acadêmica.

Nesse turbulento contexto histórico, a escola ganhou um papel primordial na formação dos cidadãos da república nascente. Seja com o intuito de republicanizar, disciplinar e afirmar o regime ou com o objetivo de reduzir o analfabetismo, que ainda atingia níveis altíssimos, a escola constituiu-se como uma das principais ferramentas governistas, especialmente na figura do grupo escolar, ou seja, com classes seriadas, cujo prédio era construído tendo em conta interesses curriculares e pedagógicos. Tal instituição se tornou um templo de saber que não civilizava apenas seus estudantes, mas os habitantes da cidade. Isso ocorria porque seu prédio era, na maior parte das vezes, um diferencial em relação ao seu entorno. A arquitetura escolar passou a ter determinadas características que tornavam visíveis o poderio republicano.

Outra questão não menos importante que envolve a escola foi citada por Hilsdorf (2005) e refere-se ao voto. Segundo a autora, a educação pelo voto e pela escola foi instituída pelos republicanos como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, sendo oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano. Dessa forma, a prática do voto pelos alfabetizados e a frequência à escola seriam os responsáveis pela formação do homem progressista, adequado aos tempos modernos, transformando o súdito em cidadão ativo.

Tal transformação é essencial em um momento de transição entre dois regimes de governos distintos: a Monarquia, baseada na tradição e na hereditariedade, afirmando-se através de seus súditos; a República, baseada no voto do alfabetizado e na participação do cidadão. Cabe aqui ressaltar que existe um caminho a ser traçado entre o súdito e o cidadão, cuja formação se dá através de instituições e símbolos. Logo a República não se eximiu de transformar a cidade em palco de sua simbologia. Era importante ser detentor de uma dessas ferramentas, pois, de acordo com Hilsdorf (2005), as forças políticas buscaram controlar as instituições educativas e seus agentes, com o objetivo de impor-lhes a forma escolar mais adequada e eficaz para administrar e conformar a sociedade. Nesse mesmo sentido, Bencostta (2009) afirma que o discurso daqueles que implantaram o novo regime político em 1889, continha, além da justificativa racional do poder, a fim de legitimar a República, o interesse em construir uma nação pautada em valores

sintonizados com as mudanças que o mundo moderno apresentava. Na tentativa de colocar-se contra as diversidades presentes no cotidiano social, Veiga (1998) afirma que a função do Estado foi a de assumir a liderança nos processos uniformizadores das populações, cujo objetivo era adaptar as pessoas à sociedade em que vivem. Nesse contexto, a escola tornou-se uma das instâncias legitimadoras do Estado, pois é uma instituição com função eminentemente ideológica.

Ao tratar-se de educação nesse período, é impossível deixar de mencionar Nagle (2001). De acordo com esse autor, a evolução das ideias pedagógicas na Primeira República pode ser representada pela conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos por intelectuais do País, que são o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, caracterizados da seguinte forma:

De um lado existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a formação do verdadeiro homem brasileiro (escolanovismo) (NAGLE, 2001, p. 134).

Tal autor evidenciou as diferenças entre o pensamento pedagógico da década de 10 e da década de 20, do século XX. A primeira tratava de expandir a escolarização, com o intuito de erradicar o analfabetismo. Já a segunda preocupou-se em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares.

Ao contrário de Nagle, Carvalho (1998) afirma que as propostas modernizadoras da década de 20 não tiveram o sentido de apontar a educação como forma de mobilidade e ascensão social para as classes populares, pois se encontravam articuladas no âmbito de um projeto de construção da “nacionalidade”, acreditando que tais propostas privilegiaram a efetivação de um projeto particular da sociedade. Como consequência, Veiga (1998) aponta que a intensificação do processo de escolarização das sociedades produziu hierarquias sociais, étnicas e culturais profundas que seguem existindo na sociedade atual.

Na sociedade que se formava, a escola teve papel cada vez mais relevante, sendo utilizada como ferramenta de homogeneização cultural,

difundindo valores patrióticos, com o intuito de disciplinar não apenas o ambiente escolar, mas realizar uma disciplinarização social, notadamente através das manifestações cívicas, que foram mencionadas no subtítulo anterior. A escola afirma-se como mecanismo de controle, focando-se nas diferenças raciais, sexuais e de classe social, estando permeada por processos de exclusão social e cultural.

A Era Vargas, a regulamentação nacional do ensino e a pedagogia da Escola Nova

Entre 1930 e 1945, Getúlio Vargas estabeleceu-se no poder, primeiramente em um governo provisório, posteriormente, em 1937, em um golpe de estado que deu início ao Estado Novo. Segundo Hilsdorf (2005), para que a Revolução de 1930 saísse vitoriosa foram necessários acordos entre várias tendências: Forças Armadas e Igreja católica, por exemplo. A autora destaca que tais acordos garantiram a alteração almejada, possibilitando “[...] a substituição do antigo poder oligárquico, baseado na força dos Estados (mais aparente) e nas forças locais (mais real) pelo novo poder oligárquico, ostensivamente centralizado e menos dependente das forças locais”, (HILSDORF, 2005, p. 93). Além disso, faz-se necessário mencionar que o governo Vargas contou com o apoio de intelectuais bastante representativos em âmbito nacional, como artistas representantes do movimento modernista e educadores pertencentes à Escola Nova.

Nesse período, ocorreu a ampliação da rede física de escolas, bem como o número de vagas e de professores, que se constituíam em metas governamentais. Em âmbito nacional, o contexto educacional encontrava-se marcado pelas disputas entre os católicos e os pioneiros. Deve-se ter em conta que o contexto educacional da década de 30 foi influenciado pelo “Manifesto dos Pioneiros” em 1932 e pelas já mencionadas disputas entre os pioneiros, congregados na Associação Brasileira de Educação e os católicos. As propostas desse grupo já se desenrolavam nas reformas educacionais ocorridas nas esferas estaduais.

De acordo com Saviani (2008), uma das primeiras medidas do governo Vargas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, cuja pasta foi ocupada por Francisco Campos. Entretanto, o então ministro possuía um caráter mais conservador do que renovador, tendo em vista sua postura católica e antiliberal (HILSFORF, 2005). Em 1931, o ministro publicou sete

decretos, cujo conteúdo resultou na orientação do novo governo de “[...] tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central” (SAVIANI, 2008, p. 196).

Entre essas medidas, salienta-se a retomada do ensino religioso nas escolas públicas. A sua promulgação foi o estopim para a externalização da disputa entre os católicos e os escolanovistas, os quais até então participavam da Associação Brasileira de Educação. Como consequência da publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, os educadores católicos retiraram-se da ABE e fundaram a Confederação Católica Brasileira de Educação. No que tange a esse período, o mesmo foi marcado por intensos embates entre escolanovistas, representados pela Associação Brasileira de Educação, e pelos católicos, através da Confederação Católica Brasileira de Educação. Ressalta-se que até o início da década de 30, os católicos atuavam na primeira, em conjunto com os escolanovistas; contudo, na IV Conferência Nacional de Educação, houve uma ruptura entre os dois grupos.

Horta (2010) argumenta que, durante o Estado Novo de Vargas, a educação aparece como um dispositivo tutelar para melhoria das condições de vida do proletário urbano e rural, bem como instrumento para nacionalizar as populações de origem estrangeira nas colônias dos habitantes do interior do País. A política de Vargas, tanto no discurso quanto na legislação pretendia colocar o sistema educacional a serviço da implantação de um governo autoritário. Dessa forma, a concepção da educação seria um problema nacional, através da ligação entre educação e saúde com ênfase na educação moral.

Entre as leis de diretrizes e bases da educação nacional

A importância dos debates, em torno da legislação educacional, reside nas consequências de sua implantação e no que isto representava para a educação pública.

Após o período ditatorial do Estado Novo, a Constituição de 1946 retoma aspectos importantes da Constituição de 1934, como a vinculação de impostos para o financiamento da educação, como direito de todos; a distinção entre rede pública e privada; a gratuidade e a obrigatoriedade do

Ensino Primário. “Repõe em termos federativos a autonomia dos Estados na organização dos sistemas de ensino” (CURY, 2010, p. 25). É neste contexto que se deu a aprovação, em 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024/61. Esta Constituição foi bastante emendada após o Golpe de 1964, atendendo ao que Saviani (2010, p. 30) chama de concepção pedagógica produtivista.

Embora a Lei Orgânica Federal do Ensino Primário tenha sido aprovada, apenas após a queda do Estado Novo, nesse período de implantação dos grupos escolares, algumas escolas elementares de primeiras letras sofreram influências pedagógicas e organizativas que acompanharam o progresso da institucionalização do ensino no Brasil. Desse modo, por decreto de 1942, de iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, foi aprovado o Fundo Nacional do Ensino Primário, destinado à ampliação e melhoria do ensino elementar em todo o País, apenas regulamentado em agosto de 1945 (SAVIANI, 2010).

Com relação à primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada no Brasil, Veiga afirma:

Em 1947, com fundamento no preceito da nova Constituição que atribuía ao governo federal a competência para legislar sobre todos os níveis de ensino, o ministro da Educação e Saúde Pública, Clemente Mariani, instalou uma comissão para elaborar projeto de lei sobre as diretrizes e bases da educação brasileira. Devido a divergências de interesses entre os defensores da escola pública e os representantes das instituições de ensino privadas, o projeto tramitou durante 13 anos – só foi aprovado em 20 de dezembro de 1961 (VEIGA, 2007, p. 284).

A autora afirma que o processo extenso de aprovação da LDB envolveu protagonistas de diferentes filiações político-ideológicas, os quais integraram as várias comissões e subcomissões responsáveis pelo andamento do projeto. Dentre esses, encontravam-se representantes da ABE e reformadores das décadas de 20 e 30, bem como políticos de direita e membros da Igreja. Veiga (2007) ressalta que o conflito de interesses determinou o lançamento da Campanha em Defesa da Escola Pública, a qual foi integrada por educadores da velha e da nova geração, líderes sindicais e estudantis. No ano de 1959, Fernando de Azevedo lançou um novo manifesto “Mais uma vez convocados”, e que contou com o apoio de 189 intelectuais renomados.

Com relação ao período em que foram realizadas as reformas educacionais, durante a Ditadura Civil-Militar, Saviani (2004) afirma que foi

desencadeado um processo de reorientação geral do ensino no País. Segundo o autor,

o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961 por iniciativa de um grupo de empresários, funcionou como um verdadeiro partido ideológico que teve papel decisivo na deflagração do Golpe Militar de 1964. E já nesse ano, nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro, o IPES dedicou-se à preparação de um “simpósio sobre a reforma da educação”, realizado em dezembro de 1964 [...] (SAVIANI, 2004, p. 41).

Faz-se necessário mencionar, ainda, que o Regime Militar foi marcado pela assinatura dos acordos MEC-Usaid (*Agency for International Development*), através dos quais, segundo o autor, o Ministério da Educação do Brasil estabelecia mecanismos de cooperação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, para reformular aspectos específicos do ensino brasileiro. Esse período foi caracterizado pela importação dos Estados Unidos da Teoria do Capital Humano, a qual, de acordo com Hilsdorf

basicamente [...] propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o “capital humano” de que cada trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça (HILSDORF, 2005, p. 122).

Embasados na Teoria do Capital Humano, a Lei n. 5.540/68, aprovada em 28 de novembro de 1968, reformulou o Ensino Superior, e a Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, modificou a denominação do Ensino Primário e Secundário para Ensino de Primeiro e de Segundo Grau, bem como atribuiu um caráter profissionalizante e generalizante ao último. Segundo Saviani (2004), foram revogados os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) correspondentes às bases da educação, consubstanciadas na estrutura do Ensino Primário, Médio e Superior, e substituídos pelas duas novas leis. Porém, os primeiros títulos da LDB de 1961 (Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino), que enunciavam as diretrizes da educação nacional, permaneceram em vigor.

A Lei n. 5.692/71 fixou as normas para o ensino de Primeiro Grau e Segundo Grau, instituindo, entre outras inovações, a profissionalização obrigatória em todos os cursos do Segundo Grau. Imposta sem o mínimo debate à sociedade civil, de cunho marcadamente tecnicista, pretensamente contra a seletividade do ensino, mas reforçando a divisão em classes sociais da população, fracassaria em seus objetivos, apesar do discurso igualitário que apregoava nos seus capítulos legais. A legislação, ao defender escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, proporia a formação profissional dos professores que iriam atuar nas séries iniciais do Primeiro Grau, através de uma habilitação de Segundo Grau, a Habilitação Específica de Segundo Grau para o Magistério (HEM), extinguindo assim o curso Normal (ALMEIDA, 2006).

No final da década de 60, princípios e leis complementares expressaram aspectos presentes na legislação anterior, porém a Constituição Federal de 1967 e as leis complementares de 1969 estabeleceram a obrigatoriedade do ensino às crianças de 7 a 14 anos; a proposta do tecnicismo orientou a produtividade e eficiência do ensino, o que foi percebido nos princípios da Lei n. 5.692/71. A LDB de 1971 permaneceu treze anos no Congresso, portanto, negando-se a possibilidade da discussão e construção pelo Poder Legislativo, sendo aprovada sem nenhum veto presidencial (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009).

Na década de 80, período denominado de transição democrática, a administração municipal adotou uma proposta de política decorrente da situação conjuntural em que se encontrava o País. “O nosso país ganhou uma nova Constituição em 1988 – mais generosa quanto a direitos sociais [...]” (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009, p. 169). Essa proposta, sustentada na melhoria da qualidade do processo de aprendizagem, foi uma das metas principais do ensino no período. “Em decorrência dessa meta, novas propostas de alfabetização surgiram, entre elas, a proposta baseada no construtivismo, que foi gradativamente implantado nas primeiras séries da rede municipal de ensino” (VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 2008, p. 34).

Na década de 90, a LDB n. 9.394/1996 reorganizou e estruturou a Educação Básica em Ensino Fundamental (contemplando o Ensino Primário), este intermediário dos níveis da Educação Infantil (contemplando o Jardim de Infância) e o Ensino Médio (contemplando o antigo Segundo Grau). Todas

estas iniciativas, de modo geral buscavam garantir ensino público gratuito, obrigatório e com qualidade.

Palavras finais

É importante que o aluno possa se dar conta de que o mundo – as coisas que nele existem, os modos de viver, os sujeitos e sua respectiva cultura – faz parte de um processo de longa duração. Neste sentido, o conhecimento do passado de uma escola, de uma comunidade, da família ou do bairro permite reconhecer e refletir sobre mudanças ocorridas ao longo do tempo. Um trabalho de preservação de documentos e memórias pode envolver toda a comunidade, e se propõe a construir a História da Escola, que deve começar pela escola. Um argumento às vezes utilizado pelas pessoas é de que tudo isso é em vão, já que muita gente nem sabe o que é cultura, o que é memória e, portanto, qualquer iniciativa nesse sentido estará fadada ao fracasso. Mas não é justamente a ausência desta consciência que deve orientar o trabalho de preservação (SOUZA; FISCHER, 2012).

O Estudo das políticas educacionais em perspectiva histórica permite a compreensão do contexto atual, ao mesmo tempo em que acolhe uma análise crítica aprofundada da realidade. Dessa forma, o estudo da história das políticas públicas em educação tem extrema importância. Pode-se perceber que, no decorrer da história da educação brasileira, houve uma série de continuidades e algumas rupturas. Pensar e repensar a educação, hoje, deve ser feito com base nos estudos históricos, o que irá possibilitar, também, a sistematização de novas propostas para a educação no Brasil.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Apresentação. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. 2. ed. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Editores Associados, 2006. p. 1-7.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **História e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 68-76. v. 3.

BOTO, Carlota dos Reis. Pombalismo e escola de estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: Edufes, 2010. p. 107-152.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **História e memórias da educação no Brasil: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 1929. v. 3.

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

HORTA, José Silvério Baia. A política educacional no Estado Novo. *In*: SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: Edufes, 2010. p. 281-316.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

INÁCIO FILHO, Geraldo; SILVA, Maria Aparecida da. Reformas educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930). *In*: SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: Edufes, 2010. p. 217-250.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev.e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. *In*: SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: Edufes, 2010. p. 17-44.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. 2. ed. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Editores Associados, 2006. p. 11-57.

SOUZA, José Edimar de; FISCHER, Beatriz T. Daudt. Memórias do ensino em Novo Hamburgo: documentos e acervos (1940-2009). **NH na Escola**, Novo Hamburgo, p. 2, 25 out. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. *In*: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. 2. ed. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Editores Associados, 2006. p. 111-161.

TEIVE, Gladys Mary Ghizone; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da república: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

VECCHIA, Marisa V. Formolo Dalla; HERÉDIA, Vânia B. M.; RAMOS, Felisbela. Contradições no sistema de educação: uma releitura acerca da expansão da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. **Métis: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 7, n.14, p. 21-37, jul./dez. 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. Cidade e educação, modernidade e modernismo. *In*: SOUZA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara (org.). **Práticas educativas culturais escolares profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p.171-180.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 497-550.

2

Gestão e democracia na escola: questões para debate

Quênia Renee Strasburg

Introdução

A gestão na escola tem passado por diversas transformações, moldadas, em grande parte, pelo contexto histórico e social na qual está inserida. Nesse sentido, o presente texto articula as ideias anteriores ao estabelecimento da gestão democrática como princípio norteador para o trabalho na escola, bem como a coexistência de novas formas de gestão na educação e os desafios que advêm desse cenário para as escolas.

A gestão democrática vincula-se às lutas populares na busca por democracia nos anos 80. O País saía de um período de Ditadura Civil-Militar, de perda de liberdades e dos direitos civis. Havia um forte desejo de participação da população nas diversas instâncias deliberativas, dentre as quais a escola. Dessa forma, o conceito de gestão democrática partia de um desejo legítimo, coletivo e utópico por uma mudança de relações em todos os âmbitos sociais. Para Bordignon (2005) a gestão democrática tem sua origem em um projeto de nação democrática, lançado nos anos 20, do século XX, por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Roquete Pinto, entre outros, e, em 1932, com a escrita do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Entretanto, esse ideal democrático não estava alinhado com o clima da época, retomado décadas mais tarde, porém a questão da organização escolar, que tem relações com a gestão, já estava presente no manifesto.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, s./p.).

Assim, mesmo que a gestão democrática não tenha sido viabilizada naquele momento histórico, suas bases ali foram lançadas. A administração

escolar precisou, porém, trilhar um caminho significativo até conseguir construir uma realidade capaz de abrigar a gestão e a democracia, tanto no contexto macro quanto no contexto micro.

Para análise desses processos, recorreremos ao Ciclo de Políticas, de Ball e Bowe (1992), com base nos estudos de Mainardes (2006), e Mainardes e Marcondes (2009), para compreendermos as relações e as trajetórias das políticas, no que se refere à gestão e à democracia. A abordagem do ciclo de políticas é um modelo analítico para pesquisar, pensar e compreender políticas educacionais que oferecem uma estrutura conceitual, tornando possível construir a trajetória da política desde seu contexto de elaboração até o contexto dos resultados e efeitos. Para Ball,

o ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são 'feitas', usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação* (*enactment*) (*apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Mainardes (2012) oferece uma retrospectiva do caminho percorrido por Ball e Bowe na concepção da abordagem que se origina em 1992, quando os autores concebem e descrevem os contextos da influência, da produção do texto e da prática. Em 1994, Ball atualiza a abordagem e acrescenta outros dois contextos: o dos resultados/efeitos e o da estratégia política. Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball registra ter repensando sua abordagem, sinalizando que o contexto dos resultados/efeitos pode ser percebido no contexto da prática, e que o contexto da estratégia/ação política pode ser percebido no contexto da influência.

A arena da influência é onde as políticas públicas são iniciadas e configuradas com base nas disputas entre os diversos grupos que pretendem definir o que é educação e como deve ser efetivada. Estão presentes nessa arena, segundo Mainardes (2006), redes sociais estabelecidas por meio de partidos políticos, órgãos governamentais e legislativos, bem como órgãos e entidades não formais, grupos representativos e comissões.

É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e, outras vezes, é desafiado por princípios e argumentos mais amplos, que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (MAINARDES, 2006, p.

51). Nessa arena também estão presentes as influências internacionais e globais que atuam sobre a formulação das políticas nacionais.

A arena da produção escrita/formulação da política tem uma relação muito próxima com a arena anterior: a arena da influência. Embora a arena da influência retrate mais as concepções ideológicas e dogmáticas, a escrita da política introduz uma linguagem mais fluente e de domínio público. Da mesma maneira, está sujeita a disputas até a materialização do texto da política.

Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 52).

Mainardes (2006) lembra que os textos são representações da política e precisam ser analisados no seu tempo e local de produção. Da mesma forma, o texto nem sempre é claro e coerente, mas está sujeito a contradições. “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 52).

A última arena é a da prática, em que as políticas são postas em ação e podem ser interpretadas ou recriadas. Para os autores do Ciclo, os profissionais que atuam nessa arena (como, por exemplo, os professores na escola) têm, nesse momento, a possibilidade de trabalhar com os textos e com as políticas em questão, pensando e discutindo a maneira como estas serão colocadas em prática. Assim sendo, a história, a vivência, as lutas e os valores dos sujeitos será fundamental para (re)interpretar os textos das políticas.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

A partir do referencial teórico-analítico do Ciclo de Políticas, pretendemos compreender a configuração da gestão escolar, tendo como pano de fundo as arenas anteriormente descritas.

A primeira parte deste artigo retoma os aspectos históricos e sociais de transformações que levaram à constituição da administração escolar e da gestão democrática, nas décadas de 80 e 90. Na segunda parte, adentramos na reconfiguração do papel do Estado e como essas mudanças influenciaram a educação e a gestão, construindo uma nova forma de gerir o espaço público, nomeado novo gerencialismo. Por fim, analisamos a realidade das escolas públicas brasileiras ante os desafios dos contextos macro e micro, para a efetivação de gestões democráticas nas escolas.

Em perspectiva: pinceladas da administração escolar no Brasil

Ousadamente, como um artista que pinta um quadro, no qual ele escolhe as cores, o tema a ser pintado, o formato, construímos brevemente, em pinceladas, aspectos que foram importantes na compreensão da organização da administração escolar que, posteriormente, veio a ser nomeada, como utilizamos no momento atual, de gestão escolar. Nos anos 60, cresce o debate em torno da administração escolar através dos esforços de Querino Ribeiro, em organizar e delimitar este campo de estudos. A administração escolar buscou inspiração nos princípios da administração clássica, que tinha como foco atividades como planejamento, organização, assistência à execução ou gerência, avaliação de resultados, prestação de contas ou relatórios (RIBEIRO, 1952). Os princípios da administração escolar, elencados por Ribeiro, tinham como fundamento as teorias de Taylor e Fayol (SANDER, 2007). A escola era comparada com uma empresa e deveria utilizar os mesmos sistemas de organização, guardadas as devidas proporções. Na mesma perspectiva, Lourenço Filho foi outro pensador que colaborou com pensamento de que a escola poderia ser administrada da mesma maneira que uma empresa ou uma fábrica (SANDER, 2007).

É nesse mesmo período, da década de 60, que também é fundada a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (Anpae) que, atualmente, é conhecida como Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Em análise realizada nos primeiros números das publicações da Anpae, Maia e Machado (2006) analisam as concepções e a organização da administração escolar nos seus primórdios. As autoras registram uma diferença nas concepções de Querino Ribeiro e Lourenço Filho para as concepções de Anísio Teixeira. Se, para os dois primeiros, a

administração da escola estava centrada em técnicas generalizáveis, para Anísio Teixeira a administração escolar deveria estar subordinada aos sujeitos da escola.

Para Querino Ribeiro e seus seguidores, existe a possibilidade e a urgência de se formular uma teoria da Administração que seja generalizável. Para Anísio Teixeira, a Administração escolar apresenta uma especificidade e particularidade que devem ser mantidas. Enquanto para o primeiro a Administração é um instrumento a serviço da direção, para o segundo é uma atividade que está subordinada ao ensino vivenciado por professores e alunos na sala de aula (MAIA; MACHADO, 2006, p. 9).

Porém, ao colocar as teorias em seu contexto de criação, é possível registrar que Ribeiro e Lourenço Filho, juntamente com Anísio Teixeira, compreendiam a educação e a escola pelas lentes da escola novista. Assim, mesmo que divergissem em alguns aspectos mais teóricos, seus ideais estavam relacionados a uma visão de educação integral do ser humano, na qual a escola estava para essa função. Paro (2007), revisitando a obra de Ribeiro e sua contribuição para a construção da área da administração escolar no Brasil, afirma que, na teoria de Ribeiro, existe um paradoxo. O paradoxo consiste na aproximação do funcionamento da escola comparável à empresa; porém, apesar de Ribeiro se aproximar da administração clássica, para delimitar o campo de atuação da administração escolar, ele a inter-relacionava com a política e a filosofia da educação e, nesse aspecto, se diferenciava da administração empresarial.

Esse paradoxo é utilizado de um modo matreiro, interessado, por muitos que advogam uma administração da escola à imagem e semelhança da empresa capitalista. Mas não me venham dizer que estão seguindo Querino Ribeiro. Querino Ribeiro, quando falava em administração geral, não estava preocupado com esta administração de empresa que busca simplesmente o lucro e que simplesmente explora o trabalho alheio. Percebem? Este é um paradoxo que se resolve quando se aprofunda mais. Quem conhecia o Querino Ribeiro sabia da importância que ele dava à educação e que ele não a pensava como objeto de uma administração no estilo capitalista que tanto criticamos hoje. Ele dá prova disso em sua própria obra quando fala dos objetivos de educação (PARO, 2007, p. 566).

Nessa perspectiva, Paro (2007) compreende que, embora a teoria de administração escolar de Ribeiro se aproxime da teoria clássica da

administração, sua finalidade não era a mesma daquela de uma empresa, no sistema capitalista, que objetiva o lucro. Para administrar a escola, era necessário conhecê-la profundamente, estudando, portanto, Psicologia da Educação, Didática, e outros temas importantes para compreender a dinâmica das instituições de ensino e qualificar o funcionamento das respectivas instituições.

Na década de 70, como obra referencial do pensamento da época, podemos citar o livro de Alonso (1978): *O papel do diretor na administração escolar*. A obra é considerada um clássico do pensamento administrativo da fase comportamental (SANDER, 2007). Sua teoria tinha como base a teoria das organizações, para a qual o foco principal da administração escolar era a manutenção do equilíbrio interno e externo, compartilhando, assim, a perspectiva dos sistemas abertos. O papel do diretor era compreendido como fundamental na articulação do sistema da escola, que deveria ser o sujeito que tomava as decisões, criava novas atitudes, mediava a solução de problemas e dificuldades dos vários elementos da escola e, ainda, advertia que o diretor não poderia ser apenas aplicador da lei ou provedor de recursos materiais (MACHADO, 2004).

Posteriormente, a teoria de Alonso será questionada pela sua falta de criticidade aos instrumentos de perpetuação das desigualdades, que estão implicados na sociedade e que perpassam a administração escolar. O problema da escola brasileira não poderia ser compreendido somente como uma questão de má-administração, como defendia a autora. Com o questionamento do reducionismo da perspectiva de Alonso, surgem autores preocupados em construir referenciais da administração escolar, a partir de uma teoria mais crítica da sociedade capitalista, para compreender como ela se relacionava, demandava e construía determinadas relações, conteúdos, estratégias num modelo de administração escolar. Dentre alguns representantes dessa linha de pensamento, de acordo com Machado (2004), estão Felix (1984) e Paro (1986), que a autora identifica como representantes da pedagogia histórico-crítica, que se caracteriza por compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico-objetivo. Há uma relação dialética entre escola e sociedade, na qual uma sofre influência da outra.

Com a introdução de uma análise histórico-crítica, a administração escolar iniciou uma mudança de rumo que influenciou o contexto de

mudanças dos anos 80-90, no qual o ideal de gestão democrática poderia, finalmente, florescer.

Gestão democrática: da utopia ao desafio da prática

A gestão democrática idealizada desde o Movimento dos Pioneiros da Educação começou a tomar forma, a partir do período pós-Ditadura Civil-Militar como já mencionado. Foi determinante para a garantia do princípio da gestão democrática do ensino público, na Constituição Federal de 1988, o esforço de pessoas comprometidas com esse ideal, articuladas no Fórum de Defesa da Escola Pública. Da mesma forma, com muita pressão da sociedade, essa garantia foi estendida para Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 e para o Plano Nacional de Educação para a década de 2001-2011.

Essa organização da sociedade pela democratização da escola se concentrou nos anos 80-90 em dois eixos principais: (1) a construção de mecanismos igualitários de acesso e permanência na escola pública gratuita e de qualidade; e (2) a busca de mecanismos que garantissem a participação das comunidades nas escolas, como a eleição de diretores e a criação de conselhos escolares (SCHOFFEN, 2005).

No contexto mais amplo, outra forma importante de garantir a democratização das escolas foram os Conselhos de Educação dos sistemas de ensino. Dessa maneira, a sociedade civil pôde participar da interpretação e elaboração de dispositivos legais para os sistemas de ensino, conforme a especificidade de cada ente federado, tanto estadual como municipal.

A conquista da gestão democrática foi um passo fundamental para sua aplicação, porém esse processo se mostrou e continua sendo um desafio, tão ou mais difícil do que sua garantia legal.

O princípio da gestão democrática da educação pública, com status constitucional, e os dispositivos legais relativos à sua implementação, representam os valores e significações dos educadores que preconizam uma educação emancipadora, como exercício de cidadania em uma sociedade democrática. São resultado de um processo instituinte do novo fundamento de gestão democrática da educação a desfazer o paradigma patrimonialista. Mas esses dispositivos legais, por si só, não mudam cultura e valores. Somente as práticas iluminadas pelo novo paradigma podem mudar culturas e valores (BORDINGON, 2005, p. 5-6).

O paradigma democrático pretende ser o contrário do vivenciado, durante o período da Ditadura Civil-Militar e anteriores a esse, nos quais a educação era considerada privilégio de poucos, e a participação era restrita. A partir da abertura política e da Constituição Federal, se estabelece um tipo diferente de Estado, o chamado Estado Democrático de Direito (CURY, 2005).

O Estado Democrático de Direito é entendido como aquele que se estabelece única e exclusivamente através da soberania da lei e do regime representativo, sendo, por isso, considerado de direito. Reconhece e fortalece a participação popular como uma das formas legítimas de o Estado deliberar e decidir sobre o público (CURY, 2005). Assim, a mesma forma de gerir o Estado é transferida para o espaço escolar, que funciona a partir dos mesmos pressupostos de legitimidade, que são, em última instância, compartilhados com todos e todas. Todas as pessoas são convidadas a colaborar com a tomada de decisões sobre a escola e suas demandas.

Monlevade (2005) propõe cinco princípios para a efetivação da democracia na escola: (1) rupturas com práticas autoritárias, hierárquicas e clientelistas; nesse sentido, mesmo a eleição de diretores não ser a essência da gestão democrática, é sinal de novos tempos, que divergem do processo anterior de indicação de diretores. Porém, essa eleição precisa ser um processo considerado como prática pedagógica de cidadania; (2) participação de todos os atores nas decisões, com base na construção de um conselho escolar competente e atuante, que garanta a representatividade dos diversos segmentos da escola: professores, funcionários, direção, estudantes e pais. Esse conselho precisa se reunir ordinariamente, propondo e avaliando o Projeto Político-Pedagógico da escola; (3) representação legítima de cada segmento escolar, ou seja, a direção, embora eleita, representa o Estado, os pais e mães, seu segmento, bem como os professores e funcionários e os estudantes; (4) o Projeto Político-Pedagógico é a reunião dos objetivos e das metas da escola, que direcionam as decisões e práticas dos seus atores; e (5) gestão democrática se articula à administração democrática do sistema de ensino, pois, enquanto os órgãos responsáveis pelo sistema continuarem com práticas burocráticas, baseadas na hierarquia, a gestão democrática na escola será uma falácia.

De acordo com os princípios acima citados, percebemos que a gestão democrática tem implicações profundas tanto na dinâmica da escola como nas demais instâncias educativas e sociais. Assim, apesar do desejo de viabilizar a gestão democrática na escola, há aspectos que dificultam sua construção e permanência. Por isso, passaremos ao próximo ponto, no qual trataremos da reconfiguração do papel do Estado nos anos 90, e como essas mudanças impactaram sobre os aspectos de gestão e de democracia na escola.

A reconfiguração do papel do Estado

Para compreendermos a reconfiguração do papel do Estado, é necessário apresentarmos o contexto de influência no qual o Brasil estava inserido, a partir dos anos 90. Autores como Tommasi, Warde e Hadadd (1996) e Silva (2003) identificam uma forte interferência externa do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras, inclusive na LDB de 1996.

A Conferência de Jomtien é considerada um marco que inaugurou um grande projeto de alcance mundial, financiado pelas agências Unesco, Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, tendo como principal eixo a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Dentre essas necessidades básicas encontrava-se a qualificação da gestão escolar como meio para garantir a aprendizagem. Através das influências externas, adentram no País políticas neoliberais que caracterizaram o período em nível global. Identificamos a adoção de políticas de cunho neoliberal no governo de Fernando Henrique Cardoso, com continuidade nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, com pequeno grau de diferenças.

Para compreendermos o contexto brasileiro, é necessário aprofundarmos esse contexto macro ou global. O projeto construído após a Segunda Guerra Mundial, que tinha o Estado-Nação como foco principal não foi exitoso. Esse processo desencadeou, propositalmente, ou não, uma aproximação econômico-global, deslocando o foco de atenção do nacional para o global. O desenvolvimento, antes um projeto de Estado-Nação, passa a depender cada vez mais do mercado mundial.

Esse projeto de desenvolvimento global – a globalização, na expressão consagrada, embora entendida de modos distintos pelos autores, [...], apresenta, todavia, como pilares fundamentais,

por um lado, uma estratégia de liberalização e de privatização dos meios de produção e, por outro, a afirmação do axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma nova concepção de desenvolvimento, adjetivado de *sustentável*, que acaba por trazer novamente para o primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano (TEODORO, 2011, p 24).

Apesar de caracterizada, a globalização não apresenta uso e designação consensuais, permanecendo um conceito em disputa e, muitas vezes, aparecendo na literatura como “mundialização”.

Os efeitos desse processo sobre os Estados foi aterrador, como descrevem as palavras de Bauman:

No veredito incisivo do analista político latino-americano, graças à nova “porosidade” de todas as economias supostamente “nacionais” e à condição efêmera, ilusória e extraterritorial do espaço em que operam, os mercados financeiros globais impõem suas leis e preceitos ao planeta. A globalização nada mais é que a extensão totalitária de sua lógica a todos os aspectos da vida. Os estados não têm recursos suficientes nem liberdade de manobra para suportar a pressão – pela simples razão de que alguns minutos bastam para que empresas e até Estados entrem em colapso. No cabaré da globalização, o Estado passa por um *strip-tease* e no final do espetáculo é deixado apenas com as necessidades básicas: seu poder de repressão. Com sua base material destruída, sua soberania e independência anuladas, sua classe política apagada, a nação-estado torna-se um mero serviço de segurança para as megaempresas (2009, p.73-74).

Essa pressão ao Estado-Nação é estabelecida a partir das regras do mercado, havendo, segundo Bauman (1999), uma separação entre os poderes à sua manutenção. Aos Estados resta o cuidado com a área política, enquanto que, na economia, quem comanda é o mercado. O Estado não deve tocar em nada que tenha relação com a vida econômica, pois qualquer questão nesse sentido provocaria a punição dos mercados mundiais.

O fato é que a globalização traz consequências para o Estado-Nação, mais especificamente para o campo educacional. Santos (2003) considera a globalização como um conjunto diversificado de relações sociais, e, assim, não podemos falar em globalização, mas em globalizações, já que toda condição de estabelecimento de relações globais apresenta localizações.

O neoliberalismo é encontrado como forma hegemônica da globalização (TEODORO, 2011). Na sua origem, o neoliberalismo foi a teoria econômico-

política de bem-estar e desenvolvimento humano; estes poderiam ser alcançados mediante a liberdade das capacidades empresariais do indivíduo, assegurando o direito à propriedade privada, mercados livres e comércio livre:

Essa teoria da economia política atribui ao Estado (nacional) o papel de criar e preservar as estruturas institucionais legais, as forças armadas e a polícia, capazes de defender os direitos de propriedade privada, se necessário com recursos da força, bem como o funcionamento dos mercados. Nos setores, onde os mercados não existem, como a terra, e educação, a saúde, a segurança social, a água ou a poluição ambiental, competirá ao Estado criar esses mercados. Por outro lado, o Estado deve abster-se de intervir nos mercados ou ter uma intervenção mínima, com argumento de que este não possui informação para ler os sinais do mercado [...] (HARVEY, 2005, *apud* TEODORO, 2011, p. 50-51).

Com essas justificativas, multiplica-se, nos anos 70, um discurso centrado na desregulação e na privatização, com recuo do Estado nos serviços dos setores sociais, como saúde e educação, fomentados, principalmente, pelas instituições intergovernamentais como FMI, OCDE.

O neoliberalismo propõe uma reforma do Estado, implantando uma lógica de mercado inclusive para este, conforme Peroni (2006). Assim, se propõe uma reestruturação para que aquele possa ser produtivo e superar a crise vivenciada.

Conforme o diagnóstico neoliberal, o Estado entrou em crise tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, já que tinha que atender as demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. As políticas sociais para a teoria neoliberal são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de serem também um obstáculo ao livre andamento do mercado, visto que os impostos oneram a produção (PERONI, 2006, p. 13).

A crise vivenciada pelo Estado está relacionada, segundo os neoliberais, aos problemas respeitantes ao *Welfare State*, originado no pós-guerra, sobretudo nos países europeus. Essa forma de gerir o Estado assenta-se na sua intervenção, feita com o objetivo de garantir as condições de investimento do capital, bem como do pleno emprego, das condições de vida dignas para os trabalhadores e às suas famílias. Esse entendimento de Estado

foi deslocado para o modelo neoliberal, no qual, aliado às ideias de profundas e rápidas mudanças, em setores como das novas tecnologias de informação e de empresas multinacionais, o único caminho está no recuo das funções reguladoras do Estado.

Na medida em que o Estado deixa de executar suas políticas, alocando-as a cargo da iniciativa privada ou do terceiro setor, a regulação e/ou a forma de controle dar-se-á por meio de avaliações ou indicadores de qualidade, surgindo, assim, um Estado Avaliador (BARROSO, 2005).

Com base nesses indicadores de qualidade, cria-se a necessidade de encontrar uma nova maneira de gerir o Estado. A forma de eficiência e de produtividade foi buscada, então, na iniciativa privada, para organizar e gerir os serviços públicos. O principal modelo empregado na gestão, tanto no âmbito do Estado como no âmbito da educação, é o gerencial.

O novo gerencialismo

A reconfiguração do papel do Estado influencia a gestão escolar e, no caso brasileiro, a gestão democrática, que vinha sendo proposta como princípio de gerir a escola. Muitas dessas influências aconteceram de fora para dentro ou de cima para baixo, no sentido de que foi o próprio ministério da Educação que executou grande parte de políticas, com base no novo modelo de gestão conhecido como gerencialismo. Prova disso a assinatura do termo de compromisso do MEC com a organização “Compromisso todos pela educação”, que congrega os principais empresários do País e estabelece prioridades e metas para a educação. Ademais, assistimos a um aprofundamento de políticas gerencialistas na política educacional brasileira, com respeito à gestão escolar, tais como, por exemplo, o PDE-escola, o PAR (Plano de Ações Articuladas), os cursos de aperfeiçoamento em gestão, como o Escola de Gestores e o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), bem como vários outros.

Segundo Gerwitz e Ball (2011), é possível delinear dois tipos ideais de discurso sobre a gestão escolar: “bem-estar social” e “novo gerencialismo”.

Para compreender esses dois tipos de discurso sobre gestão escolar, precisamos entender às profundas mudanças que temos vivenciado quanto à forma de organização do Estado. No último período do século XX, foi construída a ideia de uma reorganização ou redefinição de funções ou

objetivos do Estado na superação do Estado de bem-estar social – *Welfare* (HYOLITO, 2005). Essa reconfiguração é apresentada como consequência da globalização, da expansão do mercado e da articulação de uma aliança conservadora, com o intuito de construir um estado neoliberal e gerencialista.

Em Clarke e Newman (1997), identificamos as alterações produzidas no contexto europeu até o esfacelamento do Estado de Bem-Estar Social, segundo três princípios: político-econômico, social e organizacional. Esse modelo de Estado foi muito criticado, após a crise dos anos 70, período também denominado como de crise de acumulação capitalista. Em Apple (2000) encontramos explicações sobre os motivos da crise, a partir dos anos de 70, nos Estados Unidos.

Nesse sentido, e com base no discurso de reestruturação do Estado, Apple (2000, 2001) tem insistido em que os argumentos utilizados pelos conservadores e neoliberais estão ancorados em situações concretas e discursos coerentes que, de alguma forma, criam um senso comum sobre o que é o estado, a economia, o mercado, etc. É nesse cenário que se desenvolvem as teorias que embasam esse novo contexto: o neoliberalismo, a terceira via e a globalização. Todas elas embasadas na concepção gerencialista de gerir o Estado.

O gerencialismo pode ser assim conceituado:

A ideologia que dá sentido à prática da organização do poder como dispersivo. O gerencialismo procura ativamente distribuir responsabilidades, aumentando a sua abrangência através de corporações e indivíduos. Estabelece-se como uma promessa de transparência dentro de um campo complexo de tomada de decisões. Ele está comprometido com a produção de eficácia na realização de seus objetivos, de forma super-ordenada. Gerencialismo representa o cimento que pode unir essa forma de dispersão de organização do Estado e, na sua orientação para o cliente, afirma ser capaz de representar um anúncio de serviço público individualizado. O gerencialismo promete fornecer a disciplina necessária para que as organizações sejam eficientes, particularmente em relação às políticas de bem-estar, sendo que cada indivíduo tem a capacidade de escolher de forma livre. Essas promessas articulam uma nova base para apreciação de um novo gerencialismo: a liberdade de fazer a coisa certa (CLARKE; NEWMAN, 1997, p. 30).

A partir dessa conceituação de gerencialismo, é possível estabelecer com clareza suas bases de atuação: (1) como dispersão do poder agora

atribuído às diversas instâncias; (2) transparência no governo, crítica feita ao modelo burocrático; (3) estabelecimento de metas gerando uma ideia de eficácia; (4) redução dos gastos públicos, criando um modelo de avaliação por desempenho.

A análise do Estado de Bem-Estar Social, segundo a ótica neoliberal, comprovou a necessidade de alterações na reorganização do Estado. Criou-se, dessa forma, o consenso de que o que é público não é bom e, portanto, precisa ser reformado, de acordo com os princípios das organizações privadas. A ideia corrente de que o setor privado é mais eficiente e melhor gerido, é enfatizada e ganha força no contexto de crise do capitalismo, como já mencionado. Estabelece-se, então, nessa lógica, a parceria público-privada, tão comum nas diversas esferas da sociedade, incluindo a educação. Uma estratégia das políticas gerenciais é estruturar-se na *expertise* dos técnicos e cientistas, em vez de participar dos movimentos sociais e da sociedade civil associada à livre-democracia.

Podemos identificar as políticas neoliberais gerencialistas na gestão da escola, com base em alguns aspectos bem-identificáveis referentes à gestão escolar – “bem-estar social” e “novo gerencialismo”, para diferenciar as duas vertentes.

As principais características da gestão do Estado de Bem-Estar Social são um sistema de valores voltados ao serviço público, decisões guiadas por princípios como igualdade, assistência, justiça social, ênfase nas relações coletivas com os funcionários, por meio dos sindicatos, da gestão consultiva, que utiliza uma racionalidade substantiva e privilegia a cooperação. As características da gestão *Novo Gerencialismo* centram-se no sistema de valores orientado ao cliente, às decisões instrumentalistas guiadas por eficiência, ao custo-eficácia, e busca competitividade, ênfase nas relações individuais, mediante a marginalização dos sindicatos e de novas técnicas gerenciais, tais como gerência de qualidade total e gerência de recursos humanos, gestão autoritária, que utiliza uma racionalidade técnica e privilegia a competição (GERWITZ; BALL, 2011, p. 200).

Os programas federais de gestão educacional têm baseado seus programas na vertente gerencialista, como confirmam os estudos de Esquinsane (2010), Martins (2009), Souza e Oliveira (2003).

Shiroma, Garcia e Campos (2011) registram uma mudança no discurso dos empresários dos anos 90 para os defendidos nas políticas atuais. Se,

antes, o discurso era da qualidade total, agora ele é reapropriado e utilizado de modo a contemplar até seus críticos como uma garantia de direito; nesse caso, o direito à educação, reatualizado como o direito ao aprender. Há ênfase na necessidade de controle das ações, para colocar a educação no movimento de melhoria, além de evitar desperdícios de recursos e problemas ao País. A gestão da escola passa a ser a principal responsável pela execução dessa nova proposta.

E agora?

O título dessa seção final tem a intenção de provocar o pensamento no movimento de construir ações diante das demandas e ingerências que chegam à escola e acabam alterando sua dinâmica, suas propostas e sua forma de ação. A gestão democrática como utopia de um novo momento da sociedade e da escola ficou *asfixiada* pela reconfiguração do papel do Estado. Apesar de continuarmos utilizado, no âmbito educacional, a expressão “gestão democrática”, quando nos referimos à forma ideal de organizar e trabalhar a gestão da escola, sobretudo a escola pública, registramos que a expressão tem sido reatualizada nos moldes propostos pelo neoliberalismo. A nova forma de gestão com a qual aqui trabalhamos, o novo gerencialismo, vai ao encontro das novas exigências no contexto da globalização e do neoliberalismo.

Nesse sentido, se levanta algumas questões que podem ser desafiadoras, quando discutidas no coletivo das escolas, provocando novos olhares para esse tema. Como podemos transitar nesse emaranhado de influências, intenções que se colocam no cenário mais amplo para o contexto educacional? Como a gestão e a democracia podem sobreviver a essas forças? Como cada escola e comunidade podem recriar as políticas educacionais, a fim de efetivar a participação no seu contexto específico?

Estas são possibilidades para debate, como propõe o título deste artigo, que podem auxiliar para atualizar a discussão em torno da gestão e da democracia na escola. De imediato, podemos afirmar que não existem respostas fáceis diante do complexo cenário retratado, porém existem possibilidades. Acreditamos que o contexto da escola sempre pode ressignificar as políticas advindas do macrocontexto, como sugere o referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas. Se existe alguma

possibilidade de resistência e recriação, ela acontecerá necessariamente no seu contexto e/ou na arena da prática. Não é por acaso que o termo *arena* se insere aqui, justamente; ele demonstra que, em todas as arenas e contextos existem disputas. A escola, a gestão e a democracia se inserem nesse campo aberto de disputas e embates, que pode ou não ser recriado.

Referências

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, M. W. **Educating the right way: markets, standards, got, and inequality**. New York: Routledge-Falmer, 2001.

BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Ed. da Universidade Aberta, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática na educação. *In*: BRASIL. MEC. Gestão democrática na educação. **Boletim** 19, p. 3-13, out. de 2005.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The managerial state**. London: Sage Publications, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O princípio da gestão democrática na educação: gestão democrática da educação pública. *In*: BRASIL. MEC. **Gestão democrática na educação**. **Boletim** 19, p. 14-19, out. 2005.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p.131-137, jul./dez. 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GERWITZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “bem-estar social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., Grupo de Trabalho 05, Caxambu: Minas Gerais, 2005. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 12 set. 2014.

MACHADO, Erica, Gestão democrática escolar: uma produção histórica. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, fevereiro de 2004. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufo-co/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-antiores-2/ano-2004/gestao-de-sistemas-e-escolas-perspectivas-e-tendencias-marco2004fev-2005/>. Acesso em: 21 jul. 2015.

MAIA, Graziela Zambão Abdian; MACHADO, Lourdes Marcelino. As publicações da Anpae e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. 2006. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29.*, Grupo de Trabalho 05, Caxambu: Minas Gerais, 2006. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT05-1720--Int.pdf>. Acesso em: 1º out. 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 4769, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**: lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 12 out. 2012.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 22 jul. 2015.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo Todos pela Educação. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n.1, p. 21-28, jan./jun. 2009.

MONLEVADE, João. Cinco princípios de democracia na escola. *In: BRASIL. MEC. Gestão democrática na educação. Boletim 19*, p. 21-27, out. de 2005.

PARO, Vitor Henrique. José Querino Ribeiro e o paradoxo da administração escolar. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 561-570, set./dez. 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (org.). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006. p.11-23.

SANDER, Breno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber livro, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

SCHOFFEN, Leocádia Inês. A partir de 1983: a ordem é (re)democratizar – 1985 a 2005. *In: RAHMEIER, Andrea Helena Petry; STRASBURG, Quênia Renee (org.). Memória escolar: escolas municipais de São Leopoldo*. São Leopoldo: Cebi, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação na educação e quase mercado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

TEODORO. Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADADD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP, 1996.

3

Infância em cena: concepções e políticas nas construções históricas

*Ana Paula Silveira
Elise Testolin Abreu
José Edimar de Souza*

Considerações iniciais

O texto a seguir procura discutir uma visão geral de diferentes aspectos que colaboraram para a construção de uma compreensão de infância e as mudanças no âmbito familiar, educacional e social, baseado em estudos de teóricos como de Ariès (1978), Bastos (2011), Craidy e Kaercher (2001), Kramer (1999), Kishimoto (1988), Kuhlmann Júnior (1998, 2002), entre outros. Abordaremos o conceito de infância na perspectiva histórica, como foi se modificando com o passar do tempo, assim como as leis e as políticas públicas criadas para o atendimento à infância, imprimindo, no percurso histórico, as concepções de cada época com rupturas e transformações.

As concepções de criança e infância, que temos hoje – infância como um sentimento que caracteriza a criança na forma de ser, agir e pensar diferente do adulto, e criança como um sujeito histórico de direito –, são construções históricas e sociais formadas ao longo do tempo. É importante salientar que esse processo não foi e não é linear, alguns fatores como o espaço geográfico, a cultura e a situação econômica influenciam na sua mudança ou permanência.

Concepções de infância: uma perspectiva histórica

A infância, conforme Ariès (1978) era um momento pouco apreciado e sem importância. Encontravam-se crianças em todo lugar, exercendo as mesmas atividades dos adultos, interagindo e divertindo-se junto deles.

Segundo Ariès (1978), no séc. XVI, o brincar diferenciado fazia parte apenas de crianças até quatro anos, depois disso não se distinguiam brincadeiras de adultos e crianças, e estas participavam de jogos a dinheiro, festas e brincadeiras com os adultos. Era na interação com adultos e com

outras crianças que aprendia a fazer parte deste grupo, participava das atividades e dos costumes significativos desse grupo social, aprendendo a conviver e adquirindo conhecimentos importantes para a vida adulta. Algumas dessas brincadeiras eram sexuais, comuns entre eles, e não eram consideradas impróprias para a idade. “[...] Associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum” (ARIÈS, 1978, p. 77). O autor destaca que não se preservava a pureza ou fantasia como hoje se procura fazer em relação às crianças.

Para as meninas, quando atingiam os 10 anos, eram consideradas mulheres, deixando sua infância de lado. Elas eram treinadas para agirem com responsabilidades, despertando e fazendo com que amadurecessem muito rápido; o objetivo era formá-las para serem mães de família, o que seria seu futuro. Em muitos casos, as meninas não frequentavam escolas e eram educadas em casa pelas mães.

Com passar do tempo, alguns movimentos moralizantes foram iniciados por religiosos para a preservação da inocência infantil. “Até o meio do século XVII, tendia-se a considerar como término da primeira infância a idade de cinco – seis anos” (ARIÈS, 1978, p. 114) e que se prolongou até dez anos, idade permitida a ficar fora da escola. As demais idades ficavam juntas nas classes escolares. Segunda infância e adolescência eram consideradas iguais, foi somente no século XIX que ocorreram mudanças nesse sentido, separando classes por idades.

No final da Idade Média, a representação das crianças começa a ser representada por artistas na família, no colo da mãe, brincando, acompanhando os ritos litúrgicos, no meio do povo assistindo aos milagres, etc. A representação da criança pelos artistas, pela sua graça, nos séculos XV e XVI, coincidiu com o início do sentimento da infância “engraçadinha”. Para o adulto a criança passa a ser um “passatempo”, um divertimento. Começa um sentimento de conservar uma lembrança da criança morta, através dos retratos. Nas representações das famílias, as crianças mortas começam também a ser representadas, expressão de um sentimento que a criança não era mais uma perda inevitável.

No século XVII, surge o retrato da criança sozinha e por ela mesma, as famílias desejam ter retratos de seus filhos mesmo na idade que eles eram crianças. Começa-se a ter uma preocupação com os cuidados aos “seres

frágeis”; a vacina contra a varíola e demais cuidados de higiene resultaram na diminuição da mortalidade. Conforme vão ocorrendo as mudanças em relação ao sentimento de infância, no século XVII as crianças ganham trajes que as diferem dos adultos, crianças da nobreza e da burguesia. Essa mudança começa e atinge as famílias mais abastadas; este processo não acontece de forma linear e depende da posição social das famílias. Na idade moderna, surge o sentimento de infância, porém sem reconhecimento de suas singularidades.

Segundo Freitas e Kuhlmann Junior (2002), o posicionamento de Ariès (1978) sobre o conceito de infância, na Idade Média, foi muito criticado, pois pesquisadores como Sharar (1990) e Kroll (1977) salientaram que o envolvimento emocional e material dos pais já era algo que acontecia e que, de certa forma, as crianças tinham atenção médica e certos cuidados envolvendo proteção aos que mais precisavam.

Outros estudiosos contestaram a versão de Sharar (1990) e Kroll (1977) e ficaram a favor de Ariès, formalizando a ideia de que, até a Idade Média, as crianças “[...] eram tidas como seres inferiores e até como elementos indesejados e perturbadores da vida dos adultos” (FREITAS; KUHLMANN, 2002, p.169). A partir dos 7 anos, era exigido da criança comportamentos de adulto, mesmo que para isso fossem necessárias punições severas; as crianças eram até objetos de abusos por parte de adultos, excluindo delas qualquer direito de independência. Contudo, é pertinente relativizarmos tais afirmações que, de certo modo, estereotiparam uma versão da infância na Europa e que fora utilizada como referência para historicizar a infância de modo geral.

A mudança do conceito de infância, entre os séculos XVII e XVIII, refere-se à maneira de vestir, por meio do brincar e no modo de interação com os adultos. “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (ARIÈS, 1978, p. 17). E, como não bastasse essa indiferença, “[...] o traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real” (ARIÈS, 1978, p. 32).

O sentimento de infância está intimamente ligado ao sentimento de família. Essas construções não aconteceram de forma linear. A nobreza, a burguesia e as famílias mais abastadas foram as primeiras a desenvolvê-los. Conforme Ariès,

essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais (1981, p. 189).

No século XVII, nasce não só um sentimento de infância, mas o sentimento de família. “O laço entre o escolar e sua família se estreitara [...]” (ARIÈS, 1978, p. 159). Com esse sentimento de infância na idade moderna, vem a preocupação com a educação. A escola e a família são as responsáveis por retirarem a criança da sociedade dos adultos.

De acordo com Craidy e Kaercher (2001), a modificação referente à visão de infância aconteceu porque também houve na sociedade uma mudança na forma de pensar o que era ser criança e também a valorização do período da infância. Em cada época, varia a forma de perceber a educação, os elementos sociais e a interpretação dos sujeitos que fazem parte da sociedade, assim como as crianças.

As pesquisadoras Craidy e Kaercher (2001) destacam que os estabelecimentos de EI surgiram, de certa forma, com o “[...] nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII”. Esta instituição, com particularidades da escola que temos hoje, instituiu-se devido a várias mudanças que ocorreram na sociedade, como descobertas de novas terras na Europa, oportunidades de novos mercados, progresso científico e surgimento da imprensa, facilitando o acesso à leitura, principalmente da Bíblia. Segundo Craidy e Kaercher (2001), “a igreja teve um papel importante na alfabetização e, em virtude das disputas religiosas entre católicos e protestantes, os dois lados esforçaram-se para garantir que seus fiéis tivessem um mínimo de domínio da leitura e da escrita”. É importante destacar que, com as mudanças na sociedade industrial, surgiram novas reivindicações para o novo mercado de trabalho que estava sendo proposto.

Essas mudanças foram importantes para a origem da escola moderna, pois, a partir desse momento, manifesta-se um novo olhar para a infância, que não existia anteriormente. Como também surgem locais exclusivos para educar as crianças, as escolas; apresentaram-se estudiosos da área da infância que ressaltavam o significado desta fase do sujeito, de como

deveriam ser as aulas, o currículo, a disciplina (punições e recompensas) e as rotinas.

Depois do surgimento da escola, surgiram as creches e pré-escolas, a partir da Revolução Industrial, devido à demanda de mulheres que deixaram o lar e os cuidados aos filhos, para ingressar no mercado de trabalho. Essa realidade teve relação também com a nova configuração familiar.

Craidy e Kaercher destacam:

Outro fato que precisa ser lembrado é que muitas teorias nesta época estavam interessadas em descrever as crianças, sua natureza moral, suas inclinações boas ou más. Defendiam ideias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência, em outros, era preciso afastar a criança da ameaça da exploração, em outros, ainda, a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que eram consideradas “características” das crianças pobres (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 14).

Cabe destacar que as creches tinham a função de auxílio à família e seriam, exclusivamente, para quando as mães precisassem trabalhar, ou seja, era necessário para as mulheres pobres e operárias e não se cogitava que mães de classe média e alta deixassem o lar, com seus filhos pequenos, para trabalhar.

Kuhlmann Junior (1998, p. 185) coloca que, “em 1882, as Salas de Asilo surgidas na França tiveram o seu nome alterado para Escola Maternal”. Em outros países, também foram criadas outras instituições para crianças, a partir dos 2/3 anos, como a *infant scholl* inglesa, os *asili* infantil, italianos, e o mais conhecido, o *Kindergartens* (Jardim de Infância) que, segundo Duarte (2004), foi fundado em 1840 pelo alemão Fröebel. Essas escolas não tinham a obrigatoriedade como a escola primária e defendia-se que, quanto menor a criança, mais era importante sua permanência junto à mãe e família.

As mães que ficavam com seus filhos deviam seguir os ensinamentos de médicos, legisladores, educadores, religiosos. Essas pessoas mostraram-se capazes de criar e manter instituições que propiciariam modelos para a educação das crianças que pertenciam a classes mais carentes. Kuhlmann Junior (1998, p. 73) destaca que a escola primária se desenvolveu de maneira diferente das demais instituições de educação popular, embora sua

ampliação mais significativa tenha ocorrido na segunda metade do século XIX, ligando-se às tradições do Iluminismo, corrente filosófica muito forte da época.

Segundo Kuhlmann Junior (1998), aumentou o interesse pela educação das crianças; instituições infantis foram criadas, no final do século XIX, na Europa e, na metade do século XX, no Brasil. Naquele momento, houve influência de profissionais como médicos higienistas, psicólogos, que buscavam de forma rigorosa o que realmente instituía o desenvolvimento normal da criança, ou seja, quais comportamentos delas ou das famílias poderiam ser considerados naturais.

Os jardins de infância criados por Fröebel tiveram influência no Brasil e tinham como objetivo, segundo Bastos (2011), educar crianças com 3 a 7 anos, buscando a constituição do caráter, auxiliando no desenvolvimento das aptidões físicas, éticas e intelectuais.

Em 1875, o médico Menezes Vieira e sua esposa Carlota de Menezes Vieira implantaram, no Rio de Janeiro, o primeiro Jardim de Crianças, no colégio Menezes Vieira, com excelente infraestrutura, construído no meio de um jardim. Este local tinha como finalidade atender a meninos de 3 a 6 anos, da elite.

A metodologia utilizada, no Colégio Menezes Vieira, viabilizava atividades sugeridas pelo modelo educacional proposto por Fröebel (1917), que envolvia a seguinte proposta pedagógica:

[...] atividades de construção e de linguagem, utilizam-se os materiais didáticos de Fröebel, os dons: a bola, os sólidos, geométricos elementares, a esfera, o cubo e o cilindro, e as suas subdivisões, tabuinhas, varinhas, material para desenho, alinhavo e tecelagem em papel, etc. Praticavam-se jogos organizados, os brinquedos (*apud* STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 75).

Segundo Stephanou e Bastos (2005), houve preocupação na programação de atividades que contemplassem músicas e versos, pois a educação moral e a formação do cidadão eram cultivadas, como também a ordem, limpeza e higiene, tudo isso por meio de exercícios regrados e conduzidos pelo professor.

Menezes Vieira critica o método de ensino do sistema Fröebel, destacando exageros nas propostas que envolviam vocabulário geométrico e trabalhos manuais. Segundo Menezes Vieira, atividades envolvendo diálogos

instrutivos e morais, jogos, músicas, recorte, colagem, desenho, entre outros, desenvolveriam mais o gosto e apreciação pelo trabalho.

O primeiro Jardim de Infância público do Brasil, instituição bem conhecida pelos pesquisadores da área da história da educação, foi o jardim anexo à Escola Normal Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, instalado em 1896.

Para Kuhlmann Junior (2008, p. 476), “a lenta propagação das instituições – somente no período republicano é que encontramos referência à criação de creches no país. A primeira delas, vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro [...]”. É com a mudança do regime no País que creches, jardins de infância e escolas maternas começaram a surgir em vários municípios, vinculados a instituições educacionais ou, então, de assistência social ou de saúde, para atender às crianças pobres.

Kuhlmann Junior (2008) enfatiza que, no final do século XIX e início do XX, surge um movimento em relação à “proteção à infância”, em que políticos, educadores, médicos, industriais, juristas, religiosos se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para as crianças pequenas.

Aspectos históricos e legais da assistência infância no Brasil

Ao longo do século XX, em um grande número de países, a educação da criança pequena passa do domínio da família, do privado para o público, em proporções diferenciadas. Segundo Vieira (2010), no Brasil, esse fenômeno ocorreu no final dos anos 70, atingindo, sobretudo, crianças maiores de 3 anos de idade, nos centros urbanos.

Nas grandes cidades brasileiras, a oferta pública se expandia, com as creches comunitárias, para as classes populares nas zonas periféricas, enquanto as instituições privadas também se expandiam para as famílias das elites e das camadas intelectualizadas. Há uma mudança de concepção da educação da criança. Antes centrada na família, passa para a esfera pública com uma “partilha de responsabilidades”; surge o papel do Estado e das políticas públicas. Vieira (2010) pontua que essa mudança ocorreu devido às transformações que a sociedade brasileira sofreu, diante dos processos de redemocratização – mobilizados pelos movimentos sociais – e das mudanças sociais e demográficas, que remodelaram a organização familiar.

Diante desse cenário, intenções governamentais aparecem através das políticas públicas para uma educação compensatória, com anseios de mudar o meio da infância popular por uma educação dita comunitária, atingindo as famílias. Vieira (2010, p. 145) ressalta que “[...] uma política pública é determinada pelas crenças e valores sobre a infância, a família e a educação e criação de filhos pequenos”. Nas primeiras décadas do século XX, os Jardins de Infância aparecem juntamente com os grupos escolares e as escolas Normais.

Segundo Kramer (1987), o Jardim de Infância, na sua origem, tem um conceito de educação compensatória, como um antídoto para a privação cultural existente no pensamento de Pestalozzi e Froebel.

Nas primeiras décadas do século XX, são organizados alguns Jardins de Infância públicos em estados brasileiros, nas suas capitais. As iniciativas referentes à Educação Infantil no País, até 1930, foram tímidas, com ações nas principais capitais brasileiras, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, com a preocupação dos atendimentos de filhos de operários.

Em 1923, ocorre a primeira regulamentação do trabalho feminino, que prevê o direito de horários para a amamentação durante a jornada de trabalho, com instalação de creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho. Naquele período também ocorrem iniciativas voltadas à assistência à classe dos menos favorecidos, com programas de saúde e higiene.

Na década de 30, com o programa educacional do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932, foi prevista a criação de creches, escolas maternais e Jardins de Infância. Em 1932, regulamenta-se o trabalho da mulher, tornando-se obrigatória a criação de creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos.

No período que antecede a primeira LDBEN, acontecem movimentos em relação à infância, e ela começa a fazer parte da pauta das políticas públicas. A Inspeção de Higiene Infantil, criada em 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância em 1933.

Em 1940, é criado o Departamento Nacional da Criança; uma de suas atividades foi estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo publicações como livros e artigos. No final da década de 30 e na década de 40, surge uma nova instituição, o Parque Infantil, que começa a se

estruturar em São Paulo e se dissemina nos demais estados brasileiros. Juntamente com os parques, incorpora-se a ênfase na Educação Física.

Também, naquele período, foram criadas importantes instituições assistencialistas, como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o objetivo de atender às famílias carentes, que não tinham condições financeiras de enviar seus filhos para a creche.

Nesse mesmo momento histórico, é que a sociedade sofre transformações no contexto social, em que a mulher precisou trabalhar para o sustento da família, conseqüentemente, ter um lugar para deixar seus filhos enquanto trabalha.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil é contemplada, segundo Kuhlmann Junior (2008). A LDBEN n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seus arts. 23 e 24, do Capítulo I, Título VI – A Educação Pré-Primária – estabelecia que as crianças com idade até 7 anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins de infância, estimulando-se as empresas a manterem instituições de educação pré-primária para os filhos de suas trabalhadoras.

Conforme Kuhlmann Junior (2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, não apresenta mudanças em relação à Educação Infantil, somente algumas palavras diferentes na sua redação. Estabelece, em seu art. 19, que os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternas, Jardins de Infância e instituições equivalentes.

A expansão da Educação Infantil foi provocada e conquistada pelos atores sociais muito mais do que previam as políticas públicas, principalmente com a participação das mulheres nos congressos, nas associações de bairro, nos sindicatos e grupos feministas. As reivindicações dos movimentos sociais, o crescimento do número de instituições e de matrículas são acompanhados por mudanças, como reformulações na prática, criação de políticas públicas, pesquisas na área e definições de normativas legais.

A Constituição de 1988 vai estabelecer que as creches e pré-escolas passem a compor os sistemas educacionais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) destaca a educação em creches e pré-escola para crianças 0 a 6 anos, que foi assumida e reforçada como direito da criança e dever do Estado.

Após oito anos, essa determinação constitucional ganha estatuto legal com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nos seus arts. 30 e 89, estabelece o atendimento de crianças de 0 a 3 anos em creche, e de crianças de 4 a 6 anos em pré-escola. Configura-se, assim, o reconhecimento da Educação Infantil como parte do sistema educacional, primeira etapa da Educação Básica. Há uma mudança de concepção em relação ao atendimento da criança de a 0 a 6 anos, deixando de ser somente assistencialista, e passa a ser um atendimento que contempla o cuidar e o educar, independentemente da classe social. O foco, com um viés pedagógico, começa a ser centrado na criança, deixando para trás uma abordagem baseada somente nos menos favorecidos e nas mães trabalhadoras. Dessa maneira, o lugar que a criança pequena ocupa na sociedade e na cultura passa a ser outro.

O Ministério da Educação (MEC), em virtude das mudanças no atendimento à infância, lança o documento chamado “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI) (BRASIL, 1998), que destaca a importância da formação profissional para o atendimento na Educação Infantil “[...] cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, etc.” (BRASIL, 1998, p. 39). Apresenta conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com as crianças de zero a seis anos, considerando o respeito à diversidade cultural e aos estilos pedagógicos dos profissionais.

A Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. Através dela, a criança com 6 anos começa a frequentar o Ensino Fundamental de nove anos. Conseqüentemente, a pré-escola atende a crianças de 4 a 5 anos.

A Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Orienta e normatiza o atendimento e funcionamento das instituições de Educação Infantil, em consonância com leis federais, estaduais e municipais. Expressa a seguinte concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, s./p.).

A Educação Infantil, nas DCNEI, corresponde à primeira etapa da educação básica, oferecida em creche e pré-escola, para crianças com 0 a 5 anos.

A Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências: “Art. 4º I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”.

Já a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Meta 1 – Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE, 2024. A concretização da meta para a Educação Infantil vai depender dos investimentos financeiros e administrativos do Estado e do Poder Público municipal.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

Tendo em vista que, na Educação Infantil, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, garantindo-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

No final do século XX e início do XXI, as políticas públicas começam a ter um olhar para a criança, revelando uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos.

O século XX traz consigo as mudanças que foram ocorrendo nos séculos decorridos, intensificando a ideia de infância, saberes, qualificação profissional, práticas pedagógicas e pesquisas da área. Existe uma renovação constante em prol da primeira infância, com apoio de algumas políticas públicas.

É um assunto ainda recente, mas tem sido objeto de estudo em algumas áreas, como, por exemplo, a sociologia, procurando compreender que “[...] a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural [...]” (KRAMER, 1999, p. 271). Neste contexto, há motivos sociais e ideológicos que se referem ao domínio de grupos. Outra área do conhecimento que tem feito descobertas sobre a infância é a antropologia. Tem permitido conhecer as brincadeiras, músicas, danças, histórias, entre outras atividades culturais que a criança vivencia em sua infância, pois, conforme Kramer (1999, p. 271), “[...] se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância”.

Kramer (1999) destaca que a criança é um ser em desenvolvimento, precisa amadurecer, crescer em condições saudáveis, pois tem um poder de fantasia, imaginação e criação que, se for aprimorado no decorrer da infância, fará diferença para que se torne um adulto íntegro e capaz de continuar produzindo cultura. Essa forma de enxergar as crianças pode nos ajudar a melhor compreendê-las e, certamente, aprender com elas.

Se atentarmos sobre o momento atual, perceberemos que há, certamente, uma valorização da criança. Porém há também outras preocupações que se referem a situações do cotidiano, tais como: modificações nas relações familiares, o trabalho intenso, política corrompida, consumo, ausência de tempo, exagero e falta de controle do contato com a tecnologia, violência, desigualdade social, falta de compromisso com o outro e com os valores morais, de diálogo e, principalmente, da escuta. Enfim, inúmeros acontecimentos do dia a dia repercutem historicamente e nos fazem refletir sobre a infância de hoje e que nos causam apreensão. Kramer (1999) enfatiza a importância de um olhar para a educação das crianças diante de todos estes acontecimentos:

Falo desse cotidiano de dor a que devemos resistir não para ingenuamente comparar o antes e o agora e concluir se já foi pior nem para dizer que é pior agora. Falo por entender que o passado e o presente precisam ser revistos na sua dura crueza para que seja possível mudar (KRAMER 1999, p. 277).

A visão sobre o conceito de infância na atualidade vem com marcas do passado que, segundo Kramer (1999, p. 245), se referem à ideia de uma natureza infantil [...] “que define a criança como um ser abstrato e universal, desvinculado de suas reais condições de existência”. Com isso, a infância é concebida como um momento separado na vida do homem. E, assim, a educação surge com a vicissitude de modificar esse ser, transformando-o conforme as regras da sociedade da qual fará parte. Quando a infância começa a ser vista como uma etapa diferenciada do desenvolvimento humano, o método imposto foi uma disciplina rígida com cuidados apropriados para o pleno desenvolvimento da infância.

Considerações finais

Este olhar para a infância, a construção deste conceito, conseqüentemente, tem despertado interesse por parte dos políticos e empresários que antes não era percebido. Dahlberg (2003, p. 65, grifo do autor) diz que “[...] a primeira infância está passando a ser vista como o primeiro estágio no processo de produção de uma força de trabalho ‘estável e qualificada’ para o futuro e, como tal, uma base para o sucesso ao longo prazo em um mercado global cada vez mais competitivo”.

Assim como Kramer (1999), outros estudiosos como Malaguzzi (1999) e Dahlberg (2003) definem a infância como uma etapa importante para a construção de conhecimento, em que as crianças devem ser ouvidas e levadas a sério, permitindo que usufruam de momentos de conversa, interação e troca de ideias, para poderem participar das decisões democraticamente.

Assim, esta visão da primeira infância, diferentemente do que foi exposto inicialmente, remete-nos, de acordo com Dahlberg (2003, p. 71), a pensar que “a criança pequena emerge como co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade”. Por isso, a infância hoje nos desafia a pensar sobre o comprometimento do professor com o olhar voltado aos interesses infantis, que valorize a bagagem cultural de cada criança, primando por práticas pedagógicas que sejam desenvolvidas baseadas em um trabalho de estudos e pesquisas conectadas a uma infância prazerosa, que aprecie as particularidades de cada um.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Manual para os jardins da infância**: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882. Porto Alegre: Redes, 2011.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. **Práticas e representações da institucionalização da infância**: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990). 2014. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHLBERG, Gunilla. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Peter Moss e Alan Pence. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia *et al.* (org.). **Infância e educação infantil**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VIEIRA, Livia Fraga. Políticas de educação infantil no Brasil no século XX. In: SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 141-153.

Leis, decretos, estatutos, referenciais e resoluções

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasil. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70318>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 20, de 9 de dezembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 2 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasil. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

4

O cotidiano na Educação Infantil

Kelly Trennepohl

Introdução

Procura-se, com o presente texto, problematizar as rotinas em um movimento de desconstrução de certas práticas que fazem parte da cultura das creches e pré-escolas.

Partindo do pressuposto de que a rotina constitui-se como uma categoria do trabalho pedagógico, que orienta e determina os movimentos do cotidiano, entende-se que ela deva ser constantemente planejada, a fim de contemplar as especificidades dos diferentes grupos de crianças aos quais se destina.

Dito isto, justifica-se o estranhamento frente às semelhanças que caracterizam as escolas de Educação Infantil, independentemente de sua localização, público, cultura e, até mesmo, do momento histórico em que se encontram.

O fato de as rotinas seguirem um padrão fixo e inflexível, no qual todas as atividades repetem-se exatamente nos mesmos horários e devem ser executadas por todos da mesma forma, leva a hipótese de que tais práticas servem como mecanismos de regulação. Esses mecanismos encarregam-se da tarefa de manter a ordem e a disciplina, produzindo formas padronizadas da constituição do sujeito infantil e também das formas de descobrir e estar no mundo. Visto que, conforme Batista:

A rotina da creche da forma como está estabelecida no cotidiano constitui-se como um fator gerador de tensões e conflitos entre o proposto e o vivido: uma rotina proposta que insiste na homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens e um cotidiano que insiste na heterogeneidade, na diversidade, na multiplicidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, dos comportamentos e das linguagens (BATISTA, 1998, p. 12).

Tenta-se entender de que maneira as rotinas interferem no conteúdo dos relacionamentos entre crianças e adultos e entre seus pares e ainda como

elas interferem no protagonismo das crianças na tarefa de compor a estética visual dos espaços das instituições.

Para que se cumpra este objetivo, faz-se um exercício de “conversa” entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as práticas que se observam no contexto real das creches e pré-escolas. Também se realiza uma série de reflexões a cerca de alguns aspectos que compõem o cotidiano dessas instituições, explorando as discussões teóricas sobre o assunto e as concepções pós-modernas do currículo.

As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil

Esta sessão tem como objetivo fazer uma análise da Resolução CNE/CEB 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, articulando seu conteúdo com as práticas cotidianas da escola de Educação Infantil. “Novas propostas didáticas e pontos de vista renovados sobre o cotidiano das creches e pré-escolas têm se apresentado nos encontros da área, convidando os educadores a repensar seu trabalho junto às crianças e famílias” (OLIVEIRA, 2010). O problema é: algo acontece no meio do caminho, impedindo que essas novas propostas e pontos de vista cheguem de fato às creches e pré-escolas, pois, ao chegarmos nestes espaços, nos deparamos com uma organização ultrapassada e, muitas vezes, com modelos escolarizados. Há uma incoerência entre o que circula no meio acadêmico e entre o que é efetivado nas escolas.

Segundo Oliveira, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, os professores são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma como elas significam o mundo e a si mesmas. Porém, é preciso lembrar que a forma como as crianças significam o mundo foge à lógica do adulto, principalmente à lógica utilitarista. Nesse sentido, a forma como o tempo é conduzido na escola precisa ser menos severa com a criança, pois os processos lúdicos e de criação são frutos do acaso, do repentino e do inesperado. À medida que a rotina é marcada por espaços fixos e repetitivos de tempo, se estreitam as possibilidades dos acontecimentos criativos. Da mesma forma, para dar voz às crianças, é preciso, mais uma vez, pensar em uma reestruturação da rotina e administração do tempo para que as atividades não sejam sufocantes e ofereçam momentos de real escuta das

crianças. A Educação Infantil deve possibilitar experiências de diálogos e conversas prazerosas entre professores e alunos, evitando falas prontas e repetitivas. No entanto, o uso de frases, que as crianças são ensinadas a decorar e repetir diariamente, é parte do atual cotidiano da escola infantil e, conseqüentemente, muitos professores diminuem a qualidade das interações e menosprezam a capacidade das crianças de manterem conversas agradáveis e com conteúdo. Na prática, o “jogo” de frases decoradas e repetidas não encontra respaldo no Conselho Nacional de Educação, que orienta:

Art. 4. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (RESOLUÇÃO CNE/CEB, n. 05/09).

O documento citado contém duas palavras-chave para o cotidiano das creches e pré-escolas. São elas: identidade e cultura.

A primeira nos remete a uma pergunta: Que identidades vêm surgindo no cotidiano das creches e pré-escolas? Para refletir sobre essa pergunta, recorre-se a Kohan (2003, p. 80-83) quando diz que “o problema do sujeito como entende Foucault poderia ser colocado da seguinte forma: como chegamos a ser aquilo que somos?” e, ainda, “de modo tal que o que um sujeito é não está dissociado da experiência de si mesmo que é induzido a ter numa instituição como a escola”.

Isso nos permite pensar que as experiências que são oportunizadas para as crianças nestes espaços irão constituir o que elas serão. Por isso, os velhos rituais das rotinas que, ainda hoje, alienam crianças e professores, precisam dar lugar às vivências significativas resultantes de espaços planejados, com materiais diversos e instigantes, que sejam acessíveis às crianças em um período de tempo de vivências completas e inteiras.

A cultura é um conceito amplo, mas pretendo reduzir sua abordagem ao campo cultural-visual que se apresenta na escola. Os espaços visitados apresentam imagens prontas e muitas delas não possuem conexão com o universo infantil ou, com o tempo, passam a tornar-se uma referência pronta para ser consumida. Segundo Cunha:

Nestes ambientes, as imagens midiáticas são soberanas, ocupam tanto o espaço físico como o espaço do imaginário. As marcas individuais e do grupo das crianças como as suas produções visuais e o jogo simbólico são escassos frente ao aparato das imagens, aos personagens e às narrativas das histórias advindas destes artefatos culturais. O espaço não é construído por seus habitantes. Como habitar um espaço e não deixar marcas? (2005, p. 135).

Então ficam as dúvidas: Será que as crianças realmente produzem cultura ou reproduzem a cultura de outros? Será que os espaços da escola infantil dispõem de elementos que instiguem a criação e a descoberta através de raciocínios próprios do contexto de um grupo de crianças?

No inciso III do art. 6º, encontramos a estética como um dos princípios da proposta pedagógica da Educação Infantil. Fala-se em sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artístico-culturais. Novamente é preciso remeter-se aos espaços “reais” de nossas escolas, onde encontramos elementos muito similares em diferentes estabelecimentos, constituindo assim um padrão visual que não abre espaço para as singularidades dos diferentes públicos aos quais as escolas atendem. Podemos citar a centopeia, o palhaço, o trem, a janela do tempo, o cartaz do ajudante, os numerais, o alfabeto de animais e os sacos de “trabalhinhos”. Todos estes elementos compõem o cenário das creches e pré-escolas, é a parafernália pedagógica que se apresenta como única referência estética para nossas crianças.

O art. 7 afirma que a proposta pedagógica das instituições deve garantir que se cumpra sua função sociopolítica e pedagógica, explicitando, no inciso IV, que isso se dá através da igualdade de oportunidades às possibilidades de vivência da infância. Como garantir que se viva a infância, se as escolas de Educação Infantil têm se tornado cada vez mais subordinadas ao primado da técnica, da lógica e do uso da folha A4, em detrimento das atividades sensoriais, exploratórias e lúdicas? A alfabetização precoce vem sendo denunciada por vários grupos e segmentos dedicados à infância, sem falar que as novas legislações vêm em um movimento de encurtamento da etapa da Educação Infantil. Isso é muito grave, pois, uma vez na escola fundamental, estas crianças serão educadas pela lógica da escola elementar, com todo o aparato e simbolismo que esta instituição carrega. Neste sentido, convém lembrar da observação feita por Rendin (2007, p. 90): “O tempo de escola tem se apropriado, cada vez mais, da infância. A escolarização precoce com

todo o seu aparato tem produzido maneiras de ser criança, aprisionando corpos e seqüestrando mentes”.

O parágrafo 1º do art. 8º fala que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem, entre outras coisas, o reconhecimento das singularidades individuais. Na prática, a rotina da Educação Infantil não está em sintonia com o previsto pelos documentos do governo, uma vez que esta rotina, geralmente, está organizada de forma que tudo é feito por todos no mesmo instante e da mesma forma. Condicionando o aprendizado ao tempo, a Educação Infantil muitas vezes funciona no plano automático: uma atividade é sequencialmente substituída por outra, que foi previamente planejada, e que deve ser cumprida em um tempo estimado. Os acontecimentos são pensados de forma homogeneizadora, uniforme, tudo isto serve ao objetivo maior de formar sujeitos padronizados, de acordo com a norma e a disciplina. Os processos diferenciados pelos quais cada sujeito passa, antes de chegar a certo objetivo, não são postos em questão, de tal forma que aquele que não se enquadra na regra é excluído por mecanismos sutis de discriminação.

A organização dos espaços de forma tradicional, onde tudo e todos estão sempre ao comando e à visibilidade atenta dos olhos do professor, e onde os materiais fechados em armários só se tornam acessíveis à criança por meio deste, dificultam o aparecimento das características de ordem individual. As vontades e necessidades do corpo e da mente devem ajustar-se sempre ao coletivo, inclusive a necessidade de sono que deve vir na mesma hora dos demais.

Como identificar gostos, talentos, habilidades e competências (em modelagem, pintura, recorte, desenhos, esculturas, dramatização, etc.), se o contato com estas situações se restringe àquelas programadas para o dia? O espaço pode incentivar ou inibir conhecimentos, variando com as concepções de cada educador.

Por último, o art. 9º contém o seguinte texto: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. O respectivo artigo descreve os objetivos destas práticas em vários incisos, dos quais cabe destacar três que se julga serem pertinentes ao assunto deste trabalho:

Art. 9º [...]

Inciso I: promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

Não se visualiza como isto seja possível, se as experiências de si e do mundo que são oferecidas são, praticamente, as mesmas, independentemente do lugar e do público de crianças. Enquanto a rotina não for pensada para e com o grupo no qual se irá atuar, contemplando suas características, estes objetivos tão claramente explicitados pela lei não irão se concretizar. Como é possível que as lembranças visuais e as situações cotidianas, que fizeram parte do meu repertório de escola sejam as mesmas que a criança de hoje terá em alguns anos? Está pergunta não é a única dúvida gerada pelo texto. Vejamos outro ponto deste documento que suscita dúvidas.

Art. 9º

[...] Inciso VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza.

Um professor sozinho dificilmente irá conseguir suprir todas estas necessidades, a menos que conte com ferramentas que possam auxiliá-lo nesta tarefa. O espaço planejado pode dar conta disto, propiciando situações simultâneas de aprendizado em diferentes áreas; este espaço tem o poder de dar visibilidade aos diferentes tipos de aptidões, à medida que promove o movimento e rompe com a estagnação dos corpos. Visto que, conforme Horn:

O espaço, então, é entendido numa perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. Nessa dimensão, ele possibilita oportunidades para a aprendizagem, por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e delas entre si. A partir desta perspectiva, o espaço nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão representadas (HORN, 2007, p. 102).

As escolas de Educação Infantil possuem em sua organização arquitetônica da sala de aula muitos elementos que reproduzem a organização da escola de Ensino Fundamental. As atividades privilegiadas são aquelas que acontecem na mesa sobre a coordenação do professor, os

brinquedos de plástico, geralmente blocos de encaixe, são os materiais mais alternativos que encontramos à disposição das crianças. De fato, a realidade da Educação Infantil não corresponde aos objetivos previstos na legislação. Este descompasso entre o “previsto” e o que acontece pode ser observado em outro Inciso do respectivo documento.

Art. 9º [...]

Inciso X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; [...].

A escola de Educação Infantil ainda muito marcada por práticas higienistas, herança do seu contexto de criação, afasta muitas vezes a criança do contato com os elementos da natureza. A terra, o barro e os animais muitas vezes são tratados com a ideia de coisas que remetem à sujeira, ficando assim em um plano meio distante do universo infantil. Crianças que possuem contato com a biodiversidade, apenas através de revistas, não possuem elementos concretos para desejarem e para engajarem-se em sua preservação.

Os ambientes externos das escolas normalmente são preenchidos por grandes brinquedos de plástico, que são o atrativo destes espaços. Observam-se poucas árvores, flores ou grama. As crianças só podem ter contato com a terra, quando o pátio possui uma caixa de areia, a terra direta do chão não é considerada própria para brincar. Algumas professoras justificam-se afirmando que, se as crianças se sujarem, não haverá tempo para limpá-las, antes da próxima refeição.

Como foi visto aqui, através da reflexão entre o que é proposto na lei e o que realmente se efetiva na Escola Infantil, existe um desencontro em que as propostas de uma educação mais justa e feliz não andam encontrando seus destinatários. Seja pelo interesse em continuar formando um sujeito padrão, seja pela dificuldade de se desapegar das práticas rotineiras de organizar o cotidiano.

Os movimentos da rotina na escola de Educação Infantil

[...] parecia haver um liame, uma trama, nas quais as práticas cotidianas se enredavam e que certamente estava para além delas, a conformar os limites da ação e a aprisionar outras formas de inteligibilidade dessa mesma prática (BUJES, 2002, p. 18).

Escolas localizadas em lugares diferentes e atendendo a grupos distintos de crianças com vivências e realidades tão singulares, como poderiam oferecer programas tão idênticos e com os mesmos propósitos? A que finalidade serviria isso?

Ao refletir sobre tudo o que foi exposto até aqui, nos remetemos aos cursos de Magistério, nos quais se aprende a elaborar muitos cartazes, um para cada coisa e momento. Os cartazes representavam uma espécie de “dote professoral”: mostra-me teus cartazes e digo que professora tu és!

Juntamente com os momentos destinados aos cartazes da rotina como a hora da chamadinha, hora de escolher o ajudante, hora de anotar o tempo, também fazeres típicos da Educação Infantil muito antigos, como rodinha, cantos anunciativos, hora do “trabalhinho”, que eram encaminhados sempre da mesma forma. Afinal, quem inventou tinha tudo isso?

As professoras, monitoras e cuidadoras, em estabelecimentos oficiais ou não, conduziam o dia das crianças seguindo sempre um mesmo padrão, havia um consenso geral, uma “receita” do que, como e quando fazer.

Mas a padronização do ambiente e das práticas escolares limitava a possibilidade de as crianças participarem das decisões acerca dos acontecimentos do cotidiano escolar. Igualmente limitada, era a valorização dos gostos, da personalidade e da identidade do grupo de crianças que ali estava. Em meio a tantos objetos de EVA e desenhos fotocopiáveis, ficava difícil perceber qualquer vestígio do universo infantil, a não ser aqueles idealizados pelo gosto do adulto.

Diante de tudo isso, como “romper com a tradição” (BUJES, 2002, p. 18), como ressignificar o cotidiano dentro da Escola Infantil, a partir de outros ângulos e outros referenciais que nos mostrem uma nova perspectiva de rotina, de estética, de tempo, de espaço e também de interação entre as pessoas que habitam este espaço?

Como diz Barbosa (2006, p. 20), “as ideias e teorias que tínhamos para entender o mundo não estão mais servindo para explicá-lo”. A escola, como a conhecemos, é uma invenção da modernidade e o contexto atual do mundo é outro; por isso, a escola precisa reinventar-se para que dê conta dos alunos que temos hoje, com suas características e especificidades.

Pensando por este caminho, procurou-se estudar aspectos que compõem o cotidiano da escola de Educação Infantil, pois a rotina é um

movimento que se constitui atrelado aos usos do tempo, às formas de organizar os espaços, bem como de dispor e oferecer materiais.

A rotina no contexto da Educação Infantil

A rotina é um elemento presente na vida de todas as pessoas, é necessária e útil à medida que organiza a vida cotidiana. Porém, como enfatiza Barbosa (2006, p. 37), “a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano”. Ela serve para nos dar um norte, mas deve deixar espaço suficiente para o inesperado, para os desejos; deve garantir a autonomia na mobilidade dos acontecimentos.

Segundo Barbosa (2006, p. 35), a “rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil”.

Isso significa dizer que a rotina condiciona todos os acontecimentos dentro da escola, ela é o eixo norteador do trabalho pedagógico. O que é muito preocupante se analisarmos o perfil das rotinas estabelecidas nas escolas de Educação Infantil aqui no Brasil. Sempre existem exceções, mas o que predomina é uma rotina caracterizada pela sucessão de momentos marcados com definições de horários que geralmente são inflexíveis.

Ela é adotada de maneira prescritiva, sem a participação dos alunos e muitas vezes até sem a participação do próprio professor. A instituição estabelece um “modelo” de rotina para toda a escola, de maneira que o uso dos espaços funcione como uma engrenagem, como, por exemplo, após o uso do refeitório por um grupo o outro já deve estar preparado para entrar neste espaço.

A rotina é estruturada segundo interesses e lógica do adulto, de acordo com prescrições legais e administrativas que julgam saber o que é melhor para as crianças. Sobre essas decisões influem uma determinada concepção de criança e infância, que condiciona vivências e comportamentos dentro da escola infantil.

Além destes aspectos mais norteadores, devemos lembrar também que a rotina, assim como a conhecemos nas escolas e encontramos nos livros pedagógicos, foi produzida culturalmente em um determinado contexto. Com o passar do tempo, foi se constituindo em um ritual e executada de maneira mecânica, na medida em que não é um objeto de reflexão por parte dos professores e gestores. Visto que, conforme Barbosa,

nos livros de creches e pré-escolas pesquisados, encontrei a presença das rotinas. Elas aparecem como modelos e sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizados. Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo de justificativas que indiquem os motivos pelos quais a manhã se inicia com determinado tipo de atividade e é finalizada com outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado (BARBOSA, 2006, p. 35-36).

Entramos aí em um terreno perigoso que é o da naturalização das coisas, pois a rotina vem sendo percebida por muitos educadores como um dado atemporal. Quando questionados sobre os motivos pelos quais executam as rotinas de maneira sequencial e fixa todos os dias, a maioria não sabe o que responder, alguns argumentam com o velho pressuposto de que a rotina fixa fornece segurança para a criança e ajuda para que ela se oriente no tempo e no espaço.

Em seu livro *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*, Kuhlmann Junior mostra, através de um detalhado estudo, que as primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil “importaram” o modelo do Kindergarten de Froebel. Tudo era minuciosamente reproduzido, a organização dos espaços, os cantos, as atividades desenvolvidas, até o horário de funcionamento das instituições seguiam o padrão europeu das 11h às 15h. Visto que, conforme Kuhlmann Junior,

nos três períodos vão estar presentes as atividades cotidianas que se referem aos hábitos de higiene e alimentação, a socialização e a disciplina. Há uma constante ritualização das atividades. As canções e as práticas corporais auxiliam na marcação dos diferentes horários, indicam o fim e o início das atividades. Além delas vários outros recursos são utilizados na organização da vida diária: comandam-se as atividades com sinais; fazem-se adivinhações para definir quem será o chefe da sala ou ajudante do dia; faz-se a escolha do auxiliar da distribuição do material, da posição de comandante da marcha e da fila das crianças (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 129-130).

Espanta-nos muito o fato de as pessoas realizarem todos os dias os mesmos movimentos e propiciarem às crianças as mesmas experiências descontextualizadas; realizarem um trabalho sem fundamentação, sem consciência da sua razão, uma vez que se desconhece a origem do que se faz e

o porquê do que se faz. Como diz Barbosa (2006, p. 39) ,”é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos”.

Com estas reflexões acerca do modo como as rotinas foram se estruturando no cotidiano na Educação Infantil, pretende-se enfatizar o quanto é urgente que se faça um movimento de ressignificação das práticas cotidianas. É preciso pensar práticas pautadas na atualidade e nas infâncias que encontramos hoje nas escolas em que trabalhamos.

Isso implica repensar o currículo na Educação Infantil e as rotinas; sim, diz-se rotinas no plural, pois é inconcebível pensá-la hoje como um movimento único, como um padrão.

A forma de se organizar uma determinada rotina deve atender às características de cada grupo de alunos e esta rotina deve ser flexível a ponto de poder ser modificada para incluir situações novas. Pensa-se que as experiências de ensino e aprendizagem são variáveis ao longo do dia, e as crianças demonstram, através de suas ações, conversas e manhas, estarem mais suscetíveis para realizarem certas coisas e não outras. O professor que procura conhecer seus alunos e que está realmente entregue àquele grupo e àquele ambiente sabe perceber essas minúcias e sabe de que forma conduzir os momentos do dia.

Pensa-se que é impossível pensar em rotina sem pensar em tempo e espaço, estes dois elementos estão intimamente ligados e condicionam os modos de vivenciar as diversas situações que se apresentam dentro da Educação Infantil.

É preciso romper as “narrativas culturais que acabam por ‘colonizar’ todas as nossas percepções” (BUJES, 2002, p. 72).

O uso dos espaços na Educação Infantil

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (Manoel de Barros).

Para as crianças, as experiências são o que caracterizam os espaços, elas imprimem ao sujeito infantil sensações que se tornam uma realidade para aquele que a vive. Algumas pessoas se espantam quando, depois de adultas,

retornam a lugares que viviam quando criança, pois se dão conta de que muitas das impressões que tinham na memória correspondem, na verdade, ao significado das vivências afetivas que tiveram nestes lugares e não à realidade.

Espaço e ambiente são termos que costumam se confundir em função da sua íntima relação. Porém, é necessário que se faça uma distinção para que compreendamos melhor as ideias aqui explicitadas. O termo espaço refere-se ao espaço físico, e o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e das relações que se estabelecem nele (FORNEIRO, 1998, p. 232).

Espaço e rotina também são elementos dependentes entre si. A forma de organizar os espaços nos fornece pistas de como são encaminhadas as atividades diárias, pois a rotina, muitas vezes, condiciona o modo de dispor os elementos na sala de aula. Em muitas escolas, por exemplo, é comum os móveis e brinquedos serem organizados rente às paredes com um amplo espaço livre no centro da sala, em função dos colchonetes que precisam ser postos na “hora do sono”.

Os espaços das salas de aula normalmente se configuram como um auxiliar do professor na tarefa de manter a ordem e a disciplina. Estes espaços sugerem sempre atividades de grande grupo, escolhidas e controladas pelo professor. Segundo Bujes (2002, p. 139), nestes espaços “a disciplina se exerce, aplicando-se através de coerções que operam sutilmente sobre os corpos: definindo lugares, marcando os gestos e potencializando comportamentos”.

As escolas estão impregnadas de práticas perversas: práticas que, ao se intitularem lúdicas, conseguem camuflar seu autoritarismo e seu objetivo de homogeneizar. Um exemplo muito simples disto são as inúmeras musiquetas de trem que são usadas pelas professoras, para manter as crianças em fila.

Felizmente, atualmente estão surgindo discursos que enfatizam a importância de um espaço com características menos institucionais, tentando romper a herança das escolas e dos hospitais que, segundo Barbosa (2006, p.123), foram seus grandes modelos arquitetônicos.

As escolas de Régia Emília são um exemplo belíssimo de que os espaços planejados e repensados esteticamente podem transformar toda uma proposta pedagógica de forma que as experiências das crianças se tornem visíveis. Além disso, nestes ambientes as paredes falam, falam de culturas

regionais e singulares, a partir do momento em que são valorizados aspectos da vida das crianças que ali estão inseridas.

O espaço envia mensagens, conta histórias e narra cotidianos, uns mais, outros menos. Que mensagens, atualmente, encontramos nos espaços de Educação Infantil que frequentamos? Será que estes espaços conseguem contar histórias singulares de cada turma? Será que, ao entrarmos em diferentes salas conseguimos identificar o jeitinho, os interesses, as vivências das crianças? Será que estes espaços conseguem dar conta da mobilidade? E os elementos visuais e estéticos priorizado nestes espaços, são elementos naturais, artificiais, produzidos com as crianças, prontos, com influências da mídia?

Será que as crianças constroem juntamente com os professores os espaços ou só os ocupam? Qual é de fato a participação das crianças na construção dos objetos que compõem o ambiente escolar na Educação Infantil? Propomos estas perguntas, porque muitas professoras colhem o carimbo das mãos das crianças e deste carimbo fazem brotar galinhas, flores e sol, ou então fazem enfeites e outros ornamentos típicos de sala de aula e solicitam para as crianças pintarem determinada parte, como o miolo da flor, a asa de uma borboleta e dizem: “foram as crianças que fizeram”!

Precisamos nos libertar das bolinhas de papel crepom e de outros ranços que nos impedem de tentar outros paradigmas pautados em práticas verdadeiras, pensadas para sujeitos de verdade e não para os sujeitos dóceis e conformados que idealizamos.

Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e educacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil (BARBOSA, 2006, p. 122).

O uso do tempo na Educação Infantil

Que é, pois o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; se quero explicá-lo a quem me pede, não sei (Santo Agostinho de Hipona).

O tempo é um desses elementos difíceis de descrever, mas ele está presente no cotidiano escolar de forma privilegiada, à medida que os sujeitos se organizam em função do relógio, ou seja, em função do tempo. A questão é: Dentro da escola esta organização ocorre baseada no tempo de quem? O tempo dos acontecimentos na escola é permeado de incoerências, pois não

são organizados em função das necessidades das crianças, mas sim em função do horário da cozinheira, da faxineira, do porteiro ou do diretor.

Muitas vezes a escola oferece experiências incompletas. As crianças são conduzidas de maneira apressada sem conseguirem aproveitar e finalizar as atividades em que estão envolvidas. Quantas vezes presenciamos as professoras terem que interromper uma atividade porque está na hora do lanche, ou então as crianças no meio de uma brincadeira em que estão em um contexto significativo terem que abandoná-la, pois precisam cumprir outro horário da “agenda escolar”?

Para os gregos da Antiguidade, existiam dois tempos, o tempo *cronos* e o tempo *kairós*. O primeiro se refere ao tempo do relógio, aquele que é medido e tem caracteres utilitaristas. O segundo se refere ao tempo vivido, ao tempo dos acontecimentos e das sensações. O *kairós* é o tempo em que “perdemos o tempo” por estarmos entregues a uma situação, é quando de fato acontecem os aprendizados, as coisas inesquecíveis, as grandes amizades.

O tempo *cronos* é importante para nossa vida, ele estabelece um norte e às vezes dá o ritmo necessário para que possamos nos organizar em meio aos acontecimentos cotidianos. O problema é quando ele se torna único e tudo gira em torno dele, fenômeno muito comum na sociedade capitalista onde “tempo é dinheiro”.

A escola de Educação Infantil tem o dever de assegurar à criança um espaço onde ela possa viver intensamente todos os momentos e que para isso disponha de tempo suficiente. Tempo de fruição e não somente de obrigação, pois a instituição de educação infantil tem deixado a criança no portão e acolhido somente o aluno. Visto que, conforme Batista,

a forma como é organizado o tempo-espaço educativo da creche demonstra que ele é compreendido e organizado para sujeitos-alunos e não para sujeitos-crianças. Neste sentido, os adultos vivem uma grande batalha diariamente na creche, qual seja: trabalhar com sujeitos crianças dentro de uma estrutura cuja lógica temporal e espacial está assentada no sujeito-aluno (BATISTA, 1998, p. 13).

O brincar, ato fundamental para a constituição do sujeito, vem sendo há muito tempo estudado por diferentes teóricos, e sua importância já não é nenhuma novidade no ambiente pedagógico. Apesar disso, esta atividade tem

sido deixada em segundo plano no cotidiano da Educação Infantil, de modo que o brincar tem hora para acontecer, é a chamada “hora do brinquedo livre”.

As atividades escolarizantes têm entrado cada vez mais no ambiente da Educação Infantil e ocupam precocemente o tempo do brincar. Esta ênfase se dá por uma convicção de que os momentos de brincadeiras estão dissociados à aprendizagem – aprendizagem que se dá somente em momentos de “instrução”, coordenados pelo professor. Acreditando na ideia de que o “tempo de cada um deve ajustar-se ao tempo do outro” (BUJES, 2002, p. 1430), as crianças só iniciam outra atividade, após todos terem terminado. As atividades têm início e fim, pois tudo deve ser concluído em um determinado tempo, não existindo espaço para momentos de curiosidade que são essenciais para incentivar o gosto pela pesquisa.

Kohan descreveu a importância do tempo nas atividades escolares nos seguintes termos:

Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica (KOHAN, 2003, p. 79).

Infelizmente, Kohan está correto na sua observação. E podemos afirmar que tanto na Educação Infantil, quanto nas séries finais do Ensino Fundamental, as práticas pedagógicas visam um produto final e não um processo. As atividades são iniciadas e terminadas no mesmo dia, não possuem uma história de descobertas, de questionamentos e de constatações resultantes das interações das crianças com diferentes linguagens. Assim, as aprendizagens se dão por repetições e não por experiências significativas.

Considerações finais

O exercício de reflexão, de diálogo e de revisitar as convicções e certezas que vamos adquirindo com o passar dos anos são muito potentes. Potentes no sentido de nos mostrar que não existem verdades absolutas, os conhecimentos também têm um prazo de validade, eles não atravessam o tempo, sem que precisem ir se modificando, adquirindo novas roupagens.

Os conhecimentos são produzidos em um determinado contexto social, político e histórico, a verdade é que os contextos mudam e, na medida em que se modificam vão exigindo novas formas de raciocínio que abranjam suas peculiaridades.

É neste sentido que a rotina, tal como é estruturada hoje nas escolas de Educação Infantil, serviu como resposta a um problema que se teve em um determinado contexto, mas que agora precisa ser repensada e reorganizada.

A rotina “universal” que conhecemos não serve a outro propósito além da regulação das crianças no espaço-tempo da escola, pois prevê momentos fixos que, por sua natureza, exigem certos padrões de comportamento, não contemplando a diversidade e a imensidão do que é ser criança.

A criança tem um corpo extenso, inteiro, ávido por ocupar todos os espaços, é um corpo alegre, faceiro. A escola por vezes tem o objetivo de compactar este corpo, como os arquivos de computador.

A rotina como está posta também se serve de outro objetivo, que é o de desqualificar as relações pessoais e de enfraquecer os vínculos. O conteúdo das conversas entre alunos e professores se resume praticamente a informar e relembrar as regras, girando em torno da tensão de conseguir cumprir os horários e de garantir que as crianças não reproduzam comportamentos desviantes da norma.

Nossas escolas se organizam de forma a não construir uma história, uma memória visual; as atividades propostas são essencialmente pautadas na aquisição de habilidades e na incorporação de valores e regras de teor moral.

As atividades não visam uma continuidade, basta-se por si só, tudo deve iniciar e acabar em um curto espaço de tempo, contribuindo para deixar poucas marcas visuais e pessoais no espaço da sala de aula.

As cenas colhidas do cotidiano não deixam dúvidas de que as crianças criam mecanismos de resistência e que a escola, de certa forma, favorece o aparecimento da indisciplina, uma vez que estabelece um conceito fechado do que é correto e do que não é correto.

É chegada a hora de nós professores pensarmos quais caminhos seguir, que sejam próprios da Educação Infantil, na tarefa de ajudar nossas crianças a transformarem as vivências do mundo em conhecimento, rompendo com esta concepção de um espaço puramente institucional sem resquícios de personalidade. Visto que, conforme Malaguzzi,

se a escola para crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil, eu acho, além disso, que o funil é um objeto detestável, e também não é muito apreciado pelas crianças. Sua finalidade é estreitar o que é grande e torná-lo pequeno. Esse mecanismo de estrangulamento é contra a natureza. Se você o coloca para baixo, ele não tem qualquer finalidade (MALAGUZZI, 1999, p. 101).

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. Cuiabá: Planeta, 2003. (Coleção Narrativas Planeta).

BATISTA, Rosa. A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido. Disponível em: [http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/trosaba.PDF_Vários acessos](http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/trosaba.PDF_Vários%20acessos). Acesso em: 1º. nov. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 5**: fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 17 dez. 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DPoA, 2002.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Problematizando as práticas do cotidiano na educação infantil. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 43, jan./jun. 2008.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. Um pouco além das decorações da sala de aula. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p.133-149, jan./jun. 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel (org.). **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. A construção do espaço e as diferentes linguagens. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte, 2010.

REDIN, Marita Martins. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

5

Programa de iniciação à docência: possibilidades para a qualificação da formação inicial de professores

Antônia Regina Gomes Neves

A melhoria da formação docente tem sido um esforço e uma luta da educação pública brasileira. Desde a década de 90, (século XX), no Brasil, diversos investimentos do Poder Público vêm sendo feitos para alavancar a formação de professores, mas é a partir do início dos anos 2000 que alguns programas de maior alcance e impacto tem sido implementados em nosso País, dentre eles está o programa que motiva a escrita deste capítulo: o Pibid.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa que aproxima alunos de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e escolas públicas municipais e estaduais, no País inteiro. Deste modo, o Pibid possibilita a futuros professores que, ainda durante sua formação inicial, conheçam o ambiente escolar e que possam, a partir das práticas de iniciação à docência, aprender sobre o funcionamento da escola e sobre a profissão de professor. O Pibid surgiu, segundo os documentos que o instituem, com o intuito de fortalecer as licenciaturas nas IES brasileiras. Ele é parte de um conjunto de políticas públicas instituídas, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de 2007, políticas que propõem ações visando elevar os índices nacionais de desenvolvimento da educação básica, resultantes de avaliações institucionais e internacionais, como a Prova Brasil, Provinha Brasil e Pisa.

Além de propiciar uma inserção precoce dos futuros professores nas escolas, durante seu curso de formação, quando ainda não assumem o papel de professor titular, o programa estabelece alguns movimentos de relação e parceria entre as IES e as escolas de educação básica.

A relação entre a universidade e a educação básica pode trazer benefícios para as três instâncias envolvidas no programa:

- ao aluno de licenciatura, futuro professor: por propiciar-lhe a inserção na escola desde os primeiros semestres de sua formação,

possibilitando que ele aprenda com professores mais experientes e que vivencie as realidades educacionais da profissão professor;

- ao professor supervisor do Pibid e demais professores das escolas: por propiciar-lhes formação continuada na relação com as IES, através de atividades oferecidas pelo programa e pela parceria que pode ser estabelecida com alunos e professores das licenciaturas;
- a IES também se beneficia com o desenvolvimento do Pibid, a medida em que a inserção dos alunos no programa possibilita elementos para repensar os cursos de licenciatura, os currículos dos cursos e a formação docente como um todo.

Seria possível mencionar, ainda, a relevância que as atividades do Pibid vêm adquirindo para os alunos de escolas municipais e estaduais, que se beneficiam com o Pibid, na medida em que têm a oportunidade de conviver e aprender com os pibidianos. A partir destas constatações iniciais, já apontadas em algumas pesquisas, pode-se afirmar que o Pibid é um programa valioso para a educação brasileira e que as ações desenvolvidas no âmbito do programa constituem-se possibilidades de qualificação da educação pública brasileira.

A fim de proporcionar maiores esclarecimentos, a seguir serão apresentados alguns aspectos sobre a formação de professores em nosso País, assim como a inserção do Pibid no campo da formação e, por fim, algumas conclusões e resultados iniciais sobre o desenvolvimento do programa.

Aspectos da formação de professores no Brasil

[...] Há questões de fundo que perpassam a formação de qualquer professor e que devem ser revisitadas antes de – e até como ponto de referência para – uma discussão sobre uma especialidade em particular (GARCIA, 2011, p. 151).

A partir da epígrafe de Garcia (2011), em seu livro sobre a educadora brasileira Bernardete Gatti, é possível compreender que não seria possível, ao tratar de um programa para a formação de professores, não falar ou não partir de alguns aspectos que influem diretamente nos processos de formação docente, seja inicial ou continuada. Deste modo, duas questões são principais na formação de professores hoje:

- a) a carreira docente tem sido vista como não atrativa (GATTI *et al.*, 2010);
- b) a formação de professores está fragilizada, levando em consideração o tipo de aluno que busca os cursos de licenciaturas e as demandas que se apresentam aos professores (GATTI; BARRETO, 2009).

Os significados atribuídos à carreira docente vêm se modificando ao longo do tempo e, no momento atual, ela é apontada por jovens, conforme resultados da pesquisa de Gatti *et al.* (2010), como uma carreira não atrativa. A não atratividade da carreira de professor se deve a inúmeras circunstâncias que foram se delineando, de acordo com as modificações sofridas na e pela sociedade. Dentre elas é possível apontar o baixo *status* social atribuído à carreira de professores, o valor da remuneração, entre outros.

Com este cenário configurado na profissão, o perfil de estudantes, que ainda procuram cursos de formação docente, é bem diferente do perfil dos estudantes que frequentavam as licenciaturas em tempos passados. Atualmente, além dos itens apontados como significantes para uma reflexão inicial sobre qualidade da formação docente, é necessário também atentar para o que Garcia (2011) afirma sobre as relações entre *formação, profissionalização e carreira docente*, defendendo que os futuros professores devem ser formados no âmbito destes três atributos profissionais.

Assim, novamente é possível visualizar de que maneira o Pibid vem se articulando à melhoria da formação docente, quando o Programa, por exemplo, proporcionar o desenvolvimento de alguns critérios de uma boa formação, como os três citados acima.

Deste modo, desenvolver um curso de licenciatura que prepare professores para atuarem de maneira eficaz em sala de aula significa dizer que os cursos precisam desenvolver, não somente os conhecimentos específicos de sua área, mas também os conhecimentos docentes específicos para a atuação em sala de aula e, além disso, preencher as lacunas deixadas pela formação básica. É também neste sentido que o Pibid tem agido, ao proporcionar momentos de estudo aos licenciandos custeados com bolsas de auxílio, para que estes alunos possam conhecer e se aprofundar nos conteúdos de sua área e que são trabalhados nas escolas.

Esses *fronts* nos quais a formação inicial de professores precisa lutar, levando em consideração o perfil dos alunos ingressantes, se constitui em um

desafio complexo que as universidades têm se empenhado em resolver e que têm sido levados em consideração no delineamento de políticas públicas como o Pibid.

De acordo com Gatti e Barreto, a “verdade é que, em um período muito curto de tempo, o locus de formação docente no país se deslocou inteiramente para o ensino superior” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 55). Ainda de acordo com as mesmas autoras, com o deslocamento do local de formação, “grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só para preparar os novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor, como também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 35). Os deslocamentos que a formação de professores vem sofrendo nas últimas décadas, que vão de encontro ao que tem sido proposto pelos organismos multilaterais, constituem um grande desafio, não só para a efetivação da formação docente em nível superior, mas, principalmente, para se possibilitar uma formação de professores eficaz.

Paralelamente aos desafios impostos pela expansão de vagas em todos os níveis de ensino, está a demanda pela qualidade dos processos de ensino evidenciada nos processos de avaliação e destacam-se “as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana [...], pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

Gatti e Barreto destacam ainda o desafio de criar uma regulamentação que leve em consideração “um país com grandes heterogeneidades regionais e locais [...] com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

Após a aprovação da LDB de 1996, que regulamenta a formação de professores, muito já foi discutido sobre a estrutura dos cursos de formação de professores e, em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, “cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 46).

A redação privilegia alguns aspectos da formação de professores que devem ser levados em consideração em qualquer curso:

[...] de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

Além disso, “as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação--reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (p.12).

As diretrizes para a formação de professores, no parágrafo 3º do art. 6º dispõem:

§ 3º. A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I. cultura geral e profissional;
 - II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
 - III. conhecimentos sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
 - IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
 - V. conhecimento pedagógico;
 - VI. conhecimento advindo da experiência.
- (BRASIL. MEC/CNE, 2002, s/p).

Ainda de acordo com essas diretrizes para a formação de professores, os eixos articuladores que compõem a matriz curricular estão no art. 11 e são os seguintes:

- 1) o dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) da formação comum com a formação específica;
- 5) dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- 6) das dimensões teóricas e práticas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 47).

A partir destes primeiros apontamentos sobre a formação de professores, é possível perceber que este é um campo que possui

discordâncias, discrepâncias e um complexo emaranhado de relações e de contradições, tendo no currículo de conteúdos dos cursos de formação um ponto crucial que deve ser explorado minuciosamente e criticamente (GARCIA, 2011). As universidades têm sido constantemente chamadas a contribuir com a discussão dos conteúdos por serem historicamente munidas de recursos e por seu protagonismo no cenário educacional, mas ao mesmo tempo, mostra Garcia (2011, p. 153), frente a alguns de seus problemas de funcionamento, que elas seriam, ao mesmo tempo, deixadas de lado de alguns processos.

A partir dos esforços desenvolvidos no Pibid, mais das preocupações quanto ao curso de formação, pode começar a ser superada: conforme Garcia (2011), em diversos cursos de formação, o aluno licenciando, futuro professor, é tomado como uma “tábula rasa” através da desconsideração de suas experiências de vida e de profissão; quando este frequenta o curso, o autor diz que “o professor continua sendo alguém tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão” (GARCIA, 2011, p. 153).

Meu objeto de estudo até o presente momento, o Pibid, emerge no campo educacional brasileiro que lida com estas questões para propiciar uma aproximação entre as universidades e as escolas de educação básica para que alunos em processo de formação docente inicial tenham contato com práticas de sala de aula e possam deste modo, qualificar sua formação, para que sejam considerados aspectos reais de sala de aula em seus aprendizados no curso de licenciatura.

Assim, Nóvoa nos ajuda a pensar sobre como a formação docente pode acontecer e destaca que ela “[...] deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2011, p. 53).

A partir da colocação de Nóvoa, é importante realizar uma aproximação com o que Garcia apresenta sobre as relações entre formação, profissionalização e carreira docente, defendendo que os cursos de licenciatura precisam formar um profissional preparado para enfrentar desafios do trabalho, proporcionando condições de profissionalidade, através de uma graduação que desenvolva a formação básica e adequada aos futuros professores.

A preparação para ser professor precisa incluir conhecimentos básicos sobre dar aula, como os processos de aprender e de ensinar, que são processos diversos acerca dos quais as licenciaturas devem se preocupar. Segundo Garcia (2011, p. 158): “É preciso trazer para o primeiro plano a especificidade do ato de aprender. Embora compreensivamente inter-relacionadas, são questões de natureza diversa, ambas é claro contribuindo para a formação desse pensamento pedagógico”, e o autor continua, para criar um paralelo com a compreensão do ato de ensinar:

Compreender o ato de ensinar implica uma construção apropriada desse objeto de estudo, uma construção específica que dê conta daquilo que é o ensino – ato intencional, de natureza relacional, executado para transmitir um conjunto sistematizado de conhecimentos com o objetivo de que seja compreendido e assimilado (GARCIA, 2011, p. 158)

Devidamente situados os desafios da formação de professores no Brasil atualmente, que precisa levar em consideração tantos fatores diversificados e importantes, a seguir, será apresentado com maior aprofundamento o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), programa que emerge para sanar algumas das lacunas já citadas e que vem apresentando resultados significativos para a educação pública brasileira.

O Pibid no campo da formação de professores

Desde a virada do século, diversas ações, proposições e políticas para a área da educação vêm sendo desenvolvidas, tomando como exemplo a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996, os esforços em torno do Plano Nacional de Educação, a formulação do próprio Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outras. Essas medidas propositivas representam uma nova fase da educação básica nacional, que pretende alavancar os índices educacionais.

Como já referido anteriormente, o Pibid foi criado no cerne do PDE, ação desenvolvida em 2007 por conta da situação educacional que vinha se configurando desde a década de 90 e que culminou nos baixos índices educacionais do País, verificados através das avaliações internacionais promovidas por instituições financeiras/financiadoras da educação.

O Pibid é promovido pela Diretoria de Educação Básica em parceria com a Capes e é desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior e escolas de educação básica do País. Os objetivos do programa, apresentados através da Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013, são:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013, s/p.).

O programa oferece bolsas em cinco modalidades: a) estudantes das licenciaturas; b) professores da IES, nomeados como coordenadores de área; c) professor da IES como coordenador institucional; d) **Coordenação de área de gestão de processos educacionais**, o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES, e e) professor da escola de educação básica, chamado de professor supervisor. As bolsas de iniciação à docência para estudantes de cursos de licenciatura objetivam o desenvolvimento, nas escolas de educação básica, de práticas de iniciação à docência, e para que, através dessas práticas, os licenciandos possam compreender e refletir sobre o funcionamento da escola e sobre como se dão as situações de ensino e aprendizagem nelas desenvolvidas. Para compreender com maior clareza o que significam estas práticas de iniciação à docência, desenvolvidas nas escolas, valho-me do seguinte conceito, desenvolvido pelo grupo do Pibid da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos:

Práticas desenvolvidas por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, durante a formação inicial do (a) licenciando (a), com o objetivo de iniciá-lo/a na profissão docente, aproximando-o(a) do cotidiano escolar para conhecer, problematizar, planejar, executar e avaliar ações pedagógicas. As práticas de iniciação à docência são desenvolvidas sempre em conjunto com um(a) professor(a) regente e orientadas pelo(a) professor(a) supervisor(a) e pelo(a) professor(a) coordenador(a) de área do Pibid (DOCUMENTOS DE FORMAÇÃO DO PIBID/UNISINOS, 2012, sem paginação).

Assim, este conceito de práticas de iniciação à docência revela como se espera que as ações do Pibid se desenvolvam, bem como a compreensão de que os alunos envolvidos com elas, quando deixarem o programa, serão conhecedores das rotinas da escola e das situações que devem ser problematizadas, por exemplo. Esse exercício que constitui um avanço na formação inicial dos agora bolsistas, futuramente professores, deve, de acordo com o PDE, contribuir de maneira indireta para a elevação dos índices de desenvolvimento da educação brasileira nas avaliações institucionais e internacionais.

As avaliações (Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica Saeb, Pisa, entre outras) aplicadas nos últimos anos constataram uma disparidade entre as notas verificadas da educação básica brasileira e as notas médias consideradas apropriadas para países em desenvolvimento no setor econômico, como é o caso do Brasil. Diversos fatores contribuíram para que o País obtivesse notas baixas nas avaliações passadas, e um destes fatores foi a precarização e o esmaecimento da formação inicial e continuada dos professores que, frente às dificuldades encontradas em sala de aula, mostravam-se despreparados. E aí é possível perceber a relação do Pibid com os planos nacionais de melhoria do setor educacional.

A preocupação com a formação inicial de professores para a educação básica, expressa no Plano através da criação de um programa específico, demonstra o quanto essa etapa da formação é importante para o desenvolvimento do País. De acordo com o PDE:

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. [...] o Pibid, por seu turno, altera o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação

superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua (BRASIL, 2008, p. 8-9).

O desenvolvimento da educação brasileira é medido atualmente através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é o resultado de um cálculo que envolve as notas dos alunos em avaliações nacionais, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e o fluxo escolar (índices de repetência e evasão, por exemplo), oferecendo um panorama dos dados de cada escola nesses processos avaliativos.

O Ideb é medido a cada dois anos, de acordo com os resultados das taxas de aprovação relatadas no Censo Escolar, em consonância com as notas da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O índice foi criado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2007, para medir o desenvolvimento da educação básica com uma escala de notas de zero a dez, tendo metas bianuais que devem ser cumpridas pelo País através das redes municipais e estaduais, de maneira que cada instância se desenvolva contribuindo com a elevação dos índices nacionais.

Desse modo, as proposições do PDE vêm ao encontro dos esforços do País para uma qualificação da educação básica brasileira expressa (apenas) através de notas em avaliações. O PDE nos indica o seguinte:

O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. Não importa a abrangência do território considerado, o bairro ou o país. A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos. Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende a potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam, nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes (BRASIL, 2008, p. 6).

Através dessas informações, é possível percebermos a importância que o documento dá ao trabalho conjunto dos diversos setores da sociedade, em prol da educação, que transforma todos em responsáveis por um mesmo

aspecto social, neste caso, o desenvolvimento da educação nacional, distribuindo tarefas e transferindo responsabilidades a todos que a constituem. A Capes estimula as instituições de Ensino Superior a perceberem as escolas públicas de educação básica como um ambiente de construção de conhecimentos, saberes, atitudes e habilidades, no desenvolvimento de pesquisas e de projetos de iniciação à docência, tornando cada escola copartícipe na formação de professores.

As Instituições de Ensino Superior formam um campo fértil para a implantação de políticas públicas na área da formação inicial, em primeiro lugar porque é justamente nestas Instituições que a primeira formação docente acontece e, depois, por ser um local culturalmente associado à prática de estudos, pesquisas e diálogos sobre a melhoria contínua da formação, lugar onde os futuros professores procuram referências na construção de sua identidade docente. De acordo com Nóvoa

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (2011, p. 55).

Para “consolidar as bases” da formação docente inicial é que o Pibid foi criado. O programa, em seu ano de criação, tornou-se acessível às Instituições de Ensino Superior federais e estaduais, através do seu primeiro edital (Edital MEC/Capes/FNDE). Sendo o Pibid um programa relativamente novo no cenário educacional, é possível afirmar que muitas de suas proposições e avaliações foram se delineando, à medida que o programa ia se desenvolvendo. Assim, quando o programa iniciou, havia poucos documentos que falassem sobre ele e que propiciassem diretrizes claras sobre as ações a serem tomadas. Os documentos que instituíram o Pibid apontam o Programa como um programa “de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. [...] contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira” (RELATÓRIO DE GESTÃO DEB/Pibid/Capes, 2009-2011, p. 5).

Através das práticas desenvolvidas no programa, futuros professores têm a oportunidade de aprender em parceria com professores mais experientes e de compartilhar com eles seus conhecimentos pedagógicos.

Além disso, contam com a parceria da universidade, que vai produzindo o acesso a novas ideias e a novos conhecimentos em cada área. As relações que podem ser estabelecidas, no âmbito do Programa, beneficiam os envolvidos na medida em que estes se sentem protagonistas da construção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, podem ocupar a posição de aprendentes em formação permanente.

Sobre a formação do professor, Nóvoa (2011, p. 53) destaca que ela “deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. Sem essa experiência idealizada por Nóvoa e vivida por bolsistas do Pibid, a formação inicial poderá ser insólita e sem plenas condições de apreensão da cultura escolar.

A seguir, são apresentados alguns resultados iniciais de estudos recentes e algumas conclusões às quais já é possível se chegar, a partir de pesquisas recentes.

Considerações finais

A partir de pesquisa realizada no ano de 2013, em uma universidade gaúcha, se tornou possível a constituição de um panorama sobre o andamento do programa até aquele momento.

Dentre as questões apontadas é possível destacar os seguintes aspectos no desenvolvimento do Pibid: aproximação entre os objetivos e o que vem sendo realizado nas escolas; novos métodos para avaliação dos resultados do programa foram criados, a partir das ações dos pibidianos e a importância que o programa, em sua aplicação, vem atribuindo ao professor supervisor da escola básica, que recebe os alunos do Pibid em sua escola.

De acordo com Fabris e Oliveira (2011, p. 9), “o projeto Pibid opera na criação das condições de possibilidades para a invenção de práticas pedagógicas que imprimam uma dimensão colaborativa”. Assim, mais do que desenvolver práticas propulsoras para a qualificação da formação docente inicial dos licenciandos, o Pibid tem sido apontado como um programa que tem mobilizado as licenciaturas, dando a elas a possibilidade de conquistarem um espaço maior dentro da universidade.

Para concluir, afirmo que o Programa aqui pesquisado já se desenvolveu muito desde sua implantação e vem mostrando seu potencial

formador, proporcionando oportunidades de criação de novas reformulações para seus bolsistas, por meio das práticas propostas nos documentos e das práticas “inventadas” em seu âmbito, por conta da experiência que a formação no Programa traz.

Apesar de propiciar benefícios a todos os envolvidos no Programa, o Pibid como um todo deve ser visto por seus bolsistas com a utilização das lentes da hipercrítica, para que haja, além da celebração do sucesso do Programa, uma preocupação efetiva com seu andamento, com a importância das ações que vêm sendo desenvolvidas em seu âmbito e com as proposições que chegam através da legislação.

É importante estarmos alertas para as questões que são naturalizadas e que se colocam acima de qualquer suspeita. Aí se pode instalar uma estratégia mobilizadora, pois elas merecem ser tensionadas e pensadas de outros modos. Lopes e Veiga-Neto nos dão pistas de como conceber esta ação:

O pensar de outro modo se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. O pensar de outro modo significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 150).

Desse modo, algumas questões merecem ser pensadas, não somente pelos envolvidos no Programa, mas por todos que se interessam pela formação docente e que indico como outras proposições que perpassam as orientações trazidas nos documentos do Pibid: primeiramente, é preciso considerar a escola pública e seus professores como coformadores dos futuros professores, pois é a partir dos seus ensinamentos e exemplos que os pibidianos se inspirarão, quando for sua vez de assumir uma sala de aula. Porém, as aprendizagens dos alunos da educação básica devem ser consideradas como efeito dessa ação, não como seu foco, tanto na ação quanto na avaliação.

Em segundo lugar, destaco a necessidade de continuidade das ações do Pibid, tendo como foco a formação de professores e não a simples distribuição de bolsas, já que o Pibid parece ser um programa perfeito, sonhado por muito tempo pela formação de professores, mas, como qualquer

programa, por mais perfeito que pareça na sua letra (texto), no seu desenvolvimento pode fragilizar-se, nenhuma prática pode ser apenas celebrada ou demonizada.

Alerto ainda para a necessidade de tornar o Pibid um programa das Instituições, nas quais ele é desenvolvido, ou seja, é necessário que as instituições que participam do programa compreendam-no como um programa institucional e atentem para a responsabilidade de prover recursos, não somente financeiros, mas principalmente humanos, para seu pleno desenvolvimento. O Pibid é um programa institucional que envolve Capes, escolas, IES, secretarias e, portanto, não pode ser personalizado, nem ser assumido por apenas um segmento.

Por fim, o Pibid pode e deve inspirar outras ações de qualificação da docência, como o estágio e as horas de prática de cada atividade acadêmica, mas não deve substituir essas ações, já que constituem práticas diferenciadas e com objetivos distintos. Finalizo com a proposição de pensar o Pibid como uma ação que perdure na educação brasileira, levando em consideração que seus resultados começam a despontar. Mas é preciso, mesmo nessas condições, não entrar em processo passivo, mas de assumir, na perspectiva apontada por Foucault (1995), que tudo é perigoso. Com isso, somos instigados a realizar sempre uma crítica radical de tudo o que fazemos e pensamos, de acordo com sua afirmação de que “se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (FOUCAULT, 1995, p. 256). Esse é o desafio que o Pibid mostra que assumiu, mas não deve deixar esmaecer.

Referências

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: jun. 2015.

BRASIL. **Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013.** Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: set. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e dá outras providências; Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf. Acesso em: jul. 2015.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: jun. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior. **Edital n. 018/2010/Capes** – Pibid Municipais e Comunitárias, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007a.

FABRIS, E.H. **A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea** (2012-2014). 2011. (Projeto de Pesquisa) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

FABRIS, E. T. H.; OLIVEIRA, Sandra de. **Processos de formação docente na relação educação básica e ensino superior: uma análise de blogs do Pibid-Capes.** Apresentação em Congresso, 2011.

FABRIS, E.H.; DAL'IGNA, M.C. Práticas de iniciação à docência no Pibid/Unisinos: trabalho docente e inovação. *In: II Encontro Luso Brasileiro de Trabalho Docente e Formação, 2., Porto/Portugal: Universidade do Porto, 2013. Anais [...], Porto, PT, 2013.*

GARCIA, Walter E. (org). **Perfis da educação: Bernardete A. Gatti – educadora e pesquisadora.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

GATTI, B. A. *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil:** relatório final de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/atrativ-carreira-ap-final.pdf>. Acessado em: 25 maio 2013.

GATTI, B. A. *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

NEVES, Antônia R. G.; FABRIS, Elí T. H. **Programa de iniciação à docência: outras possibilidades para a qualificação da formação docente.** Rio Grande do Sul: Ed. da Unisinos, São Leopoldo, RS, 2014.

NEVES, Antônia R. G. **Como se constitui um programa de iniciação à docência: o olhar da coordenação do Pibid/Unisinos.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS: Unisinos, 2013.

NEVES, Antônia Regina Gomes. Programa de iniciação à docência: para além dos documentos. *In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS e SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 5, 4., 2014, Natal. Anais [...], Natal, 2014.*

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Livro Digital, 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>. Acesso em: 2 maio 2013.

OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, E. T. H. Pibid e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola. **Linhas Críticas** (*on-line*), 2013.

OLIVEIRA, S.; Fabris, E.H. Processos de formação docente na relação educação básica e ensino superior: uma análise de blogs do Pibid-Capes. *In: GRAZIOTIN, L. et al. (org.). Profissão docente: há futuro para esse ofício?* (p. 542-543). Anais do VII Congresso Internacional de Educação da Unisinos. São Leopoldo: Unisinos.

RELATÓRIO DE GESTÃO 2009 -2011 – DEB/Pibid/Capes. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf. Acesso em: 2 mar. 2015.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (Unisinos). **Projeto Institucional do Pibid**. São Leopoldo, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Rev. Bras. Educ.** [*on-line*], Rio de Janeiro, v.17, n. 50, p. 267-282. maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES. Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educ. Tem. Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010.

6

Atuação do professor de Educação Física na escola pública: velhos e novos desafios

Maria Teresa Cauduro

Introdução

Muito se fala sobre formação de professores. Esta é uma questão que permeia a nossa sociedade há muito tempo e que é motivo de muitas pesquisas nas universidades – principalmente nos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Pergunta-se: Por que as mudanças necessárias não conseguem ser implementadas na educação? Pergunta-se também: Por que as escolas, principalmente as públicas, e os professores estão atravessando dificuldades? Frequentemente, as respostas a essas perguntas fazem referência às complexas relações sociais que estão embutidas na escola; à descontinuidade nas políticas educacionais, devido aos secretários da Educação apresentarem apenas o viés político-partidário e, às vezes, não pertencerem ao setor da Educação.

Por outro lado, com base em pesquisas relevantes sobre o tema, Gatti (2014) discute os aspectos que mais recorrentemente emergem sobre as políticas educacionais, a saber: improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos à distância; despreparo de docentes das Instituições de Ensino Superior para formar professores; características socioeducacionais e culturais dos estudantes; permanência e evasão nos cursos.

Nesse artigo, busca-se colaborar trazendo as leis e diretrizes que tratam da Educação Física com suas especificidades na licenciatura e para as escolas. Portanto, não há ausência de políticas nacionais. Elas, com certeza, passam por questões político-partidárias, pois suas elaborações foram feitas nos regimes de governo, com suas ideologias.

Políticas públicas educacionais: encontros e desencontros

Primeiramente, apresento algumas questões sobre as políticas públicas, para chegar à questão educacional. Segundo Oliveira (2012), há três tipos de

políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias. São exemplos de políticas públicas redistributivas os programas como bolsa escola, bolsa universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de IPTU e de taxas de energia e/ou água para famílias carentes, entre outros. São exemplos de políticas públicas distributivas as podas de árvores, os reparos em uma creche, a implementação de um projeto de educação ambiental ou a limpeza de um córrego. As políticas públicas regulatórias consistem na elaboração das leis que autorizam os governos a fazerem – ou não – determinada política pública redistributiva ou distributiva. Se estas duas implicam o campo de ação do Poder Executivo, a política pública regulatória é, essencialmente, campo de ação do Poder Legislativo.

Segue o autor dizendo que se políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Educação, na visão do autor, é algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. –, resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação. Porém, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas. É um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas).

Visto isso, passo a discorrer sobre a legislação pertinente às políticas públicas educacionais. Alerto que, para entender sobre essas políticas, reporto-me a Ball (2001), quando este explica os ciclos das políticas. A análise dessas políticas foca-se no ciclo constituído por cinco contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia Política (MAINARDES, 2006).

Na sequência, passo a descrever que o contexto apresentado neste ensaio inicia-se em 1996, desde a LDBEN, no governo Fernando Henrique Cardoso, com seu contexto de uma perspectiva neoliberal em que, para uma análise, caracteriza-se nos Contextos de Stephen Ball).

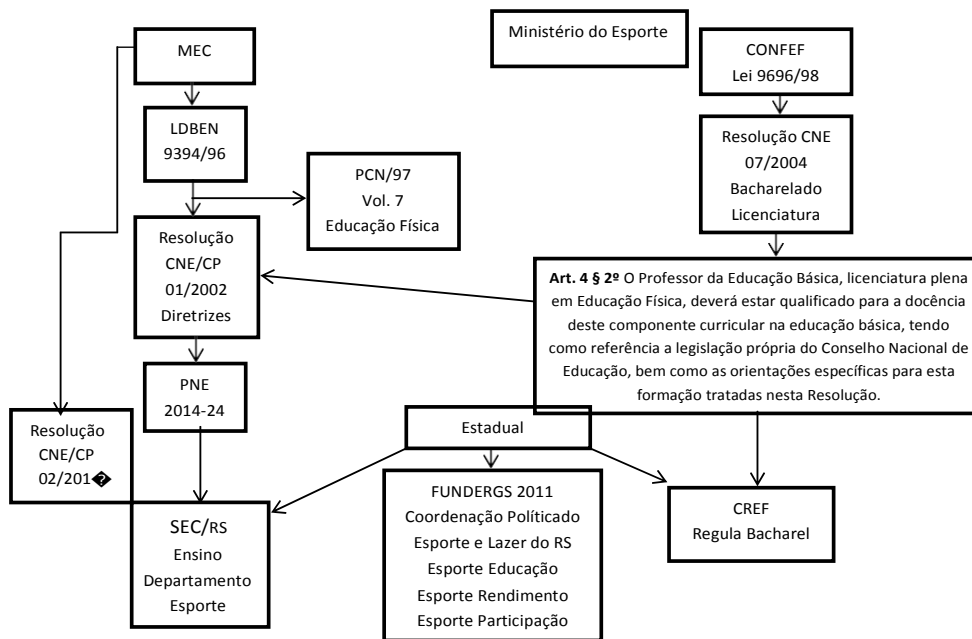
Os conceitos, princípios e visões de um mundo globalizado, adeptos a essa política neoliberal, que prioriza o capital, incentiva a competitividade e o individualismo, trazem consequências para a educação. Essa política é

resultado de acordos entre o Brasil e o Banco Mundial, necessários à inserção do Brasil na conjuntura global. Em específico, há uma interferência técnica, política e financeira de dois organismos: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial que, além de financiar, cobram avaliações e realizam a imposição ideológica na criação de competências, segundo seus interesses. Nesse contexto, inclui-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização das Nações Unidas (ONU).

O Brasil passou por vários acordos, após o término do governo militar, para integrar a política mundial da educação. A trajetória dessa política mundial sempre esteve vinculada aos interesses econômicos.

O organograma a seguir, Figura 1, apresenta de forma didática a LDBEN, a partir de 1996 até 2015, nos aspectos que balizam a Educação Física.

Figura 1 – Síntese de políticas públicas



Fonte: Maria Teresa Cauduro e Vitor Cauduro Maus..

Aqui é possível observar dois ministérios que atuam com a/na Educação Física, são eles: o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Esporte. Ambos não trabalham atrelados; são independentes. O Ministério do Esporte tem a seguinte missão:

À Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social compete:

- fazer proposições sobre assuntos da sua área para compor a política e o Plano Nacional de Esporte;
- coordenar, formular e implementar políticas relativas ao esporte educacional, desenvolvendo gestão de planejamento, avaliação e controle de programas, projetos e ações;
- implantar as diretrizes relativas ao Plano Nacional de Esporte e aos Programas Esportivos Educacionais, de Lazer e de Inclusão Social;
- planejar, supervisionar, coordenar e realizar estudos compreendendo:
 1. o desenvolvimento das políticas, programas e projetos esportivos-educacionais, de lazer e de inclusão social;
 2. a execução das ações de produção de materiais esportivos em âmbito nacional; e
 3. a execução das ações de promoção de eventos;
- zelar pelo cumprimento da legislação esportiva, relativa à sua área de atuação;
- prestar cooperação técnica e assistência financeira supletiva a outros órgãos da administração pública federal, aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios e às entidades não governamentais sem fins lucrativos, nas ações ligadas aos programas e projetos sociais esportivos e de lazer;
- manter intercâmbio com organismos públicos e privados, nacionais, internacionais e com governos estrangeiros, em prol do desenvolvimento dos programas sociais esportivos e de lazer;
- articular-se com os demais segmentos da administração pública federal, tendo em vista a execução de ações integradas na área dos programas sociais esportivos e de lazer;
- planejar, coordenar e acompanhar estudos e pesquisas com as universidades e outras instituições correlatas com vistas à obtenção de novas tecnologias voltadas ao desenvolvimento do esporte educacional, recreativo e de lazer para a inclusão social; e;
- articular-se com os demais entes da federação para implementar política de esporte nas escolas (BRASIL, MINISTÉRIO DO ESPORTE).

Já o MEC é o responsável pelo ensino. Neste artigo, parte-se da LDBEM e dos Padrões Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, que norteiam o ensino nas escolas.

Estes foram entregues às escolas – seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física.

O objetivo desses PCNs é

[...] oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (BRASIL, 1997, p. 1).

Paralelamente, na década de 90, há a criação do Conselho Federal de Educação Física (Confef) e a regulamentação da profissão, instituídos pela Lei n. 9.696/98 que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Professor(a) de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física (Cref). A partir dela, surge a Resolução CNE/07/2004, que dispõe alterações entre o graduado e o licenciado em Educação Física. Ficou assim representada:

Art. 4º. O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

[...]§ 2º. O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, CNE/ RESOLUÇÃO, 07/2004).

Em 2002, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma modificação para a formação de professores. Nessa ficou estabelecida a Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em seu art. 2º, estabelece que a organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos arts. 12 e 13 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, CNE/CP, 01/2002, p. 1).

E, ainda, na mesma resolução, ressalta-se a questão da formação de professores como se segue:

Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, CNE/CP, 01/2002, p. 2).

Essas são as habilidades e competências que um professor deve adquirir para desempenhar seu ofício.

Em junho de 2014, foi sancionada a Lei n. 13.005, que implementou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024, no governo de Dilma Rousseff, que assim diz:

O texto contextualiza cada uma das 20 metas nacionais com uma análise específica, mostrando suas inter-relações com a política pública mais ampla, e um quadro com sugestões para aprofundamento da temática. Além disso, traz as concepções e proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) para a construção de planos de educação como políticas de Estado, recuperando deliberações desse evento que se articulam especialmente ao esforço de implementação de um novo PNE e à instituição do Sistema Nacional de Educação – SNE, como processos fundamentais à melhoria e organicidade da educação nacional (BRASIL, 2015c, s/p.).

De todas essas metas, somente três delas contemplam a Educação Física na especificidade de esporte e atividades recreativas. Nota-se que toda a filosofia colocada nos PCNs para a educação básica, com relação ao corpo e à cultura corporal, foi desconsiderada e não incluída. Houve um retrocesso. Estas metas foram assim dispostas na Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014:

Meta 2. Estratégia 2.13 – Ensino Fundamental.
Promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de *desenvolvimento esportivo nacional*. (BRASIL, 2015c, s/p., grifo nosso).

Ressalto a expressão “desenvolvimento esportivo nacional” para o Ensino Fundamental que é questionável.

Meta 3. Estratégia 3.4 – de 15 a 17 anos.
Garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar (BRASIL, 2015c, s/p.).

Note-se que, para essa idade, está a expressão “integrada ao currículo escolar” e não ao esporte nacional.

Meta 6. Estratégia 6.9 – Ensino integral.
Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2015c, s/p.).

Por sua vez, o Confef elaborou as Recomendações para a Educação Física Escolar em 2014. Nelas, elaborou as definições, os procedimentos e os aspectos normatizadores.

Por último, encerrando em nível federal surge a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as PCNs para a formação inicial em nível superior

(cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, com novas diretrizes (BRASIL, 2015c). Volta-se, aqui ao termo “magistério”.

Em nível estadual, há a Secretaria de Educação, a Fundação de Esporte e Lazer do Rio Grande do Sul (Fundergs), e o Conselho Regional de Educação Física (Cref), 2ª Região, que também dispõe de diretrizes e ações para a Educação Física. A Secretaria de Educação, ao mesmo tempo, elaborou algumas diretrizes para a Educação Física. Foram eles: o Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino – Educação Física 1º e 2º Graus: Educação para Crescer (1991-1995), e o Referencial Curricular: Lições do Rio Grande, v. II (2009). Entre vários projetos, a Fundergs organiza competições com suas normativas e as envia para as escolas participarem.

Com esse panorama de leis e diretrizes oferecidas tanto em nível federal como em nível estadual, chama a atenção que todas essas diretrizes e ações políticas estão vigentes. Por isso, é possível verificar os encontros e desencontros da prática da Educação Física nas escolas.

Educação física na escola pública

A Educação Física na escola vai depender da gestão e dos professores que nela atuam. Há muito tempo vêm se ouvindo reclamações sobre a má-qualidade das aulas de Educação Física na rede escolar, acarretando o desinteresse dos alunos. Betti (1991) apresentou uma visão crítica em 1991, e que continua atual, e pela qual a disciplina atravessa. O autor revela que os professores se encontram despreparados e desmotivados, fala sobre alunos abandonados nas quadras, programas reduzidos à prática do futebol, o esporte escolar elitizado e reprodutor, a Educação Física totalmente desvinculada do projeto educacional das escolas e de uma ausência de planejamento com objetivos claros.

Como se mostrou no organograma acima, há várias normativas legais para a Educação Básica e, em específico, para a Educação Física. Em sua maioria, os professores de Educação Física desconhecem as legislações e as diretrizes que embasam a Educação como um todo e seus reflexos na escola.

Na maioria das escolas, o conteúdo desenvolvido pelos professores é apenas o esporte, que o professor prefere ou domina. Mesmo com todas as

diretrizes e legislações disponibilizadas, a Educação Física é um componente curricular que atua dissociado das demais disciplinas na escola.

Cauduro (2007) mostra a trajetória visualizada por ela nas escolas, por ocasião de visitas, durante os estágios supervisionados nos períodos de 2003 a 2006 (em Novo Hamburgo, no Estado do Rio Grande do Sul, e nos arredores) e de 2006 a 2009 (na Região Metropolitana de Porto Alegre). Os estagiários deveriam “continuar” os conteúdos ministrados pelo professor titular. Com isso, era difícil haver transformações nos *status quo* (CAUDURO, 2007). Nessa época, o estágio era previsto com três dias de observação e dez horas-aula ministradas.

Em 2011, realizou-se uma pesquisa com estágios supervisionados na Região do Alto Uruguai e das Missões em treze municípios com uma proposta para os planos de aulas direcionados, principalmente, à Educação Infantil e aos Anos Iniciais, quanto aos blocos de conteúdos, dada a mudança das diretrizes que atestam a “entrada do especialista” nesses níveis na escola. Nesse período, a resolução já mostra a diferença para 400 horas de estágio. Entretanto, a maioria das universidades não compre com efetividade, na prática, essas horas. A proposta da diretriz é que o estagiário vivencie a escola com as 400 horas, e que não sejam contadas as horas de planejamento. O foco central dos princípios trabalhados na disciplina de estágio da pesquisa foram a Resolução CNE/CP n. 01/2002, que trata das diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica, a Resolução CNE/CP n. 009/2001 e os Padrões Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação Física, cujos conteúdos são: Conhecimento sobre o Corpo, Atividades Rítmicas e Expressivas, Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas (CAUDURO, 2012). Houve mudanças, mas apenas durante os estágios, com os futuros professores. Após o término, os professores titulares voltaram à rotina tradicional, aulas de futebol livre. A Educação Física é uma disciplina que está muito atrelada às questões sociais, pois ela reflete na escola tudo o que a mídia ou os modismos populares criam, haja vista as Olimpíadas, as Copas do Mundo, as imposições das federações dos esportes na TV, as confederações mundiais impondo suas regras, império na moda e artefatos dos esportes, etc. É mais uma das máquinas do capital.

Em nível estadual, como mostrado no organograma acima, há apenas as ações oferecidas com relação “ao esporte”, tanto da Fundergs (Jogos Escolares do RS) como da Secretaria de Educação (Jogos Escolares). Há ainda

as ações esporádicas do Ministério do Esporte, voltadas para as escolas como o Segundo Tempo, competições escolares e bolsa-atleta, que reforçam o esporte como único componente da Educação Física. Não há, por parte das coordenações pedagógicas da Secretaria de Educação, ou das escolas, preocupação com o ensino da Educação Física, como se propõe nas diretrizes.

Para fins de reflexão, cabe ressaltar que a escola tem seu papel fundamental na aprendizagem da criança e do adolescente, quanto ao seu desenvolvimento na totalidade do ser humano. O movimento, os gestos são fundamentais na aquisição motora dos sujeitos. Para chegar a ser um bom desportista, um atleta deve percorrer um enorme caminho de aquisições motoras, como muito bem explicitam a LDBEN e os PCNs.

Durante uma aula de Educação Física, os alunos precisam receber todos os conteúdos específicos desta disciplina. Os conteúdos e seus objetivos estão descritos nos PCNs e na LDBEN, e todo professor deve conhecê-los e aplicá-los.

Darido e Rangel (2008) expõem a história percorrida pela Educação Física não só nos aspectos legais, como também nas metodologias que os professores devem conhecer e com as quais deve se identificar.

A Educação Física na escola é o retrato de seus professores, principalmente se ocorre na escola pública, onde há muitos desafios não só materiais, mas também sociais. A escolha do caminho a ser percorrido é dos professores e dos gestores. Quanto mais integrado à proposta pedagógica da escola, do ensino a ser percorrido (no caso agora o PNE), mais as metas da educação com qualidade e comprometimento serão alcançadas.

Considerações finais

O artigo pretendeu oferecer aos professores um resumo das leis e diretrizes que norteiam a Educação Física, desde o período de 1996 até os dias de hoje. Foi um passeio brevemente colocado das políticas públicas. Há muita produção acadêmica nesta área disponível aos professores. Aqui me reporto à licenciatura. Autores como Valter Bracht, Mauro Betti, Suraya Darido, Lino Castelani, Eleanor Kunz, Carmem Soares, Sueli Tafarel, Go Tani, Silvino Santin, Ruy, entre outros, em nível de Brasil, já escreveram suas tendências e metodologias sobre a Educação Física escolar, evidenciando, desde a década de 90, os velhos e novos desafios da Educação Física.

Entretanto, muito pouco é estudado e publicado sobre as políticas educacionais relativas à área escolar e, em específico, à Educação Física.

Faz dezenove anos desde que a LDBEN foi promulgada e divulgada desencadeando outras leis e diretrizes. A divisão da Educação Física, com o Parecer n. 07/2004 entre bacharelado e licenciatura só gerou mais desencontros. A Educação Física escolar não sofreu as modificações esperadas em sua concepção. O professor da escola continua com a referência de bacharel. Os conteúdos ministrados continuam sem as alterações propostas pelos PCNs. Quem sai perdendo é a própria Educação Física. Isso sem contar o desgaste entre quem é o responsável pelo o ensino: o MEC ou o Conselho Federal?

Nesse sentido, sobre o entendimento de políticas públicas, de relações de poderes e de implementação das políticas, aponto os estudos exaustivos de Villanueva que, em 1993, escreve quatro volumes em formato de coletânea de teóricos, que estudaram as políticas estadunidenses geradas desde os anos 70 até 90 e que estão ocorrendo em 2015, no Brasil. Isso mostra a fragilidade teórica brasileira. A educação caminha muito lentamente e, quando há implementação de políticas, não há avaliação e acompanhamento, não há pesquisas. Tudo se esfumaça entre as esferas federal e estadual nas barganhas político-partidárias.

Os PCNs surgiram em 1997, como diretrizes para o ensino da Educação Física, e poucas escolas e professores incorporaram esses conhecimentos. Em 2014, sai o PNE para um período de 2014 a 2024, que coloca um reducionismo maior na Educação Física. Apenas um conteúdo foi contemplado, o esporte. Qual foi o segmento da política pública que participou dessa construção? O MEC? O Ministério do Esporte? O Confef? Era um professor de Educação Física ou apenas político?

Betti (2011) publica uma pesquisa realizada, em que selecionou trabalhos publicados entre 2004 a 2008, em periódicos do campo da Educação Física, classificados no Sistema Qualis, na Área 21 da Capes. Dos 710 periódicos nacionais enumerados na referida área, apenas 28 deles apresentavam, na sua política editorial, espaço para a subárea de Educação Física Escolar. Desses, dois periódicos são do Rio Grande do Sul: o Cinergis, da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc); e o Movimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Isso mostra a carência

de estudos e a falta de interesse em trabalhos na área da educação escolar, tanto de inovação como de prática de ensino.

A Educação Física no Rio Grande do Sul também é carente de pesquisas e publicações na área escolar. Onde estão as práticas dos professores? Quem vai dar voz ao que queremos?

Os professores discursam as mesmas demandas há anos. É a falta de materiais nas escolas, participação ou não nos jogos escolares, a falta de horas para treinamento, a verba para a realização dos jogos, o repasse de verba pela Secretaria de Educação e para as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e destas para as escolas. Isso é importante, mas não só! É preciso conhecer a legislação. Isso é política pública! São as prioridades dos governos que estão em jogo. Afinal, somos partícipes dessa história.

É o conhecimento e a construção de teorias e práticas inovadoras que vão garantir a prática pedagógica, a transformação.

O esporte só vai melhorar e massificar no Brasil, se outros componentes forem priorizados. Primeiro, o ensino da Educação Física deve ser modificado e efetivado pelos professores na escola, apoiados nos balizamentos legais e, segundo, se todos os alunos participarem das aulas, para ampliar os participantes nas modalidades esportivas. A escola precisa atender a todos os alunos no horário da aula e não apenas o contingente das regras oficiais (por exemplo, só jogam seis de cada lado durante a aula toda). Os alunos devem vivenciar todos os ensinamentos de todos os conteúdos. Esse é o papel do professor.

É preciso pensar ainda em outras questões. As sociais, as quais a escola está atravessando. Quais são as crianças e jovens que estamos recebendo nas escolas? Se não atingirmos as necessidades básicas deles, se não forem resolvidas as questões afetivas e as de qualidade de vida, não haverá melhorias nas escolas públicas. Vamos continuar ouvindo histórias de agressividade e de vandalismos.

Os PCNs pregam:

oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. [...] os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (1997, p. 17).

A Educação Física na escola pública é uma excelente ferramenta para auxiliar nas questões sociais dos nossos alunos. É uma possibilidade de prazer, do recrear, da qualidade de vida desse cidadão que está em construção, e o professor de Educação Física é, às vezes, o único meio a essa oportunidade. Entretanto, urge que esse professor tenha as habilidades e as competências profissionais para seu labor com posicionamento crítico-analítico.

Referências

BETTI, M.; FERRAZ, O.L.; DANTAS, L. E. P. B.T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p.105-115, dez, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25nspe/11.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 3, n. 2, p. 282-287, 1991.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei n. 9696, de 1º de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 7, de 31 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Ministério do Esporte**. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snelis/sobre.jsp>. Acesso em: 30 ago. 2015a.

BRASIL. **CREF 6**. Disponível em: <http://www.cref6.org.br/arquivos/leg16.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015b.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei n. 13.005**. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2015c.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CP/9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015.

CAUDURO, M.T. **Os diferentes olhares sobre a prática do ensino supervisionado em educação física.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2007.

CAUDURO, M.T. Redesenhando o estágio supervisionado de educação física na educação infantil e anos iniciais. *In: ANPED SUL, 9., 2012. Anais [...].* Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/582/86>. Acesso em: 30 ago. 2015.

GATTI, B. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2015.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I.C.A. **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 ago. 2014.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In: OLIVEIRA, A.F., PIZZIO, A. FRANÇA, G. Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*, Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

VILLANUEVA, L. F. A. **La implementación de las políticas.** México: Librero Editor, 1993.

7

Dimensões da prática avaliativa no conselho de classe participativo na escola pública

José Edimar de Souza

A escola pública, nas últimas três décadas, vem apresentando mudanças significativas no âmbito da melhora da qualidade de ensino. Uma escola digna da qualidade democrática, dos princípios de equidade e acesso encontra-se em processo de construção. A proposta democrática apresentada pela Constituição de 1988 tem, na gestão democrática, alicerces para se refletir sobre as práticas que são inerentes ao cotidiano escolar.

O conselho de classe, momento em que se ressalta e tenciona-se a avaliação da aprendizagem dos alunos, está, ou pelo menos deveria estar inserida na lógica democrática da participação nos processos de construção da autonomia nas decisões da escola.

Vivemos na escola uma época de ruptura dos estigmas da modernidade. As teorias nunca foram tão discutidas como nestas últimas décadas. A modernidade debate-se com o próprio tempo e “peleia”, para manter alguns hábitos e tradições. O *status* intelectual, nas academias, nas escolas, cria certo mal-estar devido ao tamanho desencontro de ideias, um mal necessário, mas que, na atualidade, articula um fator essencial: uma referência, um método, autonomia (SOUZA; MARIANO, 2011).

Neste sentido, em meio a muitas verdades, ocorre a disputa pela legitimação do pensamento, muitas vezes, dispensando uma teoria e ignorando as distintas realidades. Alunos e professores circulam no espaço escolar, tentando se adaptar, sobreviver a estas transformações. Neste contexto, alguns questionamentos nos levaram a perguntar como os sujeitos (alunos e alunas) acompanham, se comprometem e participam da avaliação da sua aprendizagem.

Grosso modo,¹ a temática do Conselho de Classe Participativo desperta interesse de diferentes áreas de investigação. Nesse sentido, o

¹ Destacam-se as pesquisas de Debatin (2002), cujo objeto de estudo centra-se na sua relação com a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Procurou-se entender a organização e o funcionamento do Conselho, verificando-se que tipo de avaliação é praticada, nesta instância, pelos professores e pelo corpo técnico. Outro trabalho é de Lunes e Leite (2011), em que as autoras buscam compreender como

posicionamento diante da forma como o conselho de classe é realizado tem dividido professores e especialistas. Aspectos como o referencial teórico e a concepção de mundo é a principal característica que influencia na opção por uma ou outra forma de realizar avaliação, considerar a participação, na composição da apropriação do conhecimento.

Este texto reflete análises² que foram constituídas, a partir de um estudo de caso qualitativo realizado com três escolas públicas, cuja reflexão emerge da análise dos processos avaliativo-participativos de instituições de ensino que praticam o “Conselho de Classe Participativo” (CCP). Nesta investigação, acompanhamos o CCP em instituições (públicas e estaduais) dos municípios da região do Vale do Rio dos Sinos (RS): Campo Bom, Sapiranga e Novo Hamburgo.

O período de observação, acompanhamento e aplicação de entrevistas semiestruturadas desenvolveu-se no período de maio a outubro de 2004. O caderno de campo, a perspectiva etnográfica da convivência e escuta sensível foi uma ferramenta importante nesta pesquisa, considerando que os gestos, olhares e as “diferentes vozes” foram registrados no intuito de captar expressões que se salientavam e refletiam o exercício da cidadania materializada nos processos participativos da avaliação da aprendizagem (SOUZA, 2004).

Escutar os “alunos” é um exercício de cidadania. Freire (1996) salienta que o mais significativo na aprendizagem é saber perguntar, e, portanto, saber escutar uma resposta é indispensável para constituir cidadãos. Para que este escutar se traduza numa construção democrática é preciso incorporar às práticas pedagógicas uma concepção epistemológica que supere os paradigmas instaurados no cotidiano da escola.

O que avaliar? os processos para apropriação da aprendizagem

Entendo que ensinar é transmitir o que se sabe a quem quer saber, portanto é dividir a sabedoria. Ensinar faz com que o mestre atualize seu saber e abra a própria cabeça para perguntas. Educar é problematizar e

as comunidades escolares estão colocando em prática os ideais de democracia e participação, presentes no seu Projeto Político-Pedagógico, dando visibilidade às experiências e contribuindo com o debate acerca da gestão democrática.

² A escrita deste capítulo é uma versão revisada e ampliada de outros estudos já publicados em dois eventos científicos: VI Congresso Internacional de Educação Unisinos (2009) e XII Seminário Internacional de Educação Universidade Feevale (2010).

transpor a realidade para que apareça o opinar e assim se construa a verdadeira aprendizagem. Somos todos aprendizes, fazedores, criadores. Freire (1996) enfatiza que o segredo de uma boa relação interpessoal, de uma boa educação e vivência sensível, está em compreender que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O caminho para a apropriação do conhecimento é o da pergunta. Nesse sentido, há de se sensibilizar o aluno ao questionamento, à avaliação e à realidade que o cerca. A avaliação é fundamental para promover um ensino de com qualidade para todos. Ela nos mostra que precisamos investir mais para obter sucesso, e para saber se os objetivos foram alcançados. Avaliação e escola com qualidade andam lado a lado, pois, avaliar envolve as várias instâncias, ou seja, a autoavaliação, a avaliação da turma, da família, avaliação coletiva dos professores, avaliação institucional (da escola). Esta avaliação deve ser diagnóstica, processual e integral.

O sentido da avaliação está em fornecer informações ao aluno que o ajudem a progredir até a auto-aprendizagem, oferecendo-lhe notícia do estado em que se encontra e as razões do mesmo, para que utilize esse dado como guia de auto direção e meta da educação. O novo aprendido precisa ser significativo para o sujeito que aprende, e, portanto, ele precisa ser sujeito desta aprendizagem. É nesse processo de formulação e reformulação de conceitos que a avaliação deve assumir o seu papel (HOFFMANN, 2003, p.121).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 permite ampla flexibilização na condução das matérias escolares, e por este motivo vem provocando impacto na organização dos sistemas de ensino e das escolas. Esta flexibilidade pretende melhorar a qualidade da aprendizagem e o sucesso do aluno acima de toda e qualquer burocracia. Daí a questão da autonomia pedagógica nas escolas. A LDB dá o amparo legal, para que as escolas se organizem, a fim de alcançarem os objetivos e as finalidades da educação básica.

Além da LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n. 8.069/1990, dispõe no capítulo 4º, art. 53 a 59 sobre o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Nesse sentido, à escola precisa refletir sobre suas concepções de currículo, de conhecimento, de sujeito, de sociedade e de educação. De modo a pensar em um projeto pedagógico apoiado em princípios e valores comprometidos com a cidadania.

Efetivamente, a avaliação deve ser vista como um instrumento de planejamento escolar, pois ela permite caminhar com segurança rumo às metas estabelecidas na instituição. Neste sentido, a LDB enfatiza a avaliação e salienta sua importância na promoção do sucesso e da permanência dos alunos na escola.

Avaliar para promover significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas (HOFFMANN, 2006, p.18).

Nesse processo, a aprendizagem se constitui a partir da reflexão, ação e da análise do envolvimento de cada um dos membros da comunidade escolar. Para toda instituição, que pretende formar cidadãos conscientes, atuantes e transformadores da realidade se faz necessário um olhar apurado frente à postura ético-profissional acima de tudo. Um olhar que participe, que enfatize o humano e a construção coletiva.

A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas. Pelo contrário, a exigência de verdade, que leva ao reconhecimento de que “os grupos humanos, povos, nações, continentes, não são todos iguais”, por isso mesmo, “obriga-nos a olhar para além da experiência imediata, a aceitar e reconhecer a diferença, e a descobrir que os outros povos têm uma história, também ela rica e instrutiva”. O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade (DELORS, 1999, p. 48).

O ato de avaliar não significa uma nota ou conceito aos alunos, reprovar ou aprovar, classificar como apto ou não, mas antes implica um processo de acompanhamento, durante todo o processo de aprendizagem. A avaliação deve ser um meio de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, para averiguar ou detectar os avanços ou acertos e as falhas, tanto do desempenho de alunos quanto de professores, de modo a corrigi-los ou reforçá-los.

A partir das “vozes” docentes, observadas neste estudo, é possível constatar que os professores não têm muita clareza sobre o que seja a avaliação, muitas vezes entendida como verificação do conhecimento, desconsiderando as aprendizagens. Em síntese, usam o termo para se referirem ao ato de medir ou aplicar um teste, o que consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa, através de situações previamente organizadas. Medir significa determinar quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais.

O resultado de uma medida é expresso em números, daí sua objetividade. Dessa forma, “avaliar” é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Portanto, avaliar consiste em fazer julgamento dos resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar.

Em contrapartida, “as vozes” dos alunos não se manifestam porque temem o “poder” do professor. *A gente não fala, quem fala o professor pega no pé.* A fala de uma das alunas entrevistadas durante o processo de avaliação do CCP expressa não apenas a realidade de Novo Hamburgo, mas também o receio que em Campo Bom e em Sapiranga os alunos têm em expressar aquilo que sentem, suas dificuldades e, principalmente, aquilo que entendem como construção de uma aprendizagem.

Melchior (1994) apresenta algumas categorizações para a avaliação, uma destas atribuições se organiza em três grandes funções: diagnosticar, controlar e classificar, que estão relacionadas a três modelos de avaliação. A “avaliação diagnóstica” que é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos imprescindíveis para novas aprendizagens.

Outra “avaliação formativa”, com função de controle, é aquela realizada durante todo o período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. E, assim, a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade. Já a “avaliação somativa”, com função classificatória, se realiza no final de um curso, período letivo ou unidade de ensino. Consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.

As altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem ficar [...] A repetência – isto é, a não-aprendizagem – e a evasão – isto é, o abandono da escola – explicam esse progressivo afunilamento, que vai construindo a chamada “pirâmide educacional brasileira” (SOARES, s.d., p. 9).

O processo de democratização da escola, seja ela na direção quantitativa ou qualitativa procura atender à demanda da instrução ao saber, desenvolvendo e potencializando aprendizagens com qualidade. Ela não é uma doação do Estado ao povo, ela é progressiva e lenta conquista das camadas populares. Porém, nesta luta ela ainda não é vencedora, considerando que a escola ainda não consegue garantir a permanência dos alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Luckesi (1998) afirma que a avaliação deve ser um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação de alunos. A avaliação deve ajudar tanto o professor como o aluno a se autoavaliarem e, em conjunto, encontrarem uma forma de prosseguir no processo da aprendizagem.

Avaliar está intimamente ligado à concepção que o professor tem de educação e, conseqüentemente, à função que ele atribui à avaliação. “Se ele avalia para dar uma nota, não é necessário ‘perder tempo’ durante o processo, avaliando as atividades realizadas. Isso poderá ser feito uma única vez [...]” (MELCHIOR, 1994, p. 53). A reflexão sobre a dimensão pedagógica do avaliar perpassa o desprender-se dos maus-hábitos do passado e transcender, assumindo uma postura ética em todas as instâncias. Até porque existe uma distância muito grande entre ser apenas um professor e a de ser educador, entre aprender e ter aprendido; ensinar e ensino, teoria e prática! O resultado do fracasso escolar pode não estar no lugar em que estamos acostumados a procurar, pode estar no ato de repensá-lo! Enquanto isso, nós podemos muito. Começando pelos métodos que utilizaremos para realizar a avaliação e conscientização de que avaliação não sintetiza, mas dilui, flui, tem seu tempo e é infinita!

O conselho de classe participativo

Segundo Rocha (1987), o *Conselho de Classe* tem origem na França, por volta de 1945, surgindo pela necessidade de um trabalho interdisciplinar

com classes experimentais. O Conselho de Classe se tornou oficial no Rio de Janeiro, em 1972. Hoje é praticado regularmente em quase todas as escolas. É constituído de reuniões periódicas dos professores e representantes dos alunos, com o objetivo de proceder à avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Ele surgiu das discussões críticas sobre a avaliação tradicional. Funciona ainda unindo os profissionais que compõem a equipe escolar. Acredita-se que, quanto maior for a participação de todos os envolvidos no Conselho, mais significativo será na política educacional. O principal objetivo da pesquisa foi analisar a sistemática dos Conselhos de Classe participativos em três realidades de escolas públicas do Vale do Rio dos Sinos percebendo a gestão da participação no processo avaliativo.

Conforme LDB n. 9.394/96, no seu art. 24, parágrafo V, “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Dessa forma, num processo participativo de avaliação, o professor faz o registro do desempenho do aluno, constata o que o aluno ainda não aprendeu, propõe atividades alternativas, torna a observar o desempenho e discute com ele as respostas apresentadas. Assim, na dinâmica do processo, o professor vai obtendo dados provisórios sobre o estágio do aluno e o que ainda precisa ser atendido.

Para Melchior (1994), é muito importante para o aluno participar, principalmente conhecer os resultados de seu empenho e esforço, pelo significado que tem o conhecimento de suas capacidades para futuras aprendizagens. As atividades avaliativas contribuem para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos. Através da análise dos resultados, o aluno tem mais uma oportunidade de aprendizagem.

Neste estudo de caso, utilizou-se pesquisa qualitativa, preocupando-se mais com as significações e representações dos gestos, das ações e falas do que a quantidade de falas e observações realizadas. Contudo, além da consulta aos documentos bibliográficos, foi utilizada entrevista oral e diário de campo. Acompanhando os Conselhos de Classe, procurou-se aproximar-se dos pressupostos etnometodológicos que orientaram o percurso metodológico, por ter esta teoria a preocupação de proporcionar ao investigador a busca dos métodos que os indivíduos utilizam, para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar.

Gonzales (1987) considera que a maior preocupação, no desenrolar da experiência inicial dos Conselhos de Classe no Brasil, foi com que o espaço das reuniões dos Conselhos fosse ocupado não apenas pelos professores, mas, sobretudo, pelos alunos e pais, tendo como metodologia de trabalho a prática do *diálogo*. O autor destaca a importância do Conselho no atendimento às individualidades, mediante a participação da família, integrando o acompanhamento do educando no ensino e na aprendizagem.

Na primeira vez em que o aluno participa do conselho de classe, apresenta muita dificuldade para falar. Afinal, é uma nova experiência, nunca antes vivida. Sente-se tenso, nervoso, porque estão com ele diversas pessoas, a fim de emitir opinião sobre sua situação. Por isso, o tratamento propiciado pelo grupo de docentes deve ser de muita cordialidade, sem deixar de apresentar a realidade e os problemas enfrentados no processo (GONZALES, 1987, p. 22).

A linguagem desempenha papel fundamental na formação do pensamento, também assumindo uma função simbólica e seu desenvolvimento sendo dominado pela inteligência em seu funcionamento total. Para os *piagetianos* a linguagem, uma vez adquirida, não é suficiente para assegurar a transmissão de estruturas operatórias feitas. Já o pensamento *vygotskyano* assegura que, durante o desenvolvimento filogenético, o pensamento e a linguagem foram se modificando, independentemente um do outro. Até que, num certo ponto da evolução da espécie humana, esses dois processos se uniram: o pensamento torna-se verbal e a linguagem, racional ou intelectual.

A associação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, que é uma atividade especificamente humana. [...] O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transformasse no sócio-histórico (BARROS, 1996, p. 26).

Foucault (1990) compreende a fala como um movimento de atração e repulsão, diz que entender a fala exterior é tentar explicar a estranheza que ela causa. Para o autor, as falas carecem de intimidade e, ao permanecer no exterior aquilo que designam, abocanham até esse exterior de toda a palavra, aparentemente mais secreta e mais interior do que a palavra do foro íntimo de cada um.

As falas significativas favorecem a compreensão das categorias que emergiram nesta investigação; observa-se que há um jogo de forças informal nos Conselhos de Classe. Os professores chegam ao Conselho “armados”. Este aspecto influencia o parecer que o professor estabelece. No geral, faltam argumentos consistentes para os professores justificarem a não aprendizagem. Os argumentos recaem sobre aspectos comportamentais dos alunos que se constituem passivos frente a estes argumentos.

Os professores não conseguem se narrar, nem narrar sua prática pedagógica, tampouco identificar a dificuldade do aluno. Quando conseguem diagnosticar a dificuldade, ela se parece com a dificuldade de outra área do conhecimento ou o professor não consegue transcender a dificuldade; seu pensamento fica preso ao aspecto quantitativo. Existem ainda os que rejeitam qualquer sugestão vinda da supervisora. Outros trazem apontamentos que não representam aspectos teóricos nem práticos do cotidiano das aulas. As dificuldades, na maioria são: a falta de estudo, a ausência da cópia no caderno, a conversa e a brincadeira.

Para uma avaliação participativa

Foucault (1990) argumenta sobre a necessidade ética que conduz à prática da liberdade, de inventarmos outras/novas possibilidades de nos relacionarmos conosco mesmos e com os outros, de inventarmos outras/novas possibilidades de ensinamentos, de aprendizagens e de práticas, que nos levem a (re)pensar o mundo; é uma forma de movimento que permite que inventemos uma outra/nova possibilidade de autoformação na luta por liberdade, sempre tencionando e tencionados pelas relações de saber-poder e subjetividade.

O pressuposto básico é o de que o conhecimento representa um poder inalienável no exercício da cidadania, da sociabilidade. O uso do conhecimento implica uma relação de poder que vai desde a efetivação da liberdade e se estende até a conquista dos direitos fundamentais do ser humano. O desenvolvimento da autonomia somente é possível mediante o conhecimento.

Observando a garantia do direito previsto na Constituição brasileira, perceberemos que a educação é um direito inalienável de cada cidadão brasileiro, e isto parece estar de acordo com o bom senso, embora não esteja

muito claro o que caracteriza esta educação. Portanto, deve-se perguntar: Este direito constitucional diz respeito aos valores éticos, morais, sociais desde a base familiar? Significa que as famílias devem garantir ao indivíduo condições plenas de sua realização integral, como pessoa digna, considerando aspectos religiosos, psicológicos, culturais, etc. Que a criança tem o direito de ter exemplos positivos destes valores, tanto na família quanto na sociedade em geral e que lhe sejam ensinados os valores de cidadania.

Para Altmann (2002, p. 82), “a participação da comunidade na escola pode trazer inúmeras contribuições, no entanto, a transferência para ela de responsabilidades do Estado mostra o quanto este tem se eximido de suas responsabilidades sociais”. A criação de instrumentos, para avaliar a qualidade de ensino não são eficientes. O conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade. Neste sentido, constituir redes de comunicação entre a família e a escola torna-se algo emergente, redes que conscientizem os pais de seu papel fundamental na educação dos filhos.

A proposta do Conselho de Classe Participativo responsabiliza o aluno, como garantia de um direito e um dever e, principalmente, da família no compromisso com a aprendizagem, atingindo de forma mais completa os objetivos do Estado e da Escola, enquanto instituição que gestam o saber (conhecimento).

Considerações finais

Para Iunes e Leite (2011), o ideário democrático chegou à escola brasileira, respaldado pelos movimentos que fizeram introduzir a gestão democrática, como princípio da educação nacional, inicialmente no texto da Constituição de 1988 e, posteriormente, no texto da LDBEN, em 1996. Se, na década de 70, ocasião em que foram instituídos os Conselhos de Classe, não aconteceu abertura participativa dos alunos, como parte importante para que os professores pudessem reorganizar e avaliar sua prática, buscando aperfeiçoar seu trabalho pedagógico, no contexto atual, como argumenta Apple (2001), este aspecto ainda permanece como-incansável trabalho que exige mobilização da comunidade escolar, para que seja garantido o espaço de diálogo, no sucesso da aprendizagem.

Análise dos resultados indica formas diferentes de realização e interpretação do sentido democrático da participação da comunidade escolar, no desenvolvimento da aprendizagem. Na escola de Sapiranga, o Conselho de Classe Participativo ocorre em três etapas distintas (Pré-Conselho, Conselho de Classe e Pós-Conselho), conforme o Projeto Político-Pedagógico da Escola construído pela comunidade escolar. Das três experiências pesquisadas, a mais eficaz foi a vivenciada em Sapiranga. A instituição apresenta uma forma organizada e planejada na realização de cada uma das etapas e em cada uma há envolvimento da comunidade escolar, gesta o cuidado e se comporta com ética. Os resultados da avaliação são compartilhados e discutidos com alunos, pais, professores e funcionários. Os alunos necessitam produzir algo, a partir do que é discutido e abordado nas plenárias do conselho, seja com os pais, na etapa com os professores e mesmo na devolução (pós-conselho com todos os segmentos).

Em Campo Bom, segunda escola observada, a prática se realizou apenas num trimestre, o segundo. A coordenação preparou um formulário e realizou nas salas os pré-conselhos (com alunos). Em outros dias, aconteceram dinâmicas de rodízio para fala; cada aluno falou individualmente com seu professor e pôde esclarecer dúvidas e fazer questionamentos. O conselho com professor (não sofreu tantas alterações) o formato é tradicional (lê-se o nome do aluno, cada professor apresenta a “nota” do aluno em seu componente disciplinar, ignorando aspectos subjetivos, o processo é rápido e ágil), foi contemplado com as observações recolhidas no pré-conselho pela coordenadora, que registrava as falas “queixas, solicitações” dos alunos enquanto os professores “faziam sua defesa”. O que não houve foi o pós-conselho.

Em Novo Hamburgo, a experiência não foi muito positiva, a diretora da escola não possui uma equipe pedagógica e, no CCP observado, o quadro de professores estava incompleto (maio e setembro de 2004). No conselho com aluno (pré-conselho), a direção não estava presente nem todos os professores. O conselho participativo ficou apenas no nome, pois os argumentos dos professores foram inconsistentes: *João não fez o trabalho; Maria não trouxe tarefa; Carlos desrespeita o professor Atos*.³ Nessa escola, no pré-Conselho, fala apenas o líder de turma. No Conselho de Classe eles não

³ Conforme Caderno de Campo. Os nomes utilizados são fictícios em respeito à privacidade dos sujeitos investigados.

participam e o pós-conselho não ocorre. A “devolução” do que ficou combinado nesta etapa do processo avaliativo é relativa, os alunos são comunicados, se houver o desejo do professor conselheiro em transmitir o que foi discutido no conselho de professores.

Percebe-se que os diferentes modos de organização dos Conselhos de Classe: Campo Bom (apenas num trimestre e com formato consultivo mediado pela coordenação pedagógica); Sapiranga (formato integral – pré-conselho, conselho e pós-conselho com envolvimento de todos os segmentos escolares) e Novo Hamburgo (aspecto formalista – há o indicativo do pré-conselho, conselho e pós-conselho, porém a prática observada foi apenas o pré-conselho e conselho, com alguns professores e sem coordenação de uma equipe pedagógica e gestora).

Nesse sentido, as narrativas dos alunos “denunciam” que a experiência de Novo Hamburgo e Campo Bom silencia a “voz dos alunos”, em detrimento do *status quo* da profissão. Os argumentos revelam conceitos e atitudes desarticuladas, nas quais deveria haver a efetiva participação dos alunos, de uma equipe diretiva da escola, sobretudo da coordenação pedagógica ou supervisão, fazendo a mediação para que o diálogo se sustentasse e a cidadania fosse garantida.

Para Fernández (2001, p. 65), só se aprende quando “[...] conseguiremos situar-nos ante o futuro, autorizando-nos a construir [...] um passado [...]. Tarefa que só podemos fazer cada um de nós, como autores e biógrafos de nossa história”. A participação nos processos avaliativos atribui aprendizagem não apenas um sentido cognitivo, mas a reconhece como possibilidade de leitura de mundo, da realidade e da cultura, que perscrutem cotidianamente a construção de uma autonomia.

Como venho argumentando, para Souza (2009), a avaliação só tem sentido, se for acompanhada por uma mudança de atitudes, por uma concepção diferente do que seja, por parte do professor e dos alunos, a avaliação. Isto é, qual sua função, o que é que se lhe deve pedir, como devemos atuar, em suma quais são seus reais objetivos; de outra forma, os Conselhos de Classe não representam a produção participativa, cidadã e ética da educação com qualidade.

Referências

APPLE, Michael; BEANE, James (org.). **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia construtivista**. São Paulo: Ática, 1996.
- DEBATIN, Marisa. **O conselho de classe e sua relação com a avaliação escolar**: um estudo em escolas da rede pública estadual de ensino de Florianópolis/SC. 2002.104p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2002. 104p.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: Unesco, 1999.
- FERNÁNDEZ, Alcía. **Os idiomas do aprendente**: análise de uma modalidade ensinante em família, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **O pensamento do exterior**. São Paulo: Princípios, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONZALES, Elias Nunes. **Conselho de classe participativo: fator de integração na escola**. São Paulo: Loyola, 1987. (Coleção escola e participação).
- HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 8. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- IUNES, Nailê Pinto; LEITE, Maria Cecília Lorea. A gestão democrática recontextualizada na escola em experiências de democracia participativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, v. 38, p. 151-173, jan./abr. 2011.
- BRASIL. **Lei Federal n. 8.069/1990, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica**: função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de classe**: burocratização ou participação? Rio de Janeiro, RJ: F. Alves, 1987.
- SOUZA, José Edimar de. Conselho de classe participativo: um estudo de caso. **P@rtes**, São Paulo, v. 3, p. 1-5, 2009. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/consehosdeclasse.asp>. Acesso em: 2 dez. 2015.
- SOUZA, José Edimar de. **O eco da escola**: a voz dos alunos na perspectiva dos conselhos de classe participativos. Porto Alegre, UFRGS 2004. 120f. Monografia (Especialização em Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SOUZA, José Edimar de. MARIANO, Rosângela. **Alinhavando pensamentos...** sobre educação e outros mais. Porto Alegre; Pradense, 2011.

SAVIANI. D. **Saber escolar, currículo e didática**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DOU, de 23 dez. 1996.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. Avaliação dos avaliadores. **Dois Pontos**, Minas Gerais, v. 1, n.13, p. 14-17, ago. 1992.

8

A Educação Inclusiva no Brasil: experiências e perspectivas

*Maria Luciane da Silva Pinto
Letícia Daudt*

Introdução

O objetivo deste texto consiste em abordar a Educação Inclusiva como uma experiência histórica marcada por mudanças na concepção da aprendizagem e por iniciativas voltadas para valorização dos alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). Neste sentido, importa reconhecermos que a Educação Inclusiva é um tema que excede os limites geográficos e políticos do Brasil e deve ser pensada, a partir de experiências e discussões no âmbito internacional. Na parte inicial do texto, apresentamos um breve histórico da ideia de deficiência e, posteriormente, analisamos o desenvolvimento da Educação Inclusiva no Brasil, apontando particularidades no processo de ensino e aprendizagem com alunos portadores de NEEs.

A deficiência ao longo da História: um panorama geral

Partindo da premissa de que a deficiência é um conceito historicamente construído e, conseqüentemente, modificado ao longo do tempo, consideramos importante apresentar um breve histórico de como a deficiência – aqui entendida no sentido amplo de dificuldade de ordem física ou intelectual – foi percebida pela sociedade em diferentes momentos da História.

Na Grécia antiga, o corpo belo e perfeito era cultuado e, no sentido oposto, o corpo considerado imperfeito era depreciado. Existem registros recomendando que as autoridades gregas escondessem “as crianças nascidas com qualquer deficiência, de modo que não pudessem ser encontradas” (BUCCIO; BUCCIO, 2008, p. 60).

Durante a Idade Média, os princípios cristãos de caridade e compaixão contribuíram para que a deficiência fosse parcialmente tolerada entre os

européus. Sob a influência do cristianismo, o extermínio dos deficientes deixou de ser praticado, e o sustento das pessoas portadoras de limitações físicas ou intelectuais passou a fazer parte do compromisso das famílias e da Igreja. Neste período da História europeia, a deficiência permaneceu ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas ou supersticiosas e não havia um trabalho especificamente voltado para a educação das pessoas deficientes.

No início da Idade Moderna, o Renascimento promoveu uma valorização do ser humano e os fenômenos naturais – incluindo os fenômenos do corpo humano – foram gradualmente submetidos ao crivo do racionalismo e do cientificismo. O movimento de valorização do ser humano foi reforçado com o Iluminismo que inaugurou o período dos estudos sobre os motivos da deficiência e as possibilidades de tratamento.

Na Europa do século XVIII, a deficiência mental passou a ser explicada como patológica e o isolamento dos “loucos” em instituições psiquiátricas tornou-se um procedimento comum na Europa. Os estudos de Foucault sobre a história da “loucura” e da psiquiatria destacam a construção de um discurso médico que defendia o isolamento hospitalar, como forma de controle sobre os “loucos” e os socialmente indesejáveis (FOUCAULT, 1977, 2012).

No século XIX, vários profissionais pesquisaram a deficiência mental e realizaram estudos apresentando diferentes definições para a condição do portador deste tipo de deficiência: idiota, anormal, demente e ineducável são alguns exemplos de expressões usadas pela comunidade científica e pela sociedade da época. Com forte influência do pensamento médico, a criança deficiente foi considerada doente e, conseqüentemente, dependente de atendimento médico.

Pinel, em 1806, publicou seu “Tratado de La Loucura”, incluindo, na classificação de “La Demência”, a supervisão da faculdade do raciocínio. Foi a partir de Pinel, que o conceito de deficiência mental começou a ser modificado com estudos apontando possibilidades de melhoria para indivíduos deficientes, mediante uma série de serviços e técnicas de tratamento.

O desenvolvimento da psicanálise como técnica terapêutica e a influência de Freud nos estudos sobre o comportamento humano contribuíram para a valorização da educação das crianças portadoras de deficiências. Naquela época, surgiu a primeira obra impressa sobre crianças mudas, e a primeira instituição especializada na educação de surdos-mudos

foi fundada por Charles M. de L'Épée, em Paris. Nas primeiras décadas do século XX, o atendimento aos portadores de necessidades especiais cresceu na Europa, sobretudo depois da Primeira Guerra Mundial.

Em 1918, quando o conflito terminou, muitas pessoas sobreviveram mutiladas e necessitaram de programas especializados para se reintegrarem na sociedade.

A percepção de que os mutilados da guerra mereciam uma oportunidade de participação nas atividades econômicas e culturais exerceu grande influência nos educadores e fomentou a preocupação com o desenvolvimento das crianças que nasciam com deficiências físicas ou mentais.

Durante a maior parte do século XX, a preocupação com a formação escolar dos deficientes existiu, mas permaneceu sendo considerada um tema secundário pelas autoridades políticas e pelos docentes. Existiam iniciativas para o atendimento dos alunos deficientes, mas predominava o paradigma da “exclusão”, através de instituições de ensino especiais ou de classes especiais dentro de escolas regulares.

Nas décadas de 60 e 70, ocorreram importantes movimentos de contestação ao paradigma da “exclusão”. Nos países escandinavos, alguns intelectuais criticaram os abusos cometidos pelas instituições de ensino residenciais – dentro das quais estavam as que atendiam alunos com deficiência. Criou-se nestes países uma discussão sobre a necessidade de “normalização” do ensino escolar (MENDES, 2003, p. 389).

Na mesma época em que o paradigma da “exclusão” dos deficientes foi criticado na Europa, um grupo de educadores norte-americano manifestou insatisfação com o ensino oferecido para os alunos com deficiência. E a ideia de atender alunos “normais” e deficientes nas mesmas instituições de ensino ganhou força nos Estados Unidos. Em 1977, o governo norte-americano aprovou uma lei que assegurava o acesso de crianças com deficiência em todas as instituições públicas de ensino, e encaminhou ações para viabilizar o cumprimento da lei (MENDES, 2006, p. 389).

No decorrer dos anos 80 e 90, a preocupação com a educação escolar dos deficientes e a rejeição ao paradigma da “exclusão” influenciaram as discussões acadêmicas e de pesquisa sobre práticas de ensino. Os europeus usavam o conceito “integração”, para defender a convivência de alunos deficientes em instituições de ensino e em classes regulares; e os norte-

americanos usavam o conceito “inclusão”, para tratar do mesmo assunto. Prevaleceu o conceito usado pelos norte-americanos que, através de organismos internacionais e da sua rede de universidades, contribuíram para a formação de uma conjuntura favorável para a implantação de políticas públicas de educação inclusiva.

A Educação Inclusiva no contexto do ensino escolar brasileiro

Nesta parte específica do texto, abordamos o desenvolvimento da Educação Inclusiva no Brasil. A ênfase da abordagem será direcionada para a criação de leis e ações políticas direcionadas para o atendimento dos alunos com Necessidades Especiais de Ensino (NEEs). Nosso objetivo consiste em demonstrar que a busca por inclusão dos deficientes, no ensino escolar regular, não é um tema novo na agenda do Poder Público brasileiro.

O primeiro tipo de atendimento institucional oferecido para os deficientes no Brasil foi realizado pela Igreja católica que, através da roda dos expostos, recebia crianças abandonadas pelos pais. O abandono geralmente era motivado pela pobreza dos genitores ou pela intenção de omitir um adultério, mas, em alguns casos, o motivo era a deficiência física da criança (MESGRAVIS, 1975; OLIVEIRA, 1990). Sob os cuidados da Igreja e com o auxílio financeiro dos cristãos que praticavam a caridade, muitos deficientes sobreviveram à experiência do abandono na roda dos expostos. No decorrer do século XIX, foram criados os primeiros institutos para alunos cegos e surdos: o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 1996; SOUZA, 2008). Nas primeiras décadas da República, o atendimento de alunos com deficiências continuou sendo praticado, a partir de escolas especiais e classes especiais e surgiram institutos para educação de cegos e surdos em diversos estados do País. Neste período, os investimentos do governo para atender a crianças com necessidades especiais eram inexpressivos e não havia uma proposta pedagógica voltada para este segmento da sociedade.

Em 1926, foi fundado o *Instituto Pestalozzi*, instituição especializada em pessoas com deficiência mental. Em 1929, foi fundado o primeiro Instituto de Psicologia que reuniu uma equipe multidisciplinar (psiquiatras, pedagogos e psicólogos), para trabalhar com crianças excepcionais. Nesta mesma época,

surgiram no Brasil livros abordando a deficiência mental e a necessidade de um trabalho educacional diferenciado.

Nas décadas de 40 e 50, do século XX, a educação de crianças com necessidades especiais no Brasil era pensada como parte de um tema mais amplo: este tema era a existência de pessoas deficientes com diferentes faixas etárias e com diferentes condições socioeconômicas. Naquele contexto, o associativismo entre os deficientes foi importante para difundir, no Brasil, a prática do esporte adaptado e para fomentar a discussão sobre a responsabilidade do governo com este segmento social. O associativismo dos deficientes também possibilitou a produção e circulação de livros para cegos – ampliando as possibilidades de aprendizado para este público.¹ O setor empresarial brasileiro demonstrou interesse pela situação dos deficientes, e grandes empresários contribuíram para os trabalhos da *Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação* (ABBR), fundada em 1954. Uma das primeiras ações da ABBR “foi criar a escola de reabilitação para formar fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, diante da carência desses profissionais no Brasil” (BRASIL, 2010, p. 28).

Apesar da crescente mobilização dos deficientes, através do associativismo e do interesse de profissionais da medicina e da educação com o aprendizado dos “excepcionais”, o começo do trabalho educativo com esses alunos foi fundamentado na dicotomia normalidade/anormalidade.

A dicotomia influenciou a criação de espaços de aprendizado destinados, especificamente, para crianças com NEEs. Desta forma, surgiu em 1954, o movimento das *Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais* (APAEs).² Enquanto as APAEs se organizavam, para promover um trabalho

¹ No caso específico dos livros destinados para os cegos, “no Brasil dos anos 40 [...] houve aumento na impressão de livros em Braille, com a instalação da imprensa Braille na Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada em 1946 – atualmente denominada Fundação Dorina Nowill para Cegos –, para possibilitar a educação dos cegos e ampliar o acesso à leitura. A Fundação foi criada por iniciativa de algumas normalistas do colégio Caetano de Campos, em São Paulo. Entre as normalistas estavam Neith Moura e Dorina Nowill que, durante o curso normal, criaram um grupo experimental de educação de cegos que desenvolvia metodologias de ensino e transcrevia manualmente livros para o Braille. O trabalho de transcrição para o Braille transformou-se, após algum tempo, na Fundação para o Livro do Cego no Brasil” (BRASIL, 2010, p. 31).

² A criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Brasil foi uma iniciativa da norte-americana Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual. A iniciativa ganhou adeptos em diferentes locais do País. Em 1962, já existiam 16 APAEs no Brasil; naquele ano, realizou-se em São Paulo o “1º Encontro Nacional de Dirigentes Apaeanos, sob a coordenação do médico psiquiatra Dr. Stanislaw Krynski. Participaram dessa reunião as APAEs de Caxias do Sul, Curitiba, Jundiaí, Muriaé, Natal, Porto Alegre, São Leopoldo, São Paulo, Londrina, Rio de Janeiro, Recife e Volta Redonda. Durante a reunião decidiu-se pela criação da Federação Nacional das APAEs (Fenapaes)” (BRASIL, 2010, p. 27).

educacional diferenciado, o governo sinalizava na direção da inclusão dos alunos com NEEs no Ensino Regular. Em 1961, a Lei n. 4024, determinava:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los a comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. No ano de 1965, na ocasião de revisão do Plano Nacional de Educação (PNE), foi decidido que 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário seriam destinados à educação dos excepcionais. Nesta época, a expressão *Educação Especial* passou a ser usada na comunidade acadêmica, em função do Programa de Mestrado em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e do curso de Mestrado, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ). No final dos anos 60, verbas públicas estavam sendo destinadas à Educação Especial e existiam núcleos acadêmicos discutindo alternativas para o aprendizado escolar dos “excepcionais”.³

Durante o Regime Civil-Militar, surge no governo federal o esboço de uma política de Educação Especial. Em 1971, a Lei n. 5.692/71, determinava que os alunos “com deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de educação”. A partir desta lei foi criado o Centro de Educação Especial e feita a estruturação do Serviço de Educação de Excepcionais, posteriormente chamado de Departamento de Ensino Especial.

Nos anos 70 e 80, apesar de a legislação reafirmar a meta da inclusão dos alunos com NEES no Ensino Regular, cresceu a demanda por classes e

³ A proposta de inclusão dos “excepcionais” no Ensino Regular foi mantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 5.692/71. Cabe ressaltar que estas leis apresentaram resultados insuficientes, uma vez que o Poder Público não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às NEEs.

escolas especiais – parcialmente atendida pela expansão quantitativa e qualitativa das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais.⁴

Com o fim do Regime Militar e a reabertura democrática, a discussão sobre como promover a educação escolar dos “excepcionais” ganhou importância: de um lado, estavam os adeptos da continuidade do atendimento nas APAEs, de outro, os adeptos da inclusão dos alunos com NEEs no Ensino Regular.

Percebe-se que havia uma intenção do governo em ampliar o atendimento dos alunos com NEEs no Ensino Regular, mas, na prática, faltavam recursos humanos e condições materiais.

O governo sinalizou sua preferência à Lei n. 7853/89, que instituiu a obrigatoriedade da oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e definiu como crime o ato de recusar a inscrição de alunos em estabelecimentos de ensino de qualquer curso, público ou privado, por motivos de deficiência dos alunos. Ainda em 1989, o Decreto n. 3.298 definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e atribuiu às escolas especiais uma modalidade complementar da Educação Especial, que deveria ser oferecida pelo Ensino Regular.

Depois de importantes discussões ocorridas no final dos anos 80 e começo dos 90, a Política Nacional de Educação Especial foi aprovada em 1994. No seu texto, encontramos um conjunto de princípios voltados para a inclusão do aluno com NEEs no Ensino Regular; dentre estes princípios, importa ressaltar a normalização, a individualização e a interdependência – todos considerados requisitos para o atendimento das NEEs.

A política nacional de educação especial e a perspectiva da educação inclusiva

No decorrer dos anos 90, ocorreu um expressivo avanço na criação de uma política nacional de Educação Especial. A participação do Brasil nas discussões que resultaram na *Declaração de Salamanca*, assinada em 1994⁵ e,

⁴ A história das APAEs ainda não recebeu a devida atenção dos historiadores, e existe a necessidade de pesquisas para explorar as estratégias usadas por estas associações que, ainda hoje, exercem um importante papel na formação educacional das crianças com NEEs e na reabilitação de jovens e adultos vítimas de doenças ou acidentes.

⁵ A Declaração de Salamanca registrou o compromisso da comunidade internacional com a criação de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário,

posteriormente, a implantação da atual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* reforçara o compromisso do governo com a Educação Inclusiva. No plano jurídico, o atendimento dos alunos com NEEs em instituições de ensino regular estava contemplado pelo governo, mas, na prática, a viabilidade deste atendimento estava comprometida por diversos problemas, dentre os quais importa destacar a carência de profissionais habilitados para o AAE e a falta de acessibilidade para os deficientes nas instituições de ensino.

Em 2006, foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Ela determina a prática dos deficientes em todos os níveis de ensino; orienta a criação de ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e recomenda ações para que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do Ensino Fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência”.

Em 2007, houve mais um avanço na implantação da Educação Inclusiva com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este Plano foi reafirmado pela Agenda Social das Pessoas com Deficiência, e suas metas incluem a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais e a formação do docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 17 de setembro de 2008, foi promulgado o Decreto n. 6.571, que ampara e regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE); nesse documento, consta:

Art. 1º. A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na Rede Pública de Ensino Regular.

§ 1º. Considera-se Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestando de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no Ensino Regular.

independentemente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. O documento destaca a necessidade de atendimento dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais, em instituições de ensino (públicas ou privadas) capacitadas para promoverem a inclusão.

§ 2º. O Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulações com as demais políticas públicas.

O documento citado acima consolidou uma série de iniciativas através das quais o governo e a sociedade foram gradualmente superando a dicotomia normalidade/anormalidade e fortalecendo a proposta de inclusão dos alunos com NEEs, em instituições de ensino regular.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial, considera-se um aluno com deficiência aquele que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Estes impedimentos, em alguns casos, podem comprometer seu aprendizado cognitivo, em outros, podem dificultar sua mobilidade no espaço escolar. Existe também o risco de a deficiência dificultar a sociabilidade do aluno, interferindo na sua relação com os demais integrantes do ambiente escolar. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação; geralmente, eles possuem um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Inclui-se neste grupo alunos com autismo, síndromes do espectro autista e psicose infantil. Alunos com altas habilidades ou superdotação são os que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

A existência de uma subdivisão dos alunos com NEEs em três categorias – os deficientes, os alunos com transtornos globais de aprendizado e os alunos superdotados – é importante para o planejamento pedagógico da escola e para a adaptação do ambiente escolar e das práticas docentes à proposta da Educação Inclusiva.⁶ No entanto, esta subdivisão não deve impedir a existência de um trabalho educativo capaz de respeitar as limitações e de explorar as potencialidades de cada um dos alunos com NEEs.

A Educação inclusiva e as mudanças no processo de ensino e aprendizado

Nesta parte específica do texto, propomos direcionar nossa abordagem para duas questões pedagógicas que envolvem o atendimento de alunos com

⁶ As categorias encontram-se definidas nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial para Educação Básica, implantadas pelo governo em 2001.

NEEs nas instituições de ensino regular no Brasil: a primeira diz respeito ao trabalho dos profissionais em AEE, e a segunda diz respeito às mudanças no processo de ensino e aprendizagem, necessárias para que a inclusão dos alunos com NEEs possa ser realizada com êxito.

Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial tem como objetivo principal assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ela deve promover o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com profissionais devidamente habilitados e com o apoio de todos os docentes.⁷ Na prática, a viabilidade da Educação Especial demanda mudanças na organização do espaço escolar e do trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, demanda um efetivo envolvimento da família e da comunidade, no atendimento aos alunos com NEEs e orientações para a garantia da acessibilidade destes alunos ao ambiente escolar.

A perspectiva de inclusão escolar existente na legislação brasileira aponta para a necessidade de a Educação Especial ser incorporada na proposta pedagógica da escola e trabalhada em todas as modalidades de ensino. Isto significa que ela não deve ser restrita ao trabalho do profissional de AEE. A proposta central da AEE consiste em contribuir para a integração deste aluno ao ambiente escolar e ao processo de aprendizado, sem desconsiderar as suas necessidades especiais.

A Educação Inclusiva busca estimular a autonomia dos alunos com NEEs, mediante a criação de situações que possibilitem o desenvolvimento das habilidades físicas, cognitivas e emocionais e, ao mesmo tempo, estimulem a sociabilidade destes alunos. Neste sentido, acreditamos que a prática docente, quando dirigida para alunos com NEEs, deve ser acompanhada de uma preocupação com as dificuldades e potencialidades dos alunos. As dificuldades de aprendizado não podem ser ignoradas pelo docente, mas também não podem impedir o estímulo das potencialidades do aluno.

⁷ As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apontam como condição para a prática da inclusão, a necessidade de a escola construir uma proposta pedagógica diferenciada, “assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, ou suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam NEEs em todos os níveis e modalidades da educação” (BRASIL, 2001, p. 27-28).

Nas instituições de ensino regular, a padronização dos critérios de avaliação do aprendizado é parte do trabalho docente e, apesar de existirem diferentes instrumentos de avaliação, predomina a ideia de que todos devem atingir “um mínimo comum” de rendimento. Nestas condições, a Educação Inclusiva coloca-se como um desafio para os docentes: ela não se enquadra nos critérios tradicionais de avaliação e não é compatível com a ideia do “mínimo comum”. Quando dirigido para alunos com NEEs, o aprendizado não pode seguir uma fórmula padronizada e deve ser adaptado para as particularidades destes alunos.

A observação e o respeito das particularidades dos alunos com NEEs é um dos desafios da Educação Inclusiva. Outro desafio é o efetivo envolvimento da comunidade escolar no atendimento dos alunos com deficiência, com transtornos de aprendizado ou com superdotação. Para que a inclusão alcance seus objetivos, é preciso que todos os docentes, assim como os pais e alunos, assumam papel ativo na criação de um ambiente escolar adequado para a aceitação de diferentes ritmos de ensino e aprendizado.

A prática da Educação Inclusiva encontra respaldo na valorização da heterogeneidade do grupo de estudantes dentro de uma escola. A inclusão escolar defende que nenhum estudante deve ser separado dos outros por apresentar alguma deficiência. Convém lembramos que Vygotsky confrontou à ideia de formação de grupos homogêneos em critérios de desempenho intelectual acadêmico e defendeu a formação de grupos heterogêneos. Vygotsky alegava que as trocas psicossociais entre indivíduos diferentes contribuem para o crescimento do grupo e para o desenvolvimento das individualidades dos seus participantes (BEYER, 2006).

Com base em nossa experiência com o AEE na rede pública do Município de São Leopoldo (RS), podemos afirmar que todos ganham com a Educação Inclusiva. Os alunos com NEEs aprendem muito no ambiente da escola regular. Aprendem a lidar com suas dificuldades, que podem contar com a ajuda de outras pessoas e também a oferecer ajuda. Percebem que os colegas podem ser modelos de referência positiva e figuras de apoio, isso contribui para sua autonomia, autoestima e segurança num mundo já tão cheio de desafios e barreiras. Os alunos sem NEEs também ganham com a Educação Inclusiva, na medida em que aprendem a lidar com as diferenças individuais, respeitando os limites do outro e praticando atitudes de

incentivo aos que apresentam dificuldades. Os professores envolvidos no atendimento aos alunos com NEEs ganham a oportunidade de valorizar a sociabilidade no ambiente escolar e são desafiados a repensar o valor dos seus critérios de avaliação.

Considerações finais

A proposta de inclusão dos alunos com NEEs nas Instituições de Ensino Regular no Brasil está em processo de implantação, e seus resultados são incipientes. Estamos avançando, mas este avanço é demasiadamente lento. Infelizmente, muitos professores ainda não sabem como atender aos alunos portadores de NEEs; outros resistem em abandonar a ideia de um “mínimo comum” de rendimento que todos os alunos devem apresentar – ideia que não encontra respaldo nas teorias pedagógicas contemporâneas.

Existe a necessidade de um trabalho em rede para aprimorar a Educação Inclusiva no sistema de ensino brasileiro. Neste trabalho, todas as partes envolvidas no atendimento de alunos com NEEs devem participar: os profissionais de AEE, os docentes das diferentes disciplinas e modalidades de ensino, as equipes diretivas, os profissionais da saúde e da assistência social, e os pais e alunos. Igualmente importante é a necessidade de investimentos do governo para ampliar e qualificar a Educação Inclusiva no Brasil.

Diante do que foi exposto neste texto, acreditamos que a Educação Inclusiva pode contribuir para a construção de uma sociedade mais capacitada para a aceitação das diferenças e para a valorização das potencialidades existentes em todos os seres humanos.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Senado Federal, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **INCLUSÃO – Revista da Educação Especial**, Seesp/MEC, p. 8-12, ago./2006.

BUCIO, Maria Isabel; BUCIO, Pedro Augustinho. **Educação especial: uma história em construção**. Curitiba: IBPEX, 2008.

CARDOSO, Marilena da Silva. **Educação inclusiva e diversidade: uma práxis educativa junto a alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Redes, 2008.

DOCUMENTO Elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação, em 7 jan. 2008.

EDELWEIN, Monica Pagel. **Concepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o aluno com necessidades especiais e sua inclusão na escola comum**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MESGRAVIS, L. A assistência à criança desamparada e a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. A roda dos expostos no século XIX. **Revista de História**, São Paulo, FFLCH-USP, v.103, n. 2, p.401-423. 1975.

MONTOAN, Maria Teresa Egler. A construção da inteligência dos deficientes mentais: um desafio, uma proposta. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 14., 1991, cidade. **Anais [...]**, São Paulo, 1991.

OLIVEIRA, H. L. P. **Os filhos da falha: assistência aos expostos e remodelação das condutas em Desterro (1828-1887)**. São Paulo: PUC-SP, 1990.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Práticas de INCLUSÃO em educação: dicas para professores**. Disponível em: <http://ilhainforma.wordpress.com>. Acesso em: 1º ago. 2011.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. A educação dos surdos no século XIX. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, UFS, v. 1, p. 49-56, jul./dez. 2008.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

9

Tecnologias Digitais no Ensino Fundamental: problemáticas e perspectivas

Patrícia Reginalda da Silva Selau

Login

Vivemos em um tempo designado como a Sociedade da Informação, que está permeada e atravessada pelas Tecnologias Digitais que servem de meio para a aquisição, o armazenamento e a distribuição de informações por meios eletrônicos: computadores e dispositivos móveis, internet e outros. Essas tecnologias são produzidas e, ao mesmo tempo, produzem transformações na sociedade, que podem ser evidenciadas em diversos contextos sociais, inclusive nas escolas.

Para que possamos falar em Tecnologias Digitais na educação, foi necessário um estudo relacionado às políticas públicas e ações que foram despendidas ao longo do tempo, para que as Tecnologias Digitais (TDs) e a internet fossem de fato inseridas na escola. Mas será que basta a inserção de tecnologias e acesso para que práticas se transformem, mudanças ocorram no contexto escolar e no processo de ensino e aprendizagem?

Com o objetivo de demonstrar como alguns programas, projetos e ações governamentais de/para a informatização da educação se desenvolveram na escola, pretendo narrar algumas atividades desenvolvidas no contexto de dois projetos de pesquisa: *Pesquisa e avaliação de práticas inovadoras para a inclusão da escola na cultura digital* e *Escola aumentada: cartografias digitais e mobilidade para a aprendizagem e a cidadania*.

Com o advento das tecnologias digitais na escola, pressupõe-se que esta venha a fazer parte de uma cibercultura ou cultura digital, e que tanto alunos quanto professores e equipe diretiva estejam engajados digitalmente na perspectiva de não serem meros receptores de informações, mas que a utilizem de forma problematizadora, para que as informações transformem-se em conhecimentos.

Para que possamos perceber a historicidade deste processo, na próxima seção trataremos das políticas públicas, de programas, projetos e ações que constituíram o processo de tecnologiação da educação.

Panorama histórico da informática na educação brasileira

Quando pensamos em programas e projetos relacionados à informática na educação, observamos que essas discussões não são recentes. De acordo com Moraes (1997), essa discussão emerge na década de 70 e, desde então, ela vem sendo estudada e aprofundada.

Em meados da década de 70, foi criada a Secretaria Especial de Informática (SEI), órgão responsável pela coordenação e execução da Política Nacional de Informática. Essa secretaria fomentava e estimulava a informatização da sociedade brasileira, por meio da capacitação científica e tecnológica, no intento de promover a autonomia nacional, fundamentada em princípios e diretrizes da realidade brasileira, e decorrente de atividades de pesquisas e da consolidação da indústria nacional. Contudo, para que seus objetivos se realizassem era preciso ampliar as aplicações da informática aos distintos setores da sociedade, observando as diversas possibilidades emergentes para parceria e solução dos problemas nas diversas áreas.

Moraes afirma:

Mediante articulação da SEI, o Ministério da Educação tomou a dianteira do processo, acreditando que o equacionamento adequado da relação informática e educação seria uma das condições importantes para o alcance do processo de informatização da sociedade brasileira. A partir desta visão, em 1982, o MEC assumiu o compromisso para a criação de instrumentos e mecanismos necessários que possibilitassem o desenvolvimento de estudos e o encaminhamento da questão, colocando-se à disposição para implementação de projetos que permitissem o desenvolvimento das primeiras investigações na área (MORAES, 1997, p. 2).

Com fundamentação no princípio de que informática e educação seriam as condições importantes para a informatização da sociedade brasileira, viu-se emergir as primeiras instituições responsáveis por investigações relacionadas ao uso de computadores na educação brasileira. As universidades precursoras nestes estudos foram a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Segundo Moraes (1997), entre o final dos anos 70 e início dos anos 80, novas experiências surgiram na UFRGS, destacando o trabalho realizado pelo

Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia – LEC/UFRGS, que explorava a potencialidade do computador usando a *Linguagem e Filosofia Logo*, desenvolvida por Sigmund Papert.¹ Esses trabalhos foram desenvolvidos com estudantes da escola pública, na qual alguns alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem, o trabalho visava desenvolver o raciocínio lógico-matemático das crianças e possibilitava a intervenção, objetivando promover a aprendizagem dos estudantes.

Em 1981, aconteceu na Universidade de Brasília o Primeiro Seminário Nacional de Informática na Educação; a partir desse seminário surgiram várias recomendações que orientaram o movimento, e que o influenciaram para a condução de políticas públicas na área da Informática na Educação até os dias atuais. O Projeto EDUCOM foi originado a partir desse evento. O Centro de Informática do Ministério da Educação e Cultura MEC (Cenifor) era o responsável pela execução, coordenação e supervisão técnica do projeto, que foi implantado em cinco universidades brasileiras em 1984: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Estadual de Campinas, os centros-piloto produziram resultados significativos, que possibilitaram a ampliação de diversas estratégias governamentais de desenvolvimento e utilização da informática na educação. Entretanto, em março de 1985, com o encerramento do Regime Militar, ocorreram alterações na administração federal e, conseqüentemente, a orientação política e administrativa do projeto foi modificada. A Secretaria de Informática do MEC, em maio de 1987, assumiu a responsabilidade de condução das ações de informática na educação e a coordenação e supervisão técnica do Projeto Educom.

Através da Portaria Ministerial n. 549/GM, de outubro de 1989, foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), que tinha por finalidade:

¹ Sigmund Papert é um matemático, um dos pais da Inteligência Artificial. Ele é reconhecido em todo mundo como um dos grandes pensadores sobre as formas como a tecnologia pode transformar o processo de aprendizagem. Ele é membro do corpo docente fundador do Media Lab, do Massachusetts Institute of Technology (MIT), onde atua até hoje.

Desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos (MORAES, 1997, p. 11).

Segundo Moraes (1997), toda construção do passado permite o rearranjo de um novo estágio de maior desenvolvimento ou complexidade, que é inaugurado com o lançamento do ProInfo em 1997, que, com suas metas ambiciosas, prevê a formação de 25 mil professores e o atendimento a 6,5 milhões de alunos, no qual a compra de 100 mil computadores é apenas um requisito necessário para a operacionalização das atividades e não a sua finalidade maior.

Com a disponibilização de computadores e formação para professores, vemos ser estabelecida uma nova discussão, a da inclusão digital, que não foi abarcada pelos programas, projetos e ações até então percorridos. Percebemos o ProInfo como marco da atual discussão sobre inclusão digital e sobre as políticas públicas, programas e projetos de/para Inclusão Digital que serão apresentados no próximo item.

Políticas de/para Inclusão Digital

A expressão Inclusão Digital tem sido discutida devido às modificações geradas no campo social e profissional, em função dos usos e das aplicações generalizadas das TDs. No decorrer do presente capítulo, serão dados exemplos de diversas ações que promoveram a inclusão digital.

Esse contexto de discussões tem sido pauta de políticas públicas e objeto de ações de diversas instituições. A Inclusão Digital é percebida como “no mínimo, acesso ao computador e aos conhecimentos básicos para utilizá-lo” (SILVEIRA; CASSINO, 2003, p. 18), Schwartz (2008) enfatiza que a Inclusão Digital passa necessariamente pela universalização do acesso às Tecnologias Digitais, visando à redução de desigualdades sociais e a promoção de novos mecanismos de geração de renda e redução do desemprego; ao encontro dessa discussão encontramos políticas públicas, projetos e programas de Inclusão Digital que, de fato, têm instrumentalizado as escolas com as TDs, no sentido de incluir digitalmente, emancipar os

cidadãos e inserir a escola na cibercultura.² As políticas de inclusão digital são tão importantes quanto às políticas já desenvolvidas no âmbito da inclusão social, suas implicações, impasses e possibilidades.

O “Projeto cidadão conectado – computador para todos” foi criado em 2005, com o intuito de promover a Inclusão Digital, possibilitando a aquisição, em condições facilitadas, de soluções de informática constituídas de computadores, *softwares* e de suporte e assistência técnica, necessários ao seu funcionamento, observadas as definições, especificações e características técnicas mínimas estabelecidas em ato do ministro de Estado da Ciência e Tecnologia.

Em 2007, foi iniciado o “Programa um computador por aluno” (Prouca/Seeb/MEC), com a realização de experimentos em cinco cidades do País. E a partir da Lei n. 12.249, de 14 de junho de 2010, ele foi instituído nacionalmente. Esse programa foi uma iniciativa da Presidência da República, em conjunto com o Ministério da Educação e Cultura, e sua intenção seria propiciar transformações substanciais nas formas de ensinar, de aprender, de pesquisar e de compartilhar o conhecimento, através dos meios digitais, com enfoque no desenvolvimento social e cognitivo dos alunos e professores. O programa foi regulamentado a partir da edição do Decreto n. 7.243, de 26 de julho de 2010, concomitantemente com o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso educacional (Recompe), que possibilitou a compra de computadores portáteis pelos municípios e pelo Distrito Federal, para uso nas redes públicas de educação.

O Prouca foi implantado nacionalmente em 2010, com o objetivo de intensificar o uso das tecnologias digitais nas escolas, por meio da distribuição de *laptops* educacionais aos alunos da rede pública de ensino. Esse programa complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetos educacionais na internet, dentro do ProInfo Integrado, que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de Ensino Fundamental e Médio. O Prouca atende instituições públicas de ensino em todos os estados do País.

² Nesse caso a cibercultura é percebida de acordo com Lemos (2009), que estabelece três princípios para que se esteja de fato inserido em uma cibercultura: (1) liberação do polo de emissão; (2) conexão em rede e a reconfiguração sociocultural de práticas e instituições.

O ProInfo, nomeado, inicialmente, *Programa Nacional de Informática na Educação*, a partir de dezembro de 2007, pelo Decreto n. 6.300, passou a ser chamado *Programa Nacional de Tecnologia Educacional*. Ele teve como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas de educação básica. O programa disponibilizou às escolas computadores *laptops* educacionais, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, os estados, o Distrito Federal e municípios garantiram a estrutura apropriada para receber os laboratórios e habilitar os educadores para uso dos equipamentos e das tecnologias.

O ProInfo Integrado é um programa de formação de professores voltada para o uso didático-pedagógico das TDs no cotidiano escolar; ele está articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Já o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) foi lançado em abril de 2008 pelo governo federal, e tinha a intenção de disponibilizar acesso à internet por banda larga nas escolas públicas, através de uma permuta com operadoras telefônicas autorizadas, que trocaram a obrigação de instalar postos de serviço telefônico nos municípios, pela instalação de infraestrutura de rede para suportar a conexão à internet em todos os municípios brasileiros e conectar as escolas públicas urbanas.

O *RS Mais Digital* foi um programa gaúcho que objetivou implementar políticas públicas de inclusão digital e ampliar as ações já estabelecidas pelo Prouca no estado; teve como objetivo desenvolver a cidadania, visando propiciar acesso à internet de forma a unir governo e sociedade, no intuito de promover o exercício da cidadania na construção do processo de desenvolvimento econômico e social do Estado do Rio Grande do Sul. Esse programa ampliou o acesso da população gaúcha à internet de banda larga pela realização de ações cotidianas e projetos comunitários, no intuito de democratizar o acesso às TDs, disponibilizando computadores, conexão de internet e cursos de formação à população mais carente.

O *RS Mais Digital* é um projeto maior, no qual se desenvolveram subprojetos em vários eixos temáticos, em parceria com secretarias do

governo estadual. A seguir veremos alguns exemplos de subprojetos desenvolvidos pelo *RS Mais Digital*:³

- **computadores para a Sociedade Civil:** esse projeto visa doar computadores recondicionados, para os projetos selecionados, que deverão atender às diretrizes do programa *RS Mais Digital*;
- **Centro de Recondicionamento de Computadores (CRC):** foi uma instalação produtivo-educacional, que combina a recuperação de equipamentos de informática com a qualificação profissional de jovens em situação de vulnerabilidade social, além de promover um destino sustentável para os resíduos eletrônicos resultantes do processo de recondicionamento;
- **telecentros:** em parceria com a Procergs, foram instalados telecentros em todo o Rio Grande do Sul. Os telecentros são salas de informática disponibilizadas para uso público;
- **territórios da paz:** dentre as ações do *RS Mais Digital* que integram o Programa RS na Paz, está a implantação de telecentros nos territórios da paz;
- **áreas de internet livre:** estas áreas são locais onde o *RS Mais Digital* disponibiliza acesso gratuito à internet por intermédio de tecnologia *wireless wi-fi*, estas áreas têm relação com algum telecentro do *RS Mais Digital*.

Dentre os projetos desenvolvidos através do *RS Mais Digital*, o **Projeto Província de São Pedro (PPSP)** é o que se desenvolve dentro da escola. Ele teve como objetivo organizar o planejamento pedagógico, a partir da modalidade 1:1 um computador para cada aluno e professor, distribuídos em Escolas Estaduais de Ensino Fundamental nos municípios que fazem fronteira com o Uruguai – país que já havia implantado um programa idêntico. O projeto foi implantado em algumas escolas localizadas nos *Territórios da Paz*, na região metropolitana de Porto Alegre/RS e em

³ A maior parte dos subprojetos do *RS Mais Digital* se desenvolveu, foram concluídos e encerrados, entre 2011 e 2014; com a troca de governo no início de 2015, a Secretaria Estadual de Comunicação do Rio Grande do Sul (Secom), que era responsável pelo programa *RS Mais Digital* foi extinta. Como consequência, todos os links aos programas e projetos citados e vinculados a esta secretaria não estão mais disponíveis no *website* do governo do RS. Isso não quer dizer que os programas e projetos foram extintos, pois os equipamentos distribuídos pelos programas e projetos permaneceram na escola, no entanto, sem suporte técnico ou pedagógico para auxiliar as escolas, professores e suas práticas.

instituições que já utilizavam o modelo 1:1 em seus projetos. Esse projeto é responsável pela modernização e ampliação dos laboratórios de informática das escolas; pela distribuição de lousas eletrônicas e conexão em banda larga na rede estadual. Teve por objetivo a melhoria da qualidade da educação, através da qualificação tecnológica, propiciando a modernização dos equipamentos e dos espaços, e investindo na formação pedagógica dos professores para o uso das mídias no espaço escolar.

Desta forma se articulam alguns programas, projetos, ações e políticas públicas de/para Inclusão Digital; contudo, não basta facilitar o acesso enviando equipamentos às escolas e comunidades, sem considerar o impacto que elas terão sobre os indivíduos envolvidos no processo, é necessário oferecer condições efetivas para a superação das dificuldades, inclusão digital e social, abertura a novas possibilidades no campo educacional, social e cognitivo. Na próxima seção serão apresentadas as narrativas de atividades observadas em duas escolas públicas contempladas por projetos de Inclusão Digital.

Loading – o contexto de pesquisas em duas escolas públicas de Ensino Fundamental participantes de projetos de Inclusão Digital

Como pesquisadora em projetos que investigam as questões da Inclusão Digital em escolas, estive em duas escolas que participaram desses projetos e, a partir desses acompanhamentos, percebi alguns movimentos que devem ser destacados.

Para manter o sigilo e ética dos projetos de pesquisa dos quais participo, vou denominar as escolas que acompanhei como *escola 1* e *escola 2*, para discorrer sobre algumas problemáticas e potencialidades encontradas nas práticas dos participantes destas escolas.

A *Escola 1* é uma escola municipal que se localiza no vale do Caí, e atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A *Escola 2* é uma escola estadual que se situa na região metropolitana de Porto Alegre, e também atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental. As duas escolas foram contempladas pelo Prouca em 2010.

ESCOLA 1

Na Escola 1, estive por dois anos e desenvolvi algumas atividades no sentido de gerar discussões relacionadas ao uso e aos significados dados as

TDs neste contexto. Acompanhei as práticas inovadoras de alguns professores que se revelaram e permitiram que os alunos estivessem efetivamente inseridos em uma cibercultura.

Arte e educação: uma prática para a sensibilização

Na Escola 1, uma prática que me chamou a atenção emergiu dentre outras práticas pelos movimentos gerados e pela apropriação das tecnologias disponíveis por professores e alunos. A prática ocorreu com alunos do quarto ao sexto ano, o trabalho produzido foi divulgado pela professora e pelos alunos por meio das mídias sociais (*Facebook* e *Blogger*), além de artigo escrito pela professora. As tecnologias utilizadas para o desenvolvimento desse projeto foram: o *netbook* educacional, *Chesse* (câmera fotográfica) e *Tuxpaint* (editor de imagens) do *netbook*.

A partir das observações da prática, nas diversas turmas, foi possível perceber a emancipação digital dos sujeitos, a ideia de inovação das práticas pedagógicas, por parte da professora, a inserção da turma em uma cibercultura e, ainda, a percepção do *netbook* como um artefato cultural,⁴ isso se evidencia em um momento de entrevista da professora:

O laptop proporciona a inovação, o que é um grande atrativo, os alunos sentem-se atraídos pela novidade e envolvem-se com mais interesse e, portanto aprendem com mais facilidade. [...] Através da arte, as mídias digitais transformam-se em expressão e criação, levando o aluno da posição de espectador e fruidor para o papel de autor e criador, fazendo-o mais crítico e capaz de avaliar as produções muitas vezes de qualidade duvidosa as quais está sujeito no seu dia a dia (Professora de artes, 2013).

Percebi na prática pedagógica da professora a emancipação digital, quando, nos porta-fólios dos alunos, foi possível ver trabalhos diferentes entre si, demonstrando o nível de letramento digital destes, e, em seus relatos de experiência, evolução na escrita e reflexão sobre o resultado dos seus trabalhos; isso ficou evidente na fala das alunas do sexto ano:

Quando vi o resultado, entendi que através da fotografia podemos mostrar às pessoas um mundo novo, no qual todos podemos nos expressar livremente. Nele podemos mostrar o que sentimos. Não

⁴ Um artefato cultural pode ser qualquer objeto produzido que possui um significado e transmite informações sobre o sujeito e sua cultura; conseqüentemente, representa modos de ser e de estar para os sujeitos e seu meio social, ou a seu espaço.

importa o lugar que você escolha para tirar fotos, pode até ser o lixão, pois você vai ver que nisso há um outro lado que não conhecemos. Pronto a ser descoberto! Basta você mostrá-lo ao mundo (Alunas de 11 e 12 anos de idade, 6º ano).

As Figuras 1, 2 e 3 são exemplos de trabalhos desenvolvidos nesse projeto: sensibilização do olhar:

Figura 1 – Exemplos de atividades



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Fotografias Transformadas:

Figura 2 – Exemplos de atividades



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Cartões Virtuais de Natal:

Figura 3 – Exemplos de atividades



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Letramento digital: movimentos de uma prática

Outra prática aqui descrita foi desenvolvida na Escola 1, com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental. Acompanhei a turma durante seis meses, como pesquisadora, e pude evidenciar algumas dificuldades nas questões relacionadas à leitura e escrita. Por meio dessa problemática, propus um projeto que levaria as crianças a contarem história, por meio de um *software* de autoria chamado *Scratch*,⁵ mas, para chegar a esse estágio no qual as crianças contariam histórias por meio do *Scratch*, passamos por várias etapas bastante tecnológicas e não tanto digitais.

Exploramos muitos livros de história de diversas formas, exploramos seu conteúdo, fizemos trabalhos manuais, expomos todos os trabalhos feitos e explorávamos diariamente o *Scratch* para que se tornasse nosso conhecido, fazíamos pesquisas relacionadas às obras estudadas, e as crianças produziram textos sobre cada obra e, no final de três meses, já produziam pequenos programas dentro do *Scratch* e os compartilhavam. Sobre isso Selau esclarece que

[...] a TD pela TD não transforma o processo de aprendizagem; a transformação se dá nos movimentos feitos pelo docente com a intenção de inovar suas práticas e de construir junto com os alunos as aprendizagens possíveis por meio de cada situação (SELAU, 2014, p. 5).

Os alunos e professores obtiveram resultados significativos nesse processo, no qual foi possível perceber as aprendizagens e as dificuldades dos sujeitos, o que possibilitou que determinados assuntos e conteúdos pudessem ser retomados e ressignificados.

A seguir serão apresentadas práticas desenvolvidas na escola 2, que também foi contemplada pelo Prouca e desenvolveu atividades no sentido de tecnologicizar a educação e inserir a escola na cibercultura.

ESCOLA 2

A Escola 2 foi contemplada em 2010 pelo Prouca e, em 2012, os *netbook* foram trocados com a ampliação do programa na escola, através do Programa

⁵ O *Scratch* é um *software* de autoria, isto é, a pessoa que o utiliza cria um programa ou um conjunto de programas para que eventos aconteçam na tela do computador; é uma linguagem gráfica de programação que foi desenvolvido pela equipe do *Lifelong Kindergarten do Massachusetts Institute of Technology* (MIT) Media Lab, coordenada por Mitchel Resnick.

Província de São Pedro. Nessa escola também houve movimentos interessantes, visto que esses movimentos vieram de fora da escola para dentro dela, tornando efetiva a relação universidade e escola. Esse fato não demonstra ou pressupõe que a própria escola não faça movimentos de apropriação das tecnologias ou mesmo que professores não a utilizem fora destes momentos.

Curadoria aberta dos espaços e objetos públicos

Essa atividade de oficina fez parte do contexto do projeto de pesquisa intitulado *Escola aumentada: cartografias digitais e mobilidade para a aprendizagem e a cidadania*.⁶ Nessa atividade, alunos de uma turma de 6º ano cartografaram o patrimônio público de sua cidade. Primeiramente, a turma de alunos foi conduzida a uma discussão sobre o que é um patrimônio público, pontos culturais, curadoria e cartografia; essa atividade teve o intuito de desenvolver e desvelar com os alunos questões relacionadas à cidadania. Sobre o aprendizado da cidadania, Charlot afirma que

[...] a escola, além de ter uma missão educativa, é o primeiro espaço público e institucional onde uma criança encontra os demais membros da sociedade, sejam eles outras crianças ou adultos cumprindo funções oficiais. É um espaço onde o jovem há de conviver com seus pares, a ele iguais, pelo menos em princípio. Logo, a escola é considerada o melhor lugar para aprender a “cidadania” (CHARLOT, 2009, p. 19-20).

A partir dessa discussão, os alunos foram divididos em grupos e, nesses grupos, escolheram os pontos da cidade que iriam cartografar; a partir da escolha dos grupos fizeram pesquisas *on-line* sobre os pontos culturais e patrimônios públicos escolhidos, no sentido de fazer-lhes uma curadoria.

Reuniram no *Evernote*⁷ todas as informações adquiridas e formularam um texto apresentando os pontos que cartografaram; curaram e compartilharam esse material no Blog Escola Aumentada,⁸ que é de

⁶ Projeto de pesquisa desenvolvido pelo Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes e financiado pelo CNPq e Capes. A oficina Curadoria Aberta dos Espaços e Objetos Públicos foi desenvolvida pelo mesmo e acompanhada por bolsistas de iniciação científica, e alunos de Mestrado e Doutorado que também faziam parte do projeto.

⁷Evernote é como um bloco de notas, que serve para anotações em diversas mídias e pode ser usado colaborativamente.

⁸ Escola Aumentada está disponível em: <http://escolaaumentada.tumblr.com/>.

propriedade do projeto de pesquisa para o compartilhamento das ações no contexto do projeto.

O próximo passo foi o retorno aos locais cartografados e a colocação de *QR code*⁹ com o link para as postagens feitas pelos alunos, no sentido de provocar nos cidadãos a curiosidade sobre o que está dito naquele marcador sobre o local cartografado. Juntamente com esse movimento pretendíamos colaborar com o Mapa Digital da Cultura,¹⁰ no sentido de demonstrar que na cidade havia mais pontos de cultura que os evidenciados no referido mapa.

Percebemos que, por meio da cartografia e curadoria dos espaços e objetos públicos, foi possível levantar as problemáticas e potencialidades dos locais e compartilhar *on-line* as descobertas, para que mais pessoas possam desfrutar ou mesmo discutir sobre estas descobertas.

Cartografia das interações

A cartografia das interações foi uma oficina desenvolvida pela Prof. Me. Daniela da Graça Stieh, para produzir dados usados na sua pesquisa e dissertação de Mestrado,¹¹ intitulada “*Do pré-digital ao digital: o percurso das interações de professores em escola participante de programa de inclusão digital*”.

Para que fosse possível a investigação, foram feitas provocações às professoras, para que pudessem repensar seu contexto de interações com/na escola e entre os colegas. Essas provocações foram feitas a partir de questões que fomentam a discussão sobre os momentos de interação no pré-digital e digital.

Segundo Stieh (2015), o percurso das interações dos professores foi analisado antes e depois da oficina; sendo assim, a utilização do método cartográfico tornou-se produtiva, pois pressupôs o acompanhamento de processos, e não sua representação.

Para desenvolver a oficina, os professores organizaram-se em grupos para cartografar as pistas e perceber como a escola interagia antes e após a entrada das tecnologias, para compilar as pistas encontradas pelos professores. Para cartografar o percurso das interações na escola, foi utilizado o *software Evernote*.

⁹ QR code (Quick Response Code) é um código de barras em duas dimensões.

¹⁰ Mapa digital da cultura. Disponível em: <http://www.cultura.rs.gov.br/mapa/>.

¹¹ Dissertação. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3833>.

Os professores foram instigados a refletir sobre as interações no pré-digital e digital, estes foram elencando e recordando como eram esses movimentos no passado. Stieh afirma que

[...]anterior à reflexão proposta, os professores entendiam que as tecnologias digitais anulariam toda e qualquer existência de uma tecnologia analógica na escola. Foi então que, a partir de uma primeira cartografia, eles conseguiram visualizar que o momento pré-digital não se sobrepõe ao digital e que ambos coexistem (STIEH, 2015, p. 69).

Os professores elencaram o mural e o *blog* como principais tecnologias disponíveis para interação no pré-digital e digital. Sobre as pistas encontradas, relacionadas ao *blog* Stieh ressalta que,

[...] mais que discutir o trabalho que foi feito junto aos alunos, a publicação no *blog* é uma maneira de interação entre as professoras, já que todas possuem seus *blogs* pessoais, porém nenhuma delas se visita para que as trocas possam ocorrer. No entanto, o *blog* da escola é um espaço da escola e de tudo o que acontece nela ou ao menos deveria ser dessa forma (STIEH, 2015, p. 72).

Os professores também utilizam mídias sociais como *Facebook* e as comunidades que foram percebidas como espaços de interação e comunicação na/da escola. Nessa perspectiva, foi possível perceber vários elementos que colaboraram para a visualização desses dois momentos pré-digital e digital, entre eles o mural, os espaços de convivência na escola, os cartazes, as mídias sociais, entre outros.

Com as atividades descritas nas escolas 1 e 2, tivemos uma breve perspectiva da questão da informática no Ensino Fundamental, no momento atual da história, o que nos permite refletir sobre as mudanças substanciais que as tecnologias digitais requerem a esta área.

Logout

As atividades descritas anteriormente nos dão uma perspectiva do que se pode fazer a partir da utilização das TDs no Ensino Fundamental, e permite que sejam levantadas questões relacionadas à tecnologização da educação. Para tanto, esse capítulo não teve a intenção de trazer verdades ou mesmo um tutorial de possibilidades ou, ainda, mera descrição das políticas públicas, programas e projetos relacionados à informática na educação e

inclusão digital, mas mostrar como atividades foram desenvolvidas e, com isso, instigar professores e escolas a se mobilizarem em prol das transformações e inovação de práticas pedagógicas, de forma que alunos e professores andem juntos nos caminhos do conhecimento e cresçam na utilização, produção de sentidos e conhecimentos mediados pelas TDs. Dentro das escolas públicas, existem múltiplas possibilidades para que alunos e professores participem da cibercultura.

Conclui-se que tudo que foi apresentado não tem a intenção de trazer respostas às questões da informática no Ensino Fundamental, nem mesmo trazer juízo sobre os caminhos que a informática na educação tomou até chegar ao momento atual, mas demonstrar possibilidades que emergiram na área da educação com a tecnologização desta.

Conseguí visualizar, por meio deste escrito, que práticas têm se transformado e modificações têm ocorrido, mas é necessário extrapolar a ideia de uso das tecnologias para transpor conteúdos e fazer pesquisas *on-line*. Para finalizar, levanto as seguintes questões: O que estamos fazendo para modernizar nossas práticas pedagógicas? Quais as modificações que temos nos proposto a fazer, para que nossas aulas sejam mais significativas? Que tecnologias digitais temos utilizado em nossas aulas? Temos utilizado tecnologias digitais?

Diante do que foi exposto, acredito que cada leitor deve refletir sobre suas práticas docentes e construir (no plano teórico ou prático) suas respostas para as questões apontadas. Igualmente importante é a formulação de novas questões, pois o objetivo deste texto não foi tirar dúvidas, mas gerá-las.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **UCA. Um computador por aluno**. Formação Brasil: projeto, planejamento das ações/cursos. Brasília, 2009a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 7 abr. 2015

CHARLOT, B. Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores? *In*: NEVES, Paulo S. C. **Educação e cidadania**: questões contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

LEMOS, A. Cibercultura como território recombinate. *In*: TRIVINHO, E.; CAZELOTO, E. (ed.). **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber, Instituto Itaú Cultural, 2009. p. 38-46.

LOPES, D.Q. Curadoria aberta dos espaços e objetos públicos: proposições metodológicas para a socialização e as aprendizagens em rede. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...], Goiânia, 2013.

LOPES, D.Q.; SCHLEMMER, E.; VALENTINI, C. B. **Escola aumentada**: cartografia digital e mobilidade para a aprendizagem e cidadania. Projeto de pesquisa MCTI/CNPq/MEC/Capes n. 18/2012.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: uma história vivida e algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, v. 01, p. 19-44, 1997.

SELAU, P.R.S. Letramento digital e os movimentos que permearam uma prática docente. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis, SC. **Anais** [...], Florianópolis, 2014.

SILVEIRA, S. A.; CASSINO, J. **Software livre e inclusão digital**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

STIEH, D.G. **Do pré-digital ao digital**: o percurso das interações de professores em escola participante de programa de inclusão digital. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.

10

A difícil tarefa de ensinar a “arte da escrita”: subsídios para avaliar redações a partir da Gramática Textual

Cláudia Silvana Coradin

Introdução

As práticas tradicionais de ensino de língua, de modo geral, centram-se na abordagem gramatical (no sentido de gramática de frase), com o objetivo de dotar os alunos de uma consciência explícita das principais categorias e estruturas da língua. Pensa-se que, com essa base, eles possam desenvolver, posteriormente, habilidades para produzir e interpretar textos. O resultado dessas práticas levanta dúvidas a respeito da hipótese de que conhecimentos gramaticais, no nível da frase, possam levar o aluno à produção-recepção satisfatória de textos. O fato de o conhecimento gramatical ter sido enriquecido, nas últimas décadas, por contribuições advindas da linguística, nas suas vertentes estrutural e gerativista, não minimiza o problema, pois essa reforma gramatical não questiona a tese do primado do sistema sobre o funcionamento textual. Ou seja: o ensino da gramática da frase é ainda feito no intuito de desenvolver a capacidade de produzir e receber textos.

Essa situação tem uma contrapartida na avaliação do texto escolar. O professor faz comentários pertinentes a respeito das infrações gramaticais e muito pouco tem a dizer a respeito dos problemas de ordem textual. A experiência escolar nos tem mostrado que, no processo de correção de um texto, o erro é facilmente identificado, quando se trata do nível gramatical, ao passo que no nível textual essa identificação torna-se difícil. O professor, quando se depara com algum problema textual, chama a atenção do aluno através de pontos de interrogação, sublinha ou risca passagens ou, ainda, faz comentários do tipo “sem sentido”, “ideia solta”, mas, na verdade, essas desqualificações são imprecisas, visto que não explicitam que regra textual está sendo violada.

Se, de um lado, os professores da área de Letras sentem-se despreparados para solucionar tais problemas e preferem a gramática e não o texto, por outro lado, percebe-se o reflexo dessa prática, centrada na gramática, em depoimentos de alunos. É comum, por exemplo, ouvirmos

frases como “não sei escrever” ou, então, “português é difícil”. O ensino da gramática foi sempre priorizado nas escolas e, apesar do surgimento de teorias que questionam a validade de que a gramática da frase tem os elementos suficientes para orientar a produção textual, alguns profissionais continuam dando ênfase a ela.

A pesquisa linguística, desde a década de 60, vem propondo um conjunto de noções válidas para o nível de estruturação textual, desde o entendimento de que um texto é mais do que a soma de suas frases. Em outras palavras, estudos vêm sendo desenvolvidos sob a hipótese de que a diferença entre frase e texto não é quantitativa, mas qualitativa. Ao lado de uma linguística da frase, institui-se uma linguística de texto.

O presente texto parte da constatação de que a avaliação escolar, no que diz respeito a texto é vaga e insuficiente. Em vista disso, busca na linguística de texto elementos para qualificar a atuação do professor, no que se refere à produção textual. Tomando a realidade escolar como referência, pretende-se trazer conceitos teóricos que compreendem a importância da coesão e da coerência na produção de um texto. Acredita-se que o conhecimento de noções textuais tornará mais qualificadas as observações dos professores sobre o texto do aluno, e maiores serão suas possibilidades de orientar a prática pedagógica, no sentido de desenvolver a capacidade de produção e recepção de textos.

A linguística textual

Partindo do princípio de que a gramática é estática, composta por normas fixas e imutáveis, ao passo que a língua é dinâmica, evolui e se transforma no decorrer do tempo, Junkes (1998, p. 52) constata que a primeira é, artificial, não revela a realidade linguística das comunidades, visto que as pessoas se comunicam de formas diferentes, devido a múltiplos fatores que influem: época, região geográfica, ambiente, situação sociocultural ou faixa etária.

Junkes (1998, p. 52) diz ainda que “as gramáticas registram somente o modelo de língua padrão, que seria a imitação ou reflexo da linguagem do grupo social ‘mais culto’, dominante, em situações específicas de uso”.

O adjetivo *culto* é usado para refletir o padrão linguístico ideal e considera-se *falante culto* o indivíduo nascido e criado em um ambiente

urbano e que tem nível superior. Conseqüentemente, os grupos detentores do poder acreditam que são detentores também de uma língua mais bonita e correta. Ocorre que os falantes se deixam levar por uma gramática intuitiva, que é o português falado no Brasil, pois as regras gramaticais dos manuais não dão conta de todas as necessidades.

No nível da escrita, a gramática ensina a construir frases, mas não ensina a construir textos. Ora, a gramática da frase não pode dar conta dos fenômenos que ocorrem no texto, uma vez que texto e frase são objetos de natureza e domínios diferentes.

Fávero (1991, p. 6) diz que todo falante de uma língua é capaz de produzir um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados. Segundo a autora, sabemos, intuitivamente, não só distinguir entre textos e não textos, mas também que nossa produção linguística se dá com textos e não com palavras. Não sabemos, porém, definir com clareza o que faz com que um texto seja um texto.

Em função da comprovada limitação da gramática para a produção textual, surgiu na Europa dos anos 60 a proposta de uma abordagem linguística focada no texto e não mais nas palavras e frases. Esta proposta foi chamada de Linguística Textual (JUNKES, 1998, p. 52). Segundo Fávero:

[...] as causas do desenvolvimento da linguística textual são, dentre outras, as falhas das gramáticas da frase no tratamento de fenômenos como a referência, a definitivização, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a ordem das palavras no enunciado, a entonação, a concordância dos tempos verbais, fenômenos estes que só podem ser explicados em termos de texto ou em referência a um contexto situacional (FÁVERO, 1991, p. 5).

A linguística textual preocupa-se em estudar o texto, tomando-o como um objeto diferente da frase. O sentido da frase isolada ou o sentido de encadeamento entre frases só se torna inteligível, quando se leva em conta o nível mais amplo – o texto. Mas o que vem a ser um texto e o que o caracteriza como texto?

De acordo com Junkes, um texto pode ser qualquer expressão falada ou escrita, capaz de formar um todo unificado. “O texto é uma unidade de linguagem em uso, visto como uma unidade não de forma, mas de sentido – uma unidade pragmática” (JUNKES, 1998, p. 53).

Para Maingueneau (2000, p. 142), o postulado de que um texto forma uma unidade não implica que um sistema único controle o conjunto. Daí a pergunta: O que faz com que um texto seja um texto?

Antes de responder a essa pergunta, julgamos importante diferenciar texto de discurso.

Segundo Fávero e Koch (1983, p. 23), as diferentes concepções de texto e discurso criaram uma confusão entre os dois termos, ora empregados como sinônimos, ora usados para designar entidades diferentes. Uma das causas da confusão é o fato de, em algumas línguas, como o alemão, só existir o termo texto e, em outras, como o inglês, além do termo texto, existir também o termo discurso. Levando em consideração o fato de que, em algumas línguas, como as românicas, existe além do termo *texto* o termo *discurso*, Fávero e Koch dizem que o termo *texto* pode ser tomado em duas acepções:

Texto em sentido amplo, designando toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema, etc.), e, em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso de diálogos) e o evento de sua enunciação (FÁVERO; KOCH, 1983, p. 25).

As autoras ainda acrescentam que o discurso é manifestado linguisticamente por meio de textos (em sentido estrito). O texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão.

Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade.

A textualidade

A linguística textual surgiu na década de 60. Conte (*apud* FÁVERO; KOCH, 1983, p. 13) distingue três momentos fundamentais na passagem da teoria da frase à teoria do texto. O autor apresenta, como primeiro momento, o da análise transfrástica, o segundo é o da construção das gramáticas e o terceiro é o da construção das teorias do texto.

A linguística textual teve inicialmente por preocupação descrever fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências

de enunciados, alguns deles semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase. Esse é o momento que se denomina *análise transfrástica*, no qual não se faz, ainda, distinção nítida entre fenômenos ligados uns à coesão, outros à coerência do texto.

Nos anos 60-70, falava-se de gramática de texto para referir a disciplina que toma por objeto a textualidade, ou seja, as propriedades que fazem com que um texto seja irreduzível a uma simples sequência de frases. Nesse período, muitos estudiosos se encontram bastante presos à gramática, o que explica seu interesse pela construção de *gramáticas de texto*, sendo este o segundo momento da evolução do campo dedicado ao estudo do texto. A partir da descrição de fenômenos linguísticos inexplicáveis pela gramática da frase, já que um texto não é mais visto como simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas como uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas, tais gramáticas têm por objetivo apresentar os princípios de constituição do texto em dada língua.

Cabe aqui, no entanto, uma observação acerca do termo *gramática*. Esse termo é geralmente associado ao termo *normativa*. A gramática normativa compõe-se de normas fixas e imutáveis, tendo por objetivo ensinar o emprego correto da língua e tornar conformes as produções escritas e orais dos alunos. Já a linguística visa a descrever os fatos da língua que são dinâmicos, evoluem e se transformam no decorrer do tempo.

Dentre as tarefas da gramática textual, muitas questões não puderam ser contempladas e, apesar dos esforços de vários linguistas, não se conseguiu construir um modelo teórico capaz de garantir um tratamento homogêneo dos fenômenos pesquisados. E, é somente a partir de 1980, que as *teorias do texto* ganham corpo.

Neste terceiro momento do processo de renovação da Linguística, adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas de produção, recepção e interpretação dos textos (BENTES, 2000, p. 251). Desta forma, a palavra de ordem não era mais a gramática de texto, mas a noção de textualidade, compreendida por Beaugrande como um modo múltiplo de conexão ativado, toda vez que ocorrem eventos comunicativos.

Beaugrande e Dressler (1981) apontam critérios de textualidade que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência aleatória

de frases. Segundo os autores, são sete os critérios de textualidade: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, coerência e coesão. A *intencionalidade* é a intenção do emissor contida no texto e que deve ser percebida pelo leitor. Em sentido amplo, a intencionalidade “abrange todas as maneiras como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas”.

De acordo com Koch e Travaglia,

[...] a intencionalidade tem uma relação estreita com a argumentatividade, ou seja, a existência de uma determinada intenção por parte de quem produz um texto, pode ser observada por meio das formas do dizer e não só pelos conteúdos expressos no texto (*apud* BENTES, 2005, p. 274).

A *aceitabilidade* diz respeito à atitude dos receptores de aceitarem a manifestação linguística como um texto coesivo e coerente, que tenha para eles alguma utilidade ou relevância. A função da aceitabilidade é fazer com que o receptor perceba a intenção do autor e interaja com o texto.

A *informatividade* designa em que medida a informação contida no texto é esperada/não esperada, previsível/não previsível. Deve haver equilíbrio entre a informatividade e a previsibilidade, para que o leitor se prenda ao texto. As informações contidas no texto não podem ser totalmente previsíveis nem inusitadas, pois em ambas as situações o leitor perderá o interesse.

A *situacionalidade* refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para dada situação de comunicação corrente ou passível de ser reconstituída. É o conjunto de fatores que faz com que o leitor considere o texto adequado à determinada situação de comunicação.

A *intertextualidade* compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto dependem do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, isto é, diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes.

De acordo com Trevisan (1992), dentre os critérios de textualidade apontados por Beaugrande e Dressler, a *coerência* desponta como fator fundamental, já que ela é responsável pelo sentido do texto. E, segundo Koch e Travaglia (1989, p. 27), é a coerência que dá origem à textualidade.

No entanto, já houve quem afirmasse que o que dá textura ao texto é a *coesão*. Koch e Travaglia (1989, p. 27) se posicionam a respeito e dizem que “hoje não se aceita mais isto, pois essa afirmação não se sustenta empiricamente, visto que há muitos textos sem coesão que apresentam coerência e são classificados pelos falantes como textos”.

Crítérios de textualidade: coerência e coesão

A textualidade, característica fundamental para a constituição de um texto, tem como fatores principais a coerência e a coesão. Conforme Maingueneau,

[...] o estudo da coerência e da coesão de um texto constitui o objeto da linguística textual, que estuda a maneira segundo a qual uma sequência de frases forma uma unidade, constitui um texto. Em geral considera-se que a coesão resulta do encadeamento das proposições, da linearidade do texto, ao passo que a coerência apóia-se na coesão, mas faz também intervir exigências globais, não lineares, associadas, em particular, ao contexto, ao gênero de discurso (MAINGUENEAU, 1998, p. 24-26).

Ainda, de acordo com o autor,

[...] analisar a coesão de um texto é apreendê-la como um encadeamento, como uma textura, na qual fenômenos linguísticos bastante diversos fazem, ao mesmo tempo, progredir o texto e asseguram sua continuidade por repetições. Mas um texto pode exibir sinais de uma coesão perfeita sem, no entanto, ser coerente. Para que se considere um texto coerente, ele deve relacionar-se a uma intenção global, a uma “visada ilocutória” associada a seu gênero de discurso. Isso permite ao comunicador adotar um comportamento adequado com relação a si mesmo: à medida que um enunciado se apresenta como uma publicidade, uma receita de cozinha, um poema... sua coerência estabelecer-se-á por vias muito diferentes. A coerência passa também pela identificação do tema do texto, do que ele trata, no interior de um certo universo (fictício, histórico, teórico...) (p. 26).

Distinguir coesão e coerência é tarefa complexa, uma vez que são fatores de textualidade intimamente ligados. Koch (1991, p. 18) diz que, embora muitos autores tenham desconsiderado essa distinção, hoje em dia já se tornou praticamente um consenso que se trata de noções diferentes.

Além da distinção entre coesão e coerência, as opiniões de estudiosos diferem também no que tange à importância de uma e de outra, para a constituição/compreensão do texto.

Fatores de coerência

Segundo Koch e Travaglia (1999, p. 47-48), “os estudos sobre coerência são quase unânimes em postular que o estabelecimento da coerência depende a) de elementos linguísticos; b) do conhecimento de mundo e c) de fatores pragmáticos e interacionais”.

Conhecimento linguístico: o conhecimento linguístico diz respeito ao conhecimento da própria língua (vocabulário, regras, organização de palavras num texto...). Ele ocupa o papel central no processamento do texto, isto é, sem esse conhecimento não é possível compreendê-lo. Esse conhecimento está relacionado com o nível microestrutural, ou seja, o da estrutura local (palavras, frases, encadeamentos frásicos) de um discurso.

Conhecimento de mundo: o conhecimento de mundo é necessário ao leitor para que ele perceba um texto como coerente, isto é, como fazendo sentido. Esse tipo de conhecimento é adquirido através das experiências vividas, da bagagem sociocultural dos interlocutores e do conhecimento de referências extralinguísticas. De acordo com Koch e Travaglia (1993, p. 63), “vamos armazenando os conhecimentos em blocos, que se denominam Modelos Cognitivos”. Esses conhecimentos são construídos através da vivência, condicionados socioculturalmente e armazenados na memória.

Conhecimento textual: o conhecimento textual corresponde à identificação dos tipos de textos (argumentativo, narrativo, descritivo, etc.), o entendimento de sua estrutura e de sua dimensão pragmática (aceitabilidade, “situacionalidade”, intencionalidade, etc.).

Fatores de coesão

A coesão textual, segundo Halliday e Hasan (1976, p. 26), “ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser definitivamente decodificado a não ser por recursos ao outro”.

Para Beaugrande e Dressler (1981), “a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual – isto é, as palavras e frases que compõem um texto – encontram-se conectadas entre si e numa sequência linear, por meio de dependência de ordem gramatical”.

A coesão textual pode ocorrer na mesma sentença ou entre sentenças diferentes. Assim, um elemento do discurso aponta para outro, ou para frente

(catáfora), ou para trás (anáfora). O vínculo que se estabelece entre um elemento e outro é o **elo coesivo**. E essa relação de sentido constitui a base para que se estabeleça a coesão entre as sentenças (frases) de um texto.

Existem diferentes propostas de estudo de coesão, segundo os autores Halliday e Hasan (1976), Marcuschi (1983), Fávero (1985), Koch (1991) e Charolles (1978). No entanto, convém salientar que este trabalho terá como suporte teórico os autores Koch e Charolles, em função desses estudiosos apresentarem propostas de estudo de coesão, que vão ao encontro de nossos objetivos. Uma vez que a proposta deste trabalho é abordar conceitos teóricos sobre a linguística textual, para qualificar a atuação do professor no que se refere à produção de textual.

Koch (*apud* FÁVERO, 1991, p. 17) diz que “está-se tornando possível chegar a uma proposta teórica diferente das já sugeridas”. Tomando por base a função dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, a autora propõe que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial e a coesão sequencial.

Essas duas modalidades são também propostas por Charolles, um dos autores que trouxe grande contribuição aos estudos do texto. Dentre os mecanismos coesivos, apontados por diversos autores, nosso trabalho apresentará a divisão geral feita por Koch, mas por serem mecanismos variados e, ao mesmo tempo, complexos, nos limitamos a abordar com maior profundidade a coesão referencial.

Coesão referencial

A coesão referencial segundo Koch e Travaglia (1996, p. 40) “é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual”.

Na concepção de Charolles:

As pronominalizações, as definitivizações, as referências dêiticas contextuais, as substituições lexicais, as retomadas de inferências contribuem de maneira determinante para o estabelecimento da coerência micro e macroestrutural. Esses mecanismos de repetição favorecem o desenvolvimento temático contínuo do enunciado, permitem um jogo, submetido a regras, de retomadas a partir do qual se encontra estabelecido “um fio textual condutor” (*apud* JUNKES, 1998, p. 60).

A coesão referencial, segundo Kock (1996, p. 40), é obtida por meio de dois mecanismos básicos: a substituição e a reiteração.

A *substituição* dá-se quando um componente da superfície textual é retomado (anáfora) ou precedido (catáfora) por uma *pro forma* (pronome, verbo, advérbio, quantificadores que substituem outros elementos do texto).

A *reiteração* é a repetição de expressões no texto. Ela se faz através de sinônimos, de hiperônimos, de nomes genéricos, de expressões nominais definidas, de repetição do mesmo item lexical, de nominalizações.

Considerando que tanto a substituição quanto a reiteração são fenômenos de remissão (retomada), cuja função é ligar entre si as frases de um texto, dando-lhe coesão, agrupamos a substituição e a reiteração no grupo das *expressões anafóricas*.

A anáfora estabelece uma relação coesiva de referência, que permite a interpretação de um item pela relação em que se encontra com algo que o precede no texto, como, por exemplo:

*Paulo é um amigo fiel. **Ele** sempre me deu provas disso.*

*Viajarei amanhã para a **Europa**. Ficarei por **lá** durante três meses.*

*Jorge e Luis são bons profissionais. **Este** é médico. **Aquele** é engenheiro. **Ambos** estudam em São Paulo.*

Observando os exemplos acima, é possível perceber que a coesão de um texto depende, em grande parte, das retomadas, uma vez que são elas que garantem a continuidade temática e a progressão de um texto. Cabe salientar, no entanto, que a referência, quando estabelecida de maneira inadequada, pode dar margem à ambiguidade e prejudicar a legibilidade do texto. Observe o exemplo:

*Carla viajou para a **Europa**. **Ela** mudou muito nos últimos anos.*

No exemplo acima, fica bem evidente o uso inadequado do pronome “ela”. Essa referência anafórica imprecisa dificulta o entendimento por parte do leitor, uma vez que se torna difícil saber quem mudou nos últimos anos, se foi Carla ou a Europa.

A teoria na prática: um exercício de análise em redações

O *corpus* utilizado abaixo apresenta recortes de produções textuais de alunos.

O texto deveria ser desenvolvido a partir do tema **trabalho infantil**.

Essa pequena representação tem o intuito de mostrar de que forma os conceitos teóricos da linguística textual tornam mais qualificadas as observações dos professores no texto do aluno, assim que ele (professor) identifica um problema de ordem textual e não gramatical.

Trecho 01: [...], pois não é o próprio governo quem emprega as crianças, mas sim o próprio povo (sociedade) **este** que está fazendo um grande mal para a futura geração, **que** ao invés de estar estudando, está sendo explorada de maneiras cada vez mais árduas, não permitindo **seu** avanço intelectual e por **sua** vez atrasando o progresso e cada vez mais alienando o povo, pois o povo que não estuda é facilmente manipulado.

Neste trecho identificamos problemas de coesão e conseqüentemente a coerência também fica comprometida. Numa primeira leitura, não fica claro se o pronome demonstrativo “este” retoma *povo* ou *o próprio governo*. Quando lemos “não permitindo seu avanço intelectual”, já não conseguimos entender se a causa é a falta de estudo ou se é a exploração. O período continua confuso, pois, em seguida, lemos “e por sua vez atrasando o progresso e cada vez mais alienando o povo”. Novamente, não se sabe quem ou o que é o responsável pelo atraso do progresso ou pela alienação do povo.

Trecho 02: Na atualidade existem **muitos jovens...** **Muitos jovens** começam a trabalhar cedo por que querem ser alguém na vida, mas existe também **aqueles** que trabalham devido ao desemprego de seus familiares e também **aqueles jovens** que gostam de trabalhar e trabalham por diversão. Existem **muitos jovens** que buscam ser alguém na vida e começam a trabalhar bem cedo [...].

O trecho acima apresenta uma estrutura problemática e, embora seja possível ao leitor preencher “as lacunas”, acreditamos que tanto a coesão quanto a coerência estão comprometidas. Observa-se, por exemplo, o uso inadequado de pronomes pessoais. Na passagem “[...] não possuem condições de sustentá-lo e ele...”, os pronomes *lo* e *ele* (singular) apresentam uma referência imprecisa, uma vez que o único concorrente (*muitos jovens*), que poderia estabelecer uma referência, está no plural. A expressão “muitos/aqueles jovens” aparece quatro vezes e nenhuma delas é correferencial à primeira ocorrência. Isso significa que cada vez que o autor cita-o termo “jovens” está se referindo a um tipo diferente de jovens em relação aos já mencionados.

Trecho 03: Para eles uma renda é sempre bem vinda, ajudando para os sustentos em casa, já que não tem outro método para **isso**. Com **isso** algumas delas são obrigadas a abandonar seus estudos e **isso** prejudicará futuramente em suas vidas. Uma ideia é pagar uma remuneração para cada família que tiver seu filho na escola. **Isso** diminuiria o trabalho infantil. **Isso** talvez não seja a solução [...]

Neste trecho, é possível perceber que o pronome demonstrativo “isso” é citado cinco vezes. O agravante não é a frequência com que ele é citado, embora a repetição contribua para que o texto não progrida e seja circular, mas é que nem sempre o pronome demonstrativo “isso” recupera de forma adequada seu antecedente. É o caso da passagem “[...] **isso** diminuiria o trabalho infantil. **Isso** talvez não seja a solução”.

A falta de coesão e coerência textuais, muitas vezes, revela o pouco conhecimento linguístico do autor. Assim, o produtor tenta avançar com o texto, mas não consegue criar elo entre as ideias. Consequentemente, os elos coesivos que têm por função as retomadas, quando não usados adequadamente, acabam gerando um rompimento no “fio condutor textual”.

Os problemas apresentados nos trechos 01, 02 e 03 caracterizam-se como **referências anafóricas imprecisas**. Mas há outras denominações como, por exemplo, o trecho destacado no final deste parágrafo, que caracteriza uma **referência anafórica não identificada**. Isto ocorre quando o aluno escreveu “[...] deixando a pobre criatura **naquelas condições** [...]”

Ou, ainda, a **referência anafórica ambígua** – este é o caso da afirmação feita pelo aluno: “[...] vem **um irresponsável** e retira **dela** tudo o que conseguiu e vai gastar o pouco que tem para **seu** benefício [...]”

Durante a prática da produção textual, o professor deverá sinalizar ao aluno qual o “problema” do texto. Poderá mostrar que os mecanismos de coesão referencial, quando não usados de forma precisa, quando não retomam clara ou adequadamente seu referente, comprometem o texto. O professor pode, inclusive, nomear este tipo de “infração” para que os alunos conheçam e reconheçam este código durante a produção e correção do texto. Ao invés, por exemplo, de serem usados os pontos de interrogação, as expressões “sem sentido”, “não entendi”, “confuso”..., o professor sinaliza o problema e o nomeia.

Cabral faz referência à importância do papel do professor no crescimento do aluno. Segundo ela,

essa imaturidade da escrita exige um leitor mais paciente, mais disposto a construir sentido no texto oral do aluno. É essa paciência que o professor de português deve ter, a paciência que deixa descobrir a inteligência do “erro” e que pode, por isso mesmo, revelar ao aluno o seu dizer entre outras possibilidades (CABRAL, 1998, p. 162-163).

Considerações finais

A realização deste trabalho surgiu da constatação de que, embora, na produção de texto, os problemas de ordem textual sejam frequentes, de modo geral o professor não dispõe de vocabulário técnico para efetuar observações procedentes a respeito desses problemas. Quase sempre, o julgamento do texto escolar toma por base a gramática da frase, como se frase e texto fossem objetos da mesma natureza.

A partir dessa constatação, buscamos subsídios na Linguística Textual, para promover maior qualificação da avaliação do texto escolar. Além disso, o confronto dessa teoria e da prática nos possibilitou perceber que, se um texto apresenta poucos “problemas”, deve-se também ao fato de que o aluno simplesmente não sabe fazer uso ou não tem conhecimento de mecanismos de coesão mais sofisticados. Sendo que essa prática resulta num texto repetitivo, circular e pouco informativo.

Com relação aos apontamentos feitos neste texto, é válido ressaltar que, em se tratando de estudo de texto, há muito a ser feito. No entanto, acreditamos que o professor de Português, mediante o desenvolvimento pleno da competência comunicativa do aluno, consiga suprir as deficiências responsáveis pelo desgaste a que a produção textual vem sendo submetida.

Destacamos, ainda, que cabe aos professores de todas as disciplinas o compromisso em auxiliar os alunos na produção textual. Esta é a ideia presente no conhecido livro *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas* (NEVES; SOUZA; GUEDES *et al.*, 1998). No entanto, entendemos que existem algumas particularidades do processo de escrita que demandam maior atenção do professor de Língua Portuguesa.

Referências

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 26-35.

CABRAL, Loni Grimm; GORSKI, Edair. **Linguística e ensino**: reflexões para a prática pedagógica da língua materna. Florianópolis: Insular, 1998.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas de coesão em textos. *In*: GALVES, Charlote. **O texto**: leitura e escrita. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 39-90.

FÁVERO, Leoner Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

JUNKES, Terezinha Kuhn. Produção escrita: um estudo de coesão e coerência textuais. *In*: CABRAL, Loni Grimm; GORSKY, Edair (org.). **Linguística e ensino**: reflexões para a prática pedagógica da língua materna. Florianópolis: Insular, 1998. p. 51-73.

KOCH, Ingedore G. Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989. v. 4.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UGMG, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística do texto**: o que é e como se faz. Recife: Petrópolis: Vozes, 1995.

TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. **Leitura**: coerência e conhecimento prévio (uma exemplificação com o frame carnaval). Santa Maria: UFSM, RS, 1992.

11

A formação para a cidadania como um constante desafio para a Escola Pública no Brasil

Fabiano Quadros Rückert

Introdução

O art. 205 da Constituição brasileira define a educação como “direito de todos e dever do Estado da família”, ele também determina que a educação será “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A definição de educação presente no texto constitucional é ampla e abrange a participação da família e da sociedade na formação das crianças e adolescentes. Isto significa que, quando estamos falando de Educação Escolar ou quando estamos pensando o funcionamento da Escola Pública, estamos usando termos que não contemplam a totalidade do processo educativo – processo que inclui o cotidiano familiar, as instituições culturais e religiosas, os dispositivos de produção e circulação da linguagem e todas as práticas de sociabilidade produzidas fora do ambiente escolar.

Desenvolver o potencial existente em todo ser humano, prepará-lo para a cidadania e qualificá-lo para o trabalho são os objetivos gerais da educação e, conseqüentemente, devem ser almejados por todas as partes envolvidas no processo educativo. No caso específico da Escola Pública de Educação Básica, a busca dos objetivos gerais comporta alguns problemas que demandam nossa atenção.

Em primeiro lugar, é difícil avaliar o desenvolvimento das potencialidades de um aluno e, frequentemente, os docentes, os pais e os próprios alunos confundem o rendimento – aquele registrado em notas, conceitos ou parecer descritivo –, com o potencial de um determinado sujeito.

O segundo problema diz respeito ao papel da educação escolar na preparação do aluno para o mercado de trabalho. Partindo da premissa de que o trabalho é inerente à condição humana, podemos facilmente concordar

com a necessidade de a Escola Pública contribuir para transformar crianças e adolescentes em adultos capacitados para o trabalho. Contudo, a concordância cede lugar para o dissenso, quando se trata de definir como a “qualificação para o trabalho” deve ser praticada no cotidiano das escolas. Reproduzindo a lógica do sistema capitalista, a escola estará subordinando o processo de aprendizado aos interesses da economia e estará negligenciando seu compromisso com as potencialidades do educando. Rejeitando a lógica do mesmo sistema, a escola estará criando um ambiente artificial e desvinculado da realidade externa aos seus muros. Encontrar o ponto de equilíbrio entre uma educação baseada nas potencialidades dos alunos e uma educação que ofereça condições básicas de acesso ao mundo do trabalho é um dos grandes desafios para a Escola Pública no Brasil.

O terceiro problema existente nos objetivos gerais da educação, enunciados no art. 205 da Constituição, é o “preparo para o exercício da cidadania”. De fato, os legisladores estavam corretos em incluir a cidadania como uma das prioridades para a educação. No entanto, o conceito de cidadania é demasiadamente impreciso e, ao mesmo tempo, dinâmico. A cidadania no Brasil possui um “longo caminho” e sua história pode ser narrada por múltiplas formas (CARVALHO, 2008; PINSKY; PINSKY, 2003). E, por ser uma construção social sempre inacabada, ela nos remete ao plano temporal de um futuro repleto de divergências, tensões, dúvidas e conflitos de interesse.

Diante do que foi exposto, e por considerar a cidadania constructo conceitual complexo, mutável e polissêmico, refuto a ideia de que o “preparo para a cidadania” possa ser promovido no ambiente escolar, sem uma reflexão crítica a respeito da própria ideia de cidadania e da função social da escola. Seguindo nesta linha de análise, na sequência do texto, pretendo explorar os problemas referentes ao preparo para a cidadania na Escola Pública, a partir de três tópicos: a cidadania como produto histórico; a Escola Pública como espaço de cidadania, e a cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A cidadania como produto histórico: as mudanças no conceito e os reflexos na escola pública

A história da Escola Pública no Brasil é marcada pela existência de um antigo discurso que considera o acesso ao ensino escolar como uma condição

para a formação da cidadania. As origens deste discurso encontram-se no debate sobre a educação fomentado pelo Iluminismo. Naquele contexto, a ampliação do acesso ao ensino escolar foi considerada uma prioridade pelos iluministas que acreditavam na possibilidade de formação de um “homem novo” – um homem instruído pela cultura letrada, adepto das Ciências, livre de preconceitos e apto para contribuir com o progresso (BOTO, 2008).

Transformar a sociedade pela educação escolar era um dos objetivos dos iluministas, mas não havia um consenso entre eles sobre como esta transformação deveria ser conduzida. E, diante das violentas mudanças ocorridas durante a Revolução Francesa, as preocupações com a unidade da nação, com o patriotismo e com a formação política do educando ganharam importância entre os intelectuais franceses envolvidos no debate sobre a educação.

A experiência da França na promoção da educação pública foi profundamente marcada pela ambiguidade da Revolução Francesa: de um lado, havia a necessidade de ensinar o valor da liberdade e da equidade social e, do outro, havia a necessidade de ensinar a obediência ao governo e o respeito às instituições políticas. Mesmo comportando essa ambiguidade, no decorrer do século XIX a França realizou grandes avanços na área do ensino público.

No Brasil, o debate sobre o papel da educação na transformação da sociedade ganhou importância no final do Império e nas primeiras décadas da República. No período imperial, os investimentos do Estado, na promoção da educação, apesar de modestos, possibilitaram o surgimento de escolas primárias nas principais cidades do Império e, ao mesmo tempo, possibilitaram a organização de Instituições de Ensino Superior, como Colégio Pedro II¹ e as escolas militares. Não podemos afirmar que a educação tenha sido uma prioridade do Império, mas seria incorreto dizer que nada foi feito em prol da educação pública, durante o período da monarquia (SILVA; VIDAL; SÁ, 2013). Convém lembrarmos que foi, dentro de uma escola militar – o Colégio da Marinha no Rio de Janeiro –, que o movimento

¹ O Colégio Pedro II foi criado em 1837 e foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil. Criado para oferecer um ensino semelhante ao do Collège Henri IV, de Paris, ele foi frequentado por membros da elite imperial da Corte e das Províncias. O Colégio Pedro II foi uma escola acessível para poucos e, ao mesmo tempo, foi uma das principais instituições do Império (DÓRIA, 1997).

republicano encontrou um dos seus principais líderes, o professor Benjamin Constant.²

A partir da Proclamação da República, o debate sobre a escola pública passou a contemplar o problema da divisão dos custos do ensino escolar entre os municípios, as unidades federais e o governo nacional e, ao mesmo tempo, incorporou a preocupação das elites com a construção de uma nova identidade nacional – uma identidade republicana. Graças ao clássico estudo de Carvalho (2004), intitulado *A formação das almas*, sabemos que o regime republicano procurou construir símbolos e heróis para conquistar o imaginário popular, e sabemos também que este trabalho de construção simbólica da República encontrou respaldo nas instituições de ensino.

Através dos novos símbolos nacionais, dos novos heróis e dos mitos fundadores da República, o Brasil republicano foi gradualmente ganhando forma no imaginário social. No plano político, esta forma foi definida pela implantação do presidencialismo e do federalismo – ambos inspirados no modelo norte-americano de governo. Elemento central na Constituição Federal de 1891, o federalismo atribui aos estados e municípios a responsabilidade pelo ensino público e, conseqüentemente, anulou a possibilidade de criação de um sistema nacional de ensino público primário. O trabalho da União, na área da educação, ficou restrito ao Ensino Superior e a manutenção das escolas militares federais (NAGLE, 2009). O regime republicano desejava formar cidadãos aptos para a participação nas decisões políticas, mas, na prática, os investimentos na educação pública foram condicionados aos recursos estaduais e aos interesses das elites regionais.

Durante a Primeira República, o desempenho dos governos estaduais na área da educação não foi homogêneo, porque existiam grandes diferenças na situação financeira dos estados. No entanto, um traço em comum pode ser apontado para o período: predominou a inexistência de uma relação entre a educação escolar e uma economia baseada na agricultura.³

² Benjamim Constant foi professor de matemática da Escola Militar da Praia Vermelha, onde estudavam os jovens oficiais do Exército que formavam a chamada “mocidade militar”. O perfil da “mocidade militar” foi estudado por Castro que destacou, além da adesão ao cientificismo, uma predominância de jovens procedentes das Províncias do nordeste e do Rio Grande do Sul, a crítica à elite política imperial, a valorização do “mérito” como critério de promoção profissional e a adesão ao modelo republicano (CASTRO, 2000).

³ Na opinião de Romanelli (1982, p. 55) “[...] a escola brasileira evoluiu também em função dos papéis que lhe reconhecia a economia. Pelo menos enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, com bases em fatores arcaicos de produção, a escola não foi chamada a exercer qualquer papel importante

A partir da Revolução de 1930, o federalismo foi desconstruído e a União Federal assumiu novas responsabilidades na promoção do ensino público. O arranjo político era novo e nova era a concepção de cidadania que estava em formação no Brasil do Período Vargas.⁴ A Carta Constitucional de 1934 promoveu avanços no que se refere ao ensino público, e a política educacional incorporou a ideologia do nacionalismo compartilhada pelos líderes do governo. Antes e depois da implantação do Estado Novo, a ênfase na educação moral e cívica marcou a escola pública brasileira, na medida em que ela

[...] se tornou co-responsável pela transmissão de um conjunto de princípios que corporificavam ideias patrióticas, que eram instrumentalizadas nas salas de aula e nas palestras proferidas na escola, cuja principal objetivo era despertar os sentimentos de amor e dever à família, à sociedade e, principalmente, à pátria (BENCOSTA, 2009, p.75).

Participar do ensino escolar para aprender e praticar o patriotismo era uma das condições para aquisição da cidadania, outra condição era o acesso ao trabalho. Para adaptar a Escola Pública ao processo de industrialização e urbanização do Brasil que estava em curso, o governo Vargas promoveu a Reforma Capanema, reorganizando o sistema de ensino nacional e investindo na profissionalização dos estudantes do então Ensino Secundário. Na opinião de Souza, o objetivo da vinculação entre educação e trabalho, priorizado pela Reforma Capanema, era “formar bons trabalhadores” (SOUZA, 2012, p. 45).

Preparando os jovens para o mercado de trabalho, o governo Vargas fomentava a continuidade da sua política de industrialização e reforçava o discurso de valorização dos trabalhadores – discurso que exaltava os benefícios da legislação trabalhista e previdenciária implantada gradualmente pelo Estado. Neste sentido, podemos afirmar que o governo Vargas ampliou o acesso dos trabalhadores industriais à cidadania, mas não foi capaz de estender os benefícios da legislação trabalhista e previdenciária

na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais”.

⁴ Referindo-se ao desenvolvimento da cidadania no Brasil, Carvalho (2008, p. 9) afirma que até 1930 não existiam “cidadãos plenos”, pois cidadão pleno é aquele que detém os direitos políticos, civis e sociais. No Brasil da Primeira República, a situação da cidadania foi descrita pelo autor da seguinte forma: “Os direitos políticos beneficiavam a poucos, os direitos civis a pouquíssimos, dos direitos sociais ainda não se falava” (CARVALHO, 2008, p. 23).

para os trabalhadores rurais,⁵ e manteve a exclusão do voto para os analfabetos, produzindo o que Santos (1997) chamou de “cidadania regulada”.⁶

No período entre 1945 e 1964, houve uma expressiva mobilização política da sociedade brasileira e a palavra cidadania tornou-se sinônimo de participação nas discussões e decisões do governo. Naquele contexto, a reorganização dos sindicatos, o surgimento das Ligas Camponesas e do movimento de educação popular no Nordeste, assim como o fortalecimento do Partido Trabalhista Brasileiro geraram preocupações nas elites, nas forças armadas e nos grupos políticos de oposição ao PTB. Sob o pretexto de proteger a pátria e a família do “perigo vermelho”, uma coalizão civil-militar derrubou o governo de João Goulart e interrompeu o processo democrático que estava em curso.

Durante o Regime Militar, a supressão das liberdades democráticas e a influência da Doutrina de Segurança Nacional⁷ nos líderes do governo criaram uma conjuntura favorável para mudanças no sistema de educação e para a ressignificação do conceito de cidadania. A manutenção do Regime dependia, de um lado, de resultados econômicos e do controle sindical e, do outro, dependia da formação de crianças comprometidas com a “ordem e o progresso”. Na concepção dos líderes do Regime Militar, um bom estudante deveria dedicar atenção especial para as disciplinas de Moral Cívica e Orientação Social e Política do Brasil. Ele também deveria conhecer os símbolos e heróis nacionais, praticar os rituais cívicos e, preferencialmente, confiar no trabalho das instituições do governo.

A reforma educacional promovida pelo Regime Militar estava baseada na ideologia de um Estado autoritário e repressor e, conseqüentemente, ela pretendia formar cidadãos obedientes e trabalhadores preparados para

⁵ A exclusão dos trabalhadores rurais da legislação social, no Período Vargas e no Período Democrático, foi analisada por Moraes (2011) no artigo “Trabalhadores rurais e cidadania no Brasil – 1930-1964”.

⁶ Santos (1997, p. 68) propôs o conceito de “cidadania regulada” para caracterizar a situação criada pela legislação trabalhista e previdenciária produzida durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Na prática, os trabalhadores que tiveram suas profissões reconhecidas pela legislação foram inseridos no rol de cidadãos, enquanto os outros continuaram como “pré-cidadãos”.

⁷ Existem diversos estudos que destacam a importância da Doutrina de Segurança Nacional na implantação e manutenção do Regime Militar. Uma parte da bibliografia sobre este tema foi detalhadamente revisada na obra de Dockhorn (2002) intitulada *Quando a ordem é segurança e o progresso é desenvolvimento, 1964-1974*.

atenderem às demandas de mercado⁸ – fomentadas por uma política econômica pautada na industrialização, na atração de investimentos externos e na modernização das atividades agrárias.

O que o governo desejava e o que de fato aconteceu são aspectos diferentes. Dentro dos limites impostos pelo autoritarismo dos militares, a sociedade brasileira criou práticas de crítica e contestação ao Regime Militar e construiu espaços alternativos de discussão e ação política.⁹ E, considerando as diferentes estratégias de resistência social, produzidas no período de 1964 a 1985, podemos afirmar que coexistiram duas concepções distintas de cidadania: uma “passiva” que priorizava a aceitação das restrições democrática, e outra “ativa”, baseada na crítica ao governo, na criação de espaços políticos alternativos e no desejo de uma reabertura democrática.

A partir de 1985, começa o período da história do Brasil conhecido como República Nova. Naquele ano, os militares entregam o governo para os civis, mas não permitem a realização imediata das eleições presidenciais reivindicadas pela Campanha *Diretas Já*. O retorno do Poder Executivo nacional para os civis e a existência de uma expectativa pela reabertura democrática, contribuíram para o envolvimento da sociedade na criação da nova Constituição Federal. Produto de uma expressiva mobilização da sociedade civil, a Carta Constitucional, promulgada em 5 outubro de 1988, pode ser considerada um marco na construção da cidadania no Brasil.¹⁰ Dentre as novidades implantadas no texto da Constituição Federal, importa

⁸ Pellanda (1986, p. 78-79) descreveu a relação entre a reforma educacional do Regime Militar e a conjuntura econômica da época, nos seguintes termos: “A grande empresa, que é parte deste esquema, tem exigências técnicas organizatórias muito requintadas para atingir seus grandes objetivos: aumento da produtividade e da lucratividade, mantendo ao mesmo tempo os salários muito baixos. [...]. O Estado, pois, neste esquema, precisa providenciar uma solução para as necessidades da grande empresa em termos de mão de obra e em termos de ideologia legitimadora. Surge então a reforma educacional em todos os níveis, para atingir os objetivos – fornecer técnicos de alto nível para as grandes empresas e uma massa de trabalhadores submissos e não especializados que representam uma mão de obra barata nas bases do grande capital”.

⁹ Existem diversos estudos sobre os movimentos sociais de contestação ao Regime Militar. Para os interessados numa introdução ao assunto, recomendo as seguintes obras: Sader, 1987; Castro, 2002 e Gohn, 2012. A obra organizada por Sader é uma coletânea de textos publicada no período da transição democrática e, consequentemente, registra interpretações dos movimentos sociais influenciadas pelo próprio contexto de redemocratização. O trabalho de Castro, 2002, explora a influência da Teologia da Libertação no comportamento da juventude católica, tomando com recorte espacial a Diocese de Novo Hamburgo (RS). A obra de Gohn, 2012, explora as interfaces entre os movimentos sociais e a educação no Brasil e discute questões teóricas relevantes para este tema.

¹⁰ Para um estudo mais aprofundado e atualizado sobre a Constituição Federal de 1988, recomendo os seguintes trabalhos: Gohn, 2013; Comparato, 2013.

destacar a concessão dos votos para os analfabetos, a definição do racismo como crime, o compromisso do governo com a demarcação das terras indígenas e quilombolas, a inclusão de dispositivos para fortalecimento da democracia (*referendum*, o plebiscito e projeto de lei popular), a previsão de conselhos gestores para planejamento e execução de políticas públicas e a inclusão de um capítulo sobre o meio ambiente.¹¹

O arcabouço jurídico construído pela Constituição Federal de 1988, assim como a criação de leis que reforçam o compromisso do Estado com a Educação Escolar,¹² e a implantação de programas voltados para o aprimoramento na aplicação de recursos no ensino escolar¹³ e os projetos de assistência social promovidos pelas diferentes esferas do Poder Público, são peças importantes no processo de construção de uma Escola Pública capacitada para ensinar e praticar cidadania. No entanto, o funcionamento das instituições públicas de ensino e a eficiência do trabalho que elas realizam não dependem exclusivamente de leis, programas políticos e verbas públicas. Dentro das escolas públicas, as condições socioeconômicas dos alunos e as manifestações de indisciplina e violência influenciam no processo de ensino/aprendizado; e o mesmo pode ser dito em relação ao trabalho docente e aos problemas de infraestrutura que existem em diferentes níveis nas instituições públicas de Educação Básica. Sem considerarmos estes fatores, e sem considerarmos as complexas relações entre a família e a escola, não podemos avançar na compreensão do papel da Escola Pública na formação para a cidadania no Brasil.

¹¹ A inclusão de um capítulo sobre o meio ambiente na Constituição Federal de 1988 foi antecedida da realização de conferências regionais e nacionais que reuniram ambientalistas de ONGs e de instituições governamentais interessados no aprimoramento da legislação ambiental no Brasil. O texto incluído na Carta Constitucional foi debatido e construído coletivamente e permaneceu na memória dos ambientalistas como uma importante conquista política (CARVALHO, 2002; RÜCKERT, 2011).

¹² Penso especificamente na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394/1996); no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei n. 8.690/1990); no *Plano Nacional da Educação* (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001, como na Lei n. 10.172; na Lei n. 11.274/2006 que ampliou para nove anos o período de ensino obrigatório; nas ações do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), implantado em abril de 2007; e na criação do *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*, aprovado pela Lei n. 13.005/20014.

¹³ A busca pelo aprimoramento na distribuição dos recursos públicos destinados para a Educação e a revisão das prioridades nesta área têm sido constante ao longo da República Nova. Dentre as principais iniciativas do governo neste aspecto das Políticas Públicas de Educação, importa destacar: (1) a criação do *Fundo Nacional do Ensino Fundamental* (Fundef), implantado com a Lei n. 9.424/96; (2) a implantação do *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (Saeb), que iniciou suas atividades em 1995; (3) a criação do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* (Fundeb), aprovado pela Lei n. 11.494/2007; e (4) a implantação do “Piso Nacional do Magistério”, contemplado pela Lei n. 11.738/2008).

A escola pública como espaço de cidadania

O desafio de preparar os alunos para o exercício de cidadania não é uma exclusividade das escolas públicas. Ele também existe nas instituições de ensino particular. E convém lembrarmos que algumas destas instituições particulares praticam o ensino confessional, ou seja, praticam o ensino dentro de uma determinada concepção religiosa. A própria existência das escolas confessionais – permitidas pela Constituição Federal – é um indicativo de que o sistema de ensino no Brasil é aberto para a existência de diferentes culturas e religiões.¹⁴

Reduzir o campo de análise para a Escola Pública, não significa ignorar o trabalho de formação da cidadania feito nas instituições particulares. O objetivo do enfoque na Escola Pública consiste em analisar como estas instituições de ensino escolar, mantidas com recursos públicos de diferentes procedências e administradas pelo governo, contribuem para a formação da cidadania.

Em primeiro lugar, importa ressaltar que a cidadania não começa com o acesso ao Ensino Escolar, embora este seja um Direito Social de relevância indiscutível. O trabalho de construção da cidadania – aqui entendida como um processo de formação integral do sujeito e de inserção dele na sociedade – antecede o próprio nascimento da criança, ou ao menos deveria anteceder. O direito de realização do pré-natal pelo Sistema Único de Saúde e o direito ao atendimento hospitalar para o parto são os primeiros passos na formação de um futuro cidadão. E o trabalho continua com o acompanhamento médico ao recém-nascido e com a aplicação das vacinas – importante recurso profilático mantido pelo governo brasileiro.

A referência ao pré-natal e ao atendimento médico para a criança, nos seus primeiros anos de vida, não é um desvio de foco. É uma forma de lembrar os leitores – possivelmente professores graduados ou estudantes de Licenciaturas – de que existem outras instituições públicas e outros profissionais trabalhando para a promoção da cidadania.

E como trabalham os profissionais da educação para promover a cidadania nas escolas públicas do Brasil? A resposta para esta pergunta não é

¹⁴ Cabe ressaltar que a Constituição Federal também assegura o direito à alfabetização no idioma nativo para os indígenas e, conseqüentemente, reforça o compromisso do governo com as diversidades culturais existentes no País. Infelizmente, existem poucos estudos que abordam a inserção dos indígenas alfabetizados de forma bilíngue nos níveis mais elevados do sistema de ensino – problema que demanda maior atenção dos pesquisadores e das instituições públicas.

fácil. Não existem receitas prontas e, como sabemos, as condições de trabalho mudam conforme o local e o perfil dos alunos. Dentro de uma mesma cidade, escolas de uma mesma rede pública podem apresentar diferenças expressivas na infraestrutura,¹⁵ na proposta pedagógica e nos resultados obtidos. No entanto, estas diferenças não são desculpas para obstruir a continuidade da nossa reflexão.

Partindo da premissa de que a equidade no tratamento dos alunos deve coexistir com o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizado, e considerando a existência de alunos portadores de necessidades especiais, podemos então identificar um dos principais desafios da Escola Pública no Brasil: a criação de espaços e práticas de ensino e aprendizagem pautadas na aceitação e valorização das diferenças físicas e cognitivas. Dito desta forma parece fácil, mas na prática o trabalho é difícil. Infelizmente, muitas escolas não possuem estruturas e equipamentos adequados para atenderem aos alunos de inclusão, e muitos profissionais docentes não possuem a formação necessária para este tipo de trabalho.

Evitar a exclusão e o prejuízo no ensino de alunos com necessidades especiais ou com dificuldades de aprendizado é um desafio para a promoção da cidadania dentro da escola pública. Outro desafio, interligado ao anterior, é envolver os alunos em atividades que reforcem o senso de coletividade, valorizem a solidariedade e estimulem o trabalho em equipe. Estas atividades podem ser realizadas no cotidiano da sala de aula ou em outros espaços de aprendizado – o pátio da escola, o bairro, os museus, o cinema, etc.¹⁶ Neste sentido, conduzir os alunos para fora da escola, propondo experiências de ensino e aprendizado diferenciadas, é também uma forma de prepará-los para o exercício da cidadania.

¹⁵ A infraestrutura de uma escola inclui uma série de fatores, dentre os quais podemos destacar: a dimensão e o número de salas de aula, a existência de espaços e material didático para atividades esportivas e recreativas, as condições de funcionamento dos locais de uso coletivo (biblioteca, refeitório, banheiros, etc.), as obras de acessibilidade para alunos com necessidades especiais, a existência (ou ausência) de salas temáticas, e o estado de conservação dos prédios e móveis.

¹⁶ Como professor de História, tenho especial interesse pelas práticas de ensino voltadas para o estudo do Patrimônio Histórico e da Cultura Popular. E, a partir da minha experiência docente, acredito que o estudo destes temas ganha qualidade, quando realizado fora do ambiente escolar. Isto não significa que o Patrimônio Histórico e a Cultura Popular não possam ser estudados com textos, imagens, vídeos ou mesmo relatos orais dentro do ambiente escolar. Para os interessados nas possibilidades de estudo do Patrimônio Histórico com alunos da Educação Básica, recomendo a leitura das seguintes obras: Bessegato, 2004; Silva, 2008; Abreu; Chagas, 2009; Bergamaschi; Gasparoto; Silva *et al.*, 2013.

O ensino dos conteúdos específicos de cada disciplina não precisa ser negligenciado ou abandonado. Ele pode coexistir com as atividades fora do ambiente escolar, desde que os professores, os pais, a direção e os próprios alunos entendam que existem múltiplas formas de aprendizado. Neste tipo de atividade, além do estudo de conteúdos específicos das disciplinas, existe a possibilidade de o aluno compreender que regras resultam em benefícios coletivos e que elas mudam conforme o local ou a situação vivenciada. Compreender as regras e, quando possível, participar da sua construção e discussão é uma prática importante no cotidiano de uma escola pública comprometida com a cidadania.¹⁷

As limitações financeiras certamente prejudicam a realização de atividades fora do ambiente escolar, mas a importância destas atividades justifica o empenho dos docentes e da comunidade escolar na busca de soluções para a falta de recursos. Não podemos esquecer que o apoio dos pais aos projetos educativos, propostos por uma determinada escola pública, deve ser construído com diálogo, persistência e paciência. E, no decorrer deste diálogo, a cidadania poderá ser ensinada e praticada pela escola e pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A participação dos alunos na organização e no funcionamento da Escola Pública é assunto que demanda especial atenção dos docentes e dos pais. Penso especificamente em três tipos de participação: a existência do Grêmio Estudantil; a eleição da equipe diretiva da escola e a conservação do patrimônio escolar.

Para compor e manter um Grêmio Estudantil, os alunos precisam desenvolver uma compreensão do princípio representativo implícito no ato de votar e ser votado. E, uma vez instituído, o Grêmio Estudantil pode agir como mediador no diálogo entre os docentes, a direção escolar e o coletivo de alunos da escola. Periodicamente, o trabalho de um Grêmio Estudantil é submetido à avaliação dos alunos que podem aprovar ou reprovar o desempenho dos seus representantes e podem escolher novas lideranças. Estas experiências de participação dos alunos na organização e funcionamento do Grêmio Estudantil, quando devidamente orientadas pelos

¹⁷ Neste sentido, convém lembrarmos que as atitudes do aluno e sua disposição em aceitar ou rejeitar as regras do ambiente escolar podem ser transferidas a outros contextos institucionais e sociais, de forma que sua instrumentalidade transcende sua relação manifesta ou latente, com os objetivos declarados da escola ou com seus imperativos de funcionamento (ENGUITA, 1989, p.158).

docentes, podem produzir resultados positivos no cotidiano das escolas públicas e podem estimular o interesse dos alunos pelo processo democrático.

A eleição da equipe diretiva de uma escola pública geralmente não é explorada como experiência de ensino/aprendizado. O “ritual” da apresentação dos candidatos para os alunos e pais existe, mas é demasiadamente rápido e superficial e, conseqüentemente, a possibilidade de um diálogo produtivo entre as partes envolvidas é muito limitada, ou mesmo inexistente. Em muitos casos, a participação dos alunos e pais na eleição da equipe diretiva se resume a dois momentos distintos: primeiro eles assistem à apresentação dos candidatos e depois votam.¹⁸ A importância destes dois momentos deve ser repensada pelos docentes que podem criar situações de ensino/aprendizado em torno da eleição da equipe diretiva, combatendo a perigosa tendência de desvalorizar o processo eleitoral e do voto existente no Brasil atual.

No que diz respeito à conservação do patrimônio escolar, o assunto é complexo. *A priori*, as crianças não têm uma noção de patrimônio público, e esta noção deve ser construída pela escola e pela família. O problema reside no fato de que alguns alunos entendem que o patrimônio público pertence ao governo, ou entendem que ele não pertence a ninguém e, conseqüentemente, não precisa ser conservado. Pensando desta forma equivocada, estes alunos praticam diferentes tipos de depredação nos móveis, no material didático e no prédio da escola. Geralmente, existe um empenho dos docentes para coibir as práticas de depredação e para incentivar a colaboração dos alunos na limpeza e conservação do ambiente escolar, mas este empenho nem sempre está incorporado no Projeto Político-Pedagógico da Escola e, muitas vezes, não é considerado uma prioridade pelo grupo docente.

O envolvimento dos docentes, da direção e dos alunos nos trabalhos necessários para manter ambiente escolar limpo, organizado e agradável abre múltiplas possibilidades de preparo para a cidadania. E, neste aspecto, a contribuição da Escola Pública não pode ser subestimada. Existe urgente

¹⁸ A limitação da participação dos pais e alunos nas decisões também ocorre na apresentação do Calendário Escolar e na definição dos “programas de estudo”. Geralmente, o envolvimento dos pais e alunos com o Calendário Escolar fica restrito à aprovação de datas com atividades festivas/cívicas/esportivas/ou culturais escolhidas pelos docentes. E os “programas de estudo” aplicados nas Escolas Públicas raramente são discutidos com a comunidade escolar (ZIZEMER, 2006, p. 140-141).

necessidade de ensinar aos alunos a importância da conservação do patrimônio público – um patrimônio que é pago por todos, que pertence a todos e que deve ser cuidado por todos.

A construção de um compromisso com o patrimônio público e com os interesses coletivos aponta para o que Ulisses Ferreira de Araújo (2003, p. 31) chamou de “educação para a ética”. Na opinião deste autor, a formação para a ética incluiu a busca pelo desenvolvimento de aspectos que deem aos jovens e às crianças as “condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para uma vida pessoal digna e saudável e para poderem exercer e participar efetivamente da vida política e da vida pública da sociedade, de forma crítica e autônoma”.

Os parâmetros curriculares nacionais e a cidadania

Quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados e implantados pelo governo, o objetivo do Ministério da Educação foi estabelecer uma referência curricular nacional capaz de subsidiar a construção de currículos nas redes de ensino estaduais e municipais. Naquele contexto, os funcionários do governo e os professores envolvidos no processo de discussão e redação dos documentos reconheceram a necessidade de uma distinção entre os conteúdos específicos de cada disciplina e os conteúdos de maior relevância social que foram denominados Temas Transversais.

Na introdução dos Temas Transversais, percebe-se a preocupação dos autores do documento com a formação social do aluno e com o desenvolvimento da sua capacidade de interpretação crítica (BRASIL, 1998). A formação para a cidadania também é uma das finalidades dos Temas Transversais que abordam o assunto nos seguintes termos:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidade em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e do Trabalho e Consumo (BRASIL, 1998, p.15).

Percebe-se, na citação destacada, que seis Temas Transversais estão relacionados com a construção da cidadania e, conseqüentemente, o estudo destes temas, em todos os níveis e modalidades de ensino, deve ser

prioritário para uma escola comprometida com o preparo para a cidadania e os princípios democráticos.¹⁹

Diante do que foi exposto e, considerando a importância dos PCNs para as práticas de ensino, pretendo finalizar este texto apresentando algumas considerações sobre as relações entre a formação para a cidadania e o Tema Transversal da Pluralidade Cultural.

A inclusão da Pluralidade Cultural nos Temas Transversais foi analisada por Viana (2009) no texto *Democracia racial e cultura popular*. Viana destacou o problema da ausência de considerações sobre a cultura popular no texto que aborda a Pluralidade Cultural nos PCNs. Ela também advertiu para os riscos de uma abordagem sobre a pluralidade centrada nas questões étnicas e raciais. Sem negar a existência de racismo na sociedade brasileira e sem manifestar oposição às ações de afirmação voltadas para população negra, Viana sugere que os docentes dediquem maior atenção para a cultura popular, como produto de uma sociedade composta por diferentes matrizes culturais. Neste aspecto, corroboro a interpretação da autora que afirma:

[...] os canais de comunicação em nossa sociedade, dentro e fora da escola, não se apresentam apenas sob o viés étnico e racial. É preciso então enfatizar que a discriminação racial é atravessada por outros eixos de desigualdades, entre os quais se encontram as questões de gênero e de classe (VIANA, 2009, p. 107-108).

Existe a necessidade de valorização da pluralidade cultural, mas também existe a necessidade de valorização dos elementos culturais que possibilitam a manutenção de uma identidade nacional. Encontrar o equilíbrio entre essas duas demandas, reconhecendo a existência de interesses sociais e políticos nas discussões referentes ao racismo, é um desafio para a construção da cidadania nas Escolas Públicas. E, para superar este desafio, é importante a existência de uma abertura para o diálogo e uma disposição em aceitar diferentes opiniões. Igualmente importante é o envolvimento de professores, pais e alunos no debate sobre a questão racial no Brasil, que inclui a Lei n. 10.639/2003, a Lei n. 11.645/2008 e a política de cotas para as universidades e cargos públicos.

¹⁹ Magalhães (2009, p. 177) analisou a concepção de cidadania registrada nos PCNs e destacou a existência de princípios democráticos dispersos nos Parâmetros. Segundo este autor, os princípios democráticos contemplados pelos PCNs são: a dignidade da pessoa humana; a igualdade de direitos, a participação política e a corresponsabilidade pela vida social.

Sob o ponto de vista jurídico, as questões raciais devem ser obrigatoriamente contempladas pelo ensino escolar. No entanto, isto não significa que a interpretação destas questões esteja condicionada ao discurso político ou isenta de críticas e questionamentos. Explorando a lógica do discurso político sobre o racismo e aceitando a existência de opiniões divergentes sobre o tema, a Escola Pública estará oferecendo subsídios para a formação de sujeitos conscientes da realidade na qual estão inseridos e interessados na transformação desta realidade.

Referências

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BENCOSTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHNOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 68-77. v. 3.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GASPAROTTO, Alessandra; SILVA, Adriana Fraga da, *et al.* (org.) **Ensino de História no Conesul: patrimônio cultural, territórios e fronteiras**. Porto Alegre/Jaguarão: Evangraf/Unipampa, 2013.
- BESSEGATO, Mauri Luiz. **O patrimônio em sala de aula: fragmentos de ações educativas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2004.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Unesp, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em: 16 ago. 2015.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Isabel Cristina da Moura. **A invenção ecológica**. Narrativa e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

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

CASTRO, Celso. **A Proclamação da República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CASTRO, Clomar Júlio Dias de. **O engajamento político dos militantes da Pastoral da Juventude da Diocese de Novo Hamburgo**. 2002. Dissertação (Mestrado em História) – São Leopoldo: Unisinos, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. Brasil: verso e reverso constitucional. **Cadernos IHU Ideias**, n. 197, Instituto Humanitas – UNISINOS, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Claudia/Downloads/320314-PB.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2015.

DOCKHORN, Gilvan Veiga. **Quando a ordem é segurança e o progresso é desenvolvimento**: 1964-1974. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

DÓRIA, Escragnolle. **Memória histórica do Colégio Pedro II**: 1837-1937. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Constituição Federal e direitos sociais: avanços e recuos da cidadania. **Cadernos IHU Ideias**, n. 203, Instituto Humanitas – Unisinos, 2013. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/cadernos/index.php/ihu-ideias/issue/view/326_. Acesso em: 6 ago. 2015.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania. Por que ensinar história hoje? *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 168-187.

MORAIS, Michelle Nunes de. Trabalhadores rurais e cidadania no Brasil, 1930-1964. **Em Tempo de Histórias**, Brasília, n. 19, p. 16-35, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/viewFile/6752/5453>. Acesso em: 16 ago. 2015.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2009.

PELLANDA, Nilze Maria Campos. **Ideologia, educação e repressão no Brasil pós-64**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1986.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982.

RÜCKERT, Fabiano Quadros. Caminhos cruzados: os ambientalistas e o Poder Público no Vale do Rio dos Sinos – RS. **História Oral**, v. 2, n. 14, p. 129-146, jul./dez. 2011.

SADER, Emir. **Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elisabeth Figueiredo de (org.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SILVA, René Marc da Costa (org.). **Cultura popular e educação**. Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

SOUZA, José Edimar de. **Memórias de professores**. Histórias de Ensino em Novo Hamburgo/ RS (1940/2009). Porto Alegre: Evangraf, 2012.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 103-116.

ZIZEMER, Joseida Schütt. **A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, RS, 2006.

12

Educação escolar e pobreza no Brasil: uma abordagem histórica com ênfase no Programa Bolsa Família¹

*Fabiano Quadros Rückert
Bárbara Amaral Martins*

Introdução

No momento em que este texto está sendo escrito, em setembro de 2020, o governo federal estuda meios para substituir o Programa Bolsa Família (PBF) por outro programa de transferência de renda. Não podemos prever como será o desfecho desta substituição, porque ela envolve negociações entre o Poder Executivo e o Congresso Nacional. No entanto, com base nas notícias procedentes de Brasília, sabemos que existem dúvidas a respeito da procedência das verbas que serão usadas para elevar a renda *per capita* das famílias beneficiadas pelo PBF.

Diante do futuro incerto do PBF e, considerando que o auxílio atualmente concedido por meio do Programa impacta na vida de milhões de brasileiros e influencia no sistema de educação pública, acreditamos ser pertinente apresentar neste capítulo do livro uma reflexão sobre as relações entre educação e pobreza, que contemple os objetivos, os procedimentos operacionais e os resultados do Programa Bolsa Família. Visando o desenvolvimento desta reflexão, organizamos o texto em três partes. Na primeira, abordamos, a partir de uma sucinta revisão bibliográfica, a infundável discussão sobre a função da escola pública no atendimento aos segmentos mais pobres da população brasileira. Posteriormente, apresentamos os aspectos jurídicos, os arranjos institucionais e os procedimentos administrativos que permitem a existência do PBF, enquanto política pública de âmbito federal. Na terceira seção destacamos estudos que analisam os impactos do Programa Bolsa Família nos indicadores educacionais.

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Os objetivos do texto consistem em: (i) oferecer para o leitor elementos que ampliem a compreensão das relações entre educação e pobreza; (ii) fomentar o interesse dos profissionais da Educação pelo Programa Bolsa Família, e (iii) abordar, ainda que de forma sucinta, o papel da escola pública no atendimento aos beneficiários.

A escola pública e o atendimento aos pobres: revisitando o tema

Conceitualmente e, partindo de uma definição simplificada, a pobreza consiste na inexistência ou na insuficiência da renda necessária para prover o sustento de uma família ou de um indivíduo. Contudo, a pobreza ganha complexidade, quando se coloca em discussão quais são os mínimos necessários para a sobrevivência e a dignidade de um ser humano, e sua complexidade cresce, quando consideramos a existência de representações sociais depreciativas a respeito dos pobres.²

A discussão sobre o papel da educação escolar, no enfrentamento da pobreza ganhou importância a partir do projeto de uma escola pública, laica e democrática proposto por iluministas e intelectuais contemporâneos da Revolução Francesa. Neste sentido, não seria incorreto dizer que a discussão antecede a existência material da instituição que, atualmente, conhecemos por escola pública.

Mais de dois séculos nos separam da proposição de uma escola pública capaz de promover a igualdade e, neste hiato de tempo, ocorreram grandes mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais. A população humana se multiplicou, acumulou um expressivo volume de conhecimentos sobre a natureza e se especializou na exploração econômica dos recursos naturais do Planeta. Contudo, apesar da intensidade das mudanças, permaneceu no imaginário social a crença de que a ampliação do ensino escolar público era uma condição para a superação das desigualdades sociais. Sob o efeito desta crença – que poderíamos também chamar de uma teleologia – o acesso e o domínio do saber produzido nos ambientes escolares tornaram-se um referencial para a inserção (ou exclusão) dos sujeitos nas atividades econômicas e passou a influenciar a composição de estratificações sociais.

² Para um estudo mais aprofundado sobre a definição da pobreza e sobre os diferentes instrumentos usados para sua mensuração, recomendamos o estudo da obra de Rocha (2006). Para os interessados nas representações sociais construídas sobre os pobres, recomendamos a leitura das obras de Geremek (1998); Morell (2002) e Lapa (2008).

Inserido na lógica do sistema capitalista, o saber oferecido pela educação escolar se desenvolveu incorporando uma contradição inerente ao próprio capitalismo: de um lado, a educação escolar potencializou maior geração de renda para os que adentravam no ambiente escolar; e, do outro, reforçou as disparidades econômicas entre os diferentes segmentos sociais que frequentavam as instituições de ensino.

No decorrer do século XIX, o acesso ao ensino escolar se expandiu gradualmente, tanto na Europa quanto na América. No Brasil pós-independência, a ideia de universalização do ensino escolar público ainda era incipiente e predominava o modelo privado de ensino – um modelo voltado para os segmentos mais ricos da sociedade. Configurou-se, assim, um sistema dual de ensino que promoveu a concentração dos mais pobres em instituições públicas e, ao mesmo tempo, não fez objeção à concentração dos mais ricos em instituições privadas. Esta dualidade reforçou as hierarquias sociais preexistentes, na medida em que dificultou o acesso e a permanência dos pobres ao ambiente escolar e ofereceu condições mais favoráveis para a escolarização dos que podiam pagar pelo ensino privado.

A bibliografia que trata da História da Educação no Império ressalta os efeitos negativos da dualidade entre o ensino público e o privado. Os pobres eram prejudicados de diversas formas: (a) os investimentos do governo na educação priorizavam o ensino primário; (b) as chamadas “escolas de primeiras letras” geralmente estavam concentradas nas cidades, e a maior parte da população pobre residia nas áreas rurais; (c) o ingresso ao Ensino Secundário implicava o pagamento de taxas; e (d) a rede de escolas públicas era insuficiente para a crescente demanda da sociedade. De acordo com a legislação imperial (HAIDAR, 1972; ALMEIDA, 1989; SILVA; VIDAL; SÁ, 2013).

Na Primeira República, o federalismo adotado pela Constituição de 1891 possibilitou a implantação de políticas educacionais de âmbito estadual, e a discussão sobre a necessidade de ampliação na oferta de Ensino Primário foi parte da agenda política em todas as unidades da Federação. Neste período, sob a influência de ideias educacionais procedentes do Exterior, alguns estados promoveram reformas educacionais visando qualificar o ensino escolar. Naquele contexto, apesar da crescente preocupação das elites com a educação pública e da configuração do que Nagle (2009) chamou de “otimismo pedagógico”, o quadro educacional permaneceu marcado por

elevadas taxas de analfabetismo, por baixos índices de acesso ao Ensino Secundário e pela existência de uma rede de ensino superior elitista.

Depois de 1930, com a supressão do federalismo, o governo federal tornou-se o principal agente na implantação de políticas públicas de educação. Inicialmente, o Governo Provisório de Vargas sinalizou a intenção de expandir a atuação da União Federal na área da educação e, por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, recebeu o apoio de diversos intelectuais interessados nesta expansão. Na Constituição de 1934, o Estado assumiu o compromisso com a gratuidade do ensino; a União reafirmou a prerrogativa de normatizar e fiscalizar as instituições de Ensino Secundário e Superior e acordou um valor que deveria ser destinado pelos municípios, estados e União para o financiamento da educação escolar. O texto constitucional de 1934, no que diz respeito à Educação, representou um avanço. Contudo, sua existência foi curta e perdeu validade diante da implantação do Estado Novo. Sob uma conjuntura político-autoritária, o governo federal interferiu na educação e colocou em prática um projeto educacional comprometido com o nacionalismo, com a ordem social e com a educação para o trabalho. Dentro do projeto educacional do Estado Novo, as tensões entre as diferentes classes sociais deveriam ser neutralizadas e todas deveriam se submeter à tutela de um Estado, que se apresentava como moral e tecnicamente capacitado para promover o desenvolvimento econômico e social.

Para o Estado Novo, a presença dos pobres na escola não era um problema, mas também não era uma prioridade. Os intelectuais estadonovistas acreditavam que a educação pública ofereceria uma contribuição importante para a superação da pobreza, se incutisse nos estudantes pobres valores cívicos, obediência à lei e disposição para o trabalho. Eles também acreditavam na importância da Educação Sanitária e, por meio dela, esperavam reduzir os índices de morbidade e mortalidade entre os segmentos mais pobres da população brasileira.

Como já pontuamos anteriormente, a ideia de uso da escola pública, para o enfrentamento da pobreza possui raízes na Europa do século XVIII e esteve presente no Brasil Imperial e também na Primeira República. Contudo, foi na chamada Era Vargas (1930-1945) e no Período Democrático (1945-1964), que esta ideia ganhou maior consistência, tanto na agenda política, quanto no âmbito da sociedade civil.

Em 1946 Castro publicou a obra *Geografia da fome* (CASTRO, [1946] 2008) e com ela fomentou a discussão sobre os efeitos negativos da subnutrição que atingia grande parte da população brasileira. Castro foi contemporâneo da Legião Brasileira de Assistência (LBA), instituição criada em 1942, para prestar auxílio à família de militares enviados para a Europa, e que, nas décadas seguintes, atuou na promoção de campanhas para a criação de creches e para a oferta de merenda escolar, nas escolas públicas (ROSEMBERG, 1997; FONSECA; ALMEIDA, 2016). O trabalho de Castro enquanto intelectual e a atuação da LBA e da sua rede de colaboradores são indicativos de que a pobreza havia se tornado um assunto preocupante no Brasil do pós-guerra.

Na mesma época em que LBA defendia a necessidade da oferta da merenda escolar e reconhecia, de forma explícita ou implícita, que a fome prejudicava o desempenho escolar dos estudantes brasileiros mais pobres, na Europa, o sociólogo Thomas Humphrey Marshal estudava as relações entre a escolaridade, a pobreza e a formação das classes sociais. Na obra intitulada *Cidadania e classe social*, o autor abordou a contradição entre a gradual ampliação da igualdade jurídica e a permanência das desigualdades econômicas (MARSHALL, [1949] 1963). Adotando uma posição otimista, Marshal argumentou que o acesso dos pobres ao ensino escolar era um fator importante para a superação da pobreza e advertiu para a necessidade de a sociologia compreender por que as classes sociais tinham expectativas distintas, em relação ao ensino escolar.

Nos anos 60, a sociologia avançou na análise das relações entre as classes sociais e a educação escolar. Naquele contexto, autores como Coleman, Passeron e Bourdieu produziram obras que provocaram grande impacto nos estudos sobre a educação escolar. Coleman coordenou uma ampla pesquisa sobre o papel do capital social no rendimento dos estudantes norte-americanos. Os resultados do estudo foram publicados em 1966 com o título *Equality of educational opportunity* (COLEMAN, *et al.*, 1966). Baseando-se num expressivo volume de dados, Coleman afirmou que o capital social era o fator que mais impactava no desempenho dos alunos e levantou questionamentos sobre a eficiência dos investimentos públicos na educação escolar. Segundo Saje (2005, p. 125), Coleman argumentou que as transferências de recursos públicos (*inputs*) para as escolas (públicas ou privadas) promovem a igualdade de acesso à educação, mas não alteram os

desequilíbrios na distribuição dos recursos privados, disponíveis para as famílias.

A posição de prestígio ocupado por Coleman no meio acadêmico norte-americano não impediu que sua interpretação sobre o financiamento público da educação escolar fosse contestada por outros pesquisadores. E coube ao economista Theodore Schultz (1967 e 1971) elaborar uma interpretação mais positiva sobre os investimentos públicos na educação. Schultz tornou-se um dos expoentes da chamada Teoria do Capital Humano e apresentou estudos que indicavam uma relação de proporcionalidade entre o investimento na educação e o desenvolvimento econômico das nações. Na tese de Schultz, quanto maior for o investimento em educação, maior será a taxa de crescimento econômico de determinado país.

Em 1970, quando a Teoria do Capital Humano começava a ganhar espaço nos ciclos acadêmicos, os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron publicaram a obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Nesta, os autores analisaram dados procedentes das escolas francesas e formularam a seguinte tese: as instituições de ensino escolar legitimavam e reproduziam as desigualdades sociais do capitalismo, a partir de uma violência simbólica presente nos currículos e nas práticas escolares (BOURDIEU; PASSERON, 1975). A obra *A Reprodução* não fez da pobreza um tema central na análise da educação escolar, mas colocou em pauta a existência de uma relação entre a valorização desta educação e a exclusão dos segmentos sociais menos favorecidos. Neste sentido, ela pode ser considerada um marco referencial importante para a compreensão das relações entre educação pública e pobreza.

Dialogando com estudos procedentes da Europa e dos Estados Unidos, alguns intelectuais latino-americanos também formularam interpretações sobre as relações entre educação e pobreza. No Brasil, Freire (1967, 1975) formulou uma proposta de educação pautada na valorização dos saberes populares, e comprometida com a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Na mesma época, Nidelcoff (1978), a partir de seus estudos sobre a educação na Argentina, apresentou uma forte crítica aos currículos escolares. Ambos compartilhavam a expectativa de que a escola fosse um espaço de transformação da realidade sociocultural e acreditavam na educação como um caminho para a superação da pobreza. Cabe a ressalva de que Freire e Nidelcoff desenvolveram suas reflexões, a

partir da teoria do materialismo histórico e, conseqüentemente, suas interpretações sobre as relações entre educação e pobreza incluíam temas como exploração, opressão, luta de classes e conscientização, dentre outros.

A contribuição do materialismo histórico para a interpretação das relações entre a educação escolar e a pobreza no Brasil ampliou-se nas décadas de 80. Nesse decênio, o contexto de transição do Regime Militar para a República Nova e o envolvimento da sociedade na elaboração da Constituição Federal de 1988 fomentaram as discussões sobre a importância da escola pública para o enfrentamento da pobreza – discussões que envolviam aspectos políticos, como o financiamento público da educação, e aspectos didático-pedagógicos, com o Currículo Escolar e a Educação Especial, dentre outros.

No decorrer dos anos 90, apesar das adversidades econômicas enfrentadas pelo Brasil e da influência do neoliberalismo, a oferta de matrículas no ensino escolar expandiu-se gradualmente. O número de crianças e adolescentes frequentando a escola na idade regular cresceu expressivamente, sobretudo no âmbito do Ensino Fundamental. No entanto, no mesmo tempo em que ampliava o número de vagas para ingresso, a escola pública brasileira reproduzia antigos problemas, tais como: altos índices de reprovação, evasão, precarização do trabalho docente e disparidades regionais no desempenho escolar (ALGEBAILLE, 2009; CIAVATTA, 2012).

Em 2018, o Brasil esteve próximo da universalização do Ensino Fundamental e matriculou 97,8% das crianças de 6 a 14 anos. Como sabemos, a maior parte destes estudantes é atendida pela escola pública. E, dentro do amplo segmento social da clientela atendida pelas escolas públicas, existem milhões de estudantes que vivem na pobreza ou na extrema pobreza e que são atendidos pelo Programa Bolsa Família (PBF), reconhecido internacionalmente como uma das mais importantes políticas públicas de enfrentamento da pobreza adotadas no Brasil. Na próxima seção do texto, vamos abordar, ainda que forma sucinta, os principais aspectos do PBF.

A constituição do PBF enquanto política pública de enfrentamento da pobreza

O sistema político brasileiro é composto por três esferas de administração pública: a federal, a estadual e a municipal. Esta coexistência

de esferas administrativas precisa ser considerada, quando se discute a eficiência das políticas públicas implantadas pelo governo federal.

No caso específico do PBF, sabemos que ele é uma política pública federal criada em 2003 e sancionada em 2004 (Lei n. 10.836/2004). No âmbito da legislação federal, o Programa estava com sua forma inicial definida ao término do ano de 2004, quando foi assinado o Decreto n. 5.209 (BRASIL, 2004). Gestado sob a influência da agenda neoliberal proposta pelos organismos multilaterais da década de 90, o PBF manteve a estratégia de transferência de renda setorizada, como instrumento para conter as desigualdades sociais. Na prática, esta estratégia, implantada inicialmente, na gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso e mantida na gestão presidencial de Luis Inácio Lula da Silva, implicava o abandono das políticas assistenciais de larga escala e a priorização do atendimento para os segmentos socialmente mais vulneráveis (DALLMANN, 2015).

Seguindo as orientações do Consenso de Washington, o Estado brasileiro estabeleceu critérios, para definir quais segmentos sociais receberiam o auxílio público para o enfrentamento da pobreza e adotou procedimentos para monitorar a eficiência da aplicação dos recursos públicos. A definição dos pobres que deveriam receber o auxílio baseou-se nos critérios de renda *per capita* familiar e no número de filhos de cada unidade doméstica. Os que se enquadravam nos critérios fixados se tornavam beneficiários, sob a condição de atenderem a duas condicionalidades. São elas: (1) a realização de exames pré-natais, acompanhamento nutricional e vacinação das crianças; e (2) acompanhamento da frequência escolar dos beneficiários. Para viabilizar a triagem e o monitoramento dos beneficiários foi implantado o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e, por meio dele, padronizou-se o registro de sujeitos e famílias em situação de vulnerabilidade social em todo o território nacional.

A identificação das famílias que necessitam do benefício e a verificação do cumprimento das condicionalidades ficaram sob a responsabilidade dos municípios; cabendo ao governo federal o repasse da verba fixada pelo PBF. Ao estabelecer tarefas específicas para diferentes esferas da administração pública e, ao envolver diferentes órgãos do governo federal, o Programa demandou um complexo arranjo intersetorial. E, dentro deste arranjo, o cadastramento das famílias beneficiadas foi um dos pontos mais criticados do PBF, sobretudo no que diz respeito às concessões indevidas.

O ponto de partida para receber o benefício é o registro da família no CadÚnico e a comprovação da condição de pobreza ou extrema pobreza. Contudo, a inserção no Cadastro Único não gera direito subjetivo de concessão do benefício, uma vez que existem diferentes graus de vulnerabilidade social. Este é um aspecto do PBF que consideramos importante enfatizar: ele não atende a todos os brasileiros que tecnicamente se enquadram na condição de pobreza ou pobreza absoluta, e, conseqüentemente, é uma política assistencial setorizada.

Ao contrário do que dizem alguns críticos do PBF, a concessão do benefício não coloca o sujeito numa situação de “comodismo”. Ela é uma concessão temporária e pode ser interrompida quando ocorre o descumprimento das condicionalidades, quando o(s) filho(s) da família beneficiada atinge(m) a maioridade, ou quando a família informa ao governo que não necessita mais do auxílio financeiro.

As situações de descumprimento das condicionalidades, quando identificadas pelos gestores públicos, podem gerar advertências para a família, bloqueio temporário do benefício e a exclusão definitiva. Nas situações de advertência e bloqueio temporário, a família recebe uma nova oportunidade para atender às exigências fixadas pelo Programa, podendo novamente receber o benefício. A margem elevada de cinco advertências antes do procedimento de bloqueio temporário do benefício foi interpretada por críticos do PBF como uma excessiva flexibilidade, na relação do governo com as famílias pobres. No entanto, a lógica do programa consiste em incentivar a adesão das famílias pobres às condicionalidades, evitando práticas punitivas (QUINHÕES; FAVA, 2010, p. 74). Contudo, esta lógica não impede que o Poder Público use os procedimentos previstos para pressionar o cumprimento das condicionalidades.³ Os números apresentados por Quinhões e Fava (2010, p. 74), referentes ao período entre 2004 e 2007, indicam uma expressiva diferença entre as famílias advertidas por descumprimento das condicionalidades (905.445) e as excluídas do PBF (4.153). Os números evidenciam a importância da flexibilidade do Poder Público no monitoramento das condicionalidades.

³ Sobre este aspecto, consideramos pertinente registrar que as situações de descumprimento das condicionalidades, quando não identificadas e atacadas pelos gestores, podem acarretar consequências como processos administrativos ou mesmo investigações policiais.

A atualização constante do CadÚnico tornou-se essencial para a viabilidade do PBF. Por meio desta atualização, o Poder Público identifica casos passíveis de advertência, bloqueio temporário ou exclusão do benefício; registra o ingresso de novas unidades familiares na situação de pobreza ou extrema pobreza; determina mudanças no valor do benefício, a partir do nascimento ou morte de um membro familiar ou da maioridade de um dos filhos; estabelece critérios para novas concessões do benefício e identifica, dentre os cadastrados, grupos que necessitam de programas sociais complementares. As múltiplas funções do CadÚnico corroboraram a ideia de Hochman sobre a possibilidade de as políticas públicas alcançarem uma abrangência não prevista inicialmente, podendo “transformar e expandir as capacidades do Estado e do sistema político, afetando o desenvolvimento posterior dessas políticas e as possibilidades de inovações”. (HOCHMAN, 2006, p. 37).

A responsabilidade da União Federal, dos municípios e dos governos estaduais em prover a oferta de programas sociais complementares está prevista no decreto que regulamenta o PBF (BRASIL, 2004). Os programas complementares visam contribuir para a superação da pobreza, a partir de ações que geralmente incidem na elevação da escolaridade, na qualificação profissional ou na geração de renda para as famílias pobres. Eles podem ser voltados especificamente para os beneficiários do PBF ou podem atender a famílias cadastradas no CadÚnico e que não recebem o benefício. Segundo Quinhões e Fava (2010, p. 84), os dados coletados pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em 2007, apontam para o predomínio dos municípios na oferta de programas sociais complementares ao PBF, embora também existam programas implantados pela União Federal ou por governos estaduais.

A atuação dos municípios no cadastramento dos beneficiários, no monitoramento do cumprimento das condicionalidades e na oferta de programas sociais complementares ao PBF, reforça a importância dos gestores públicos municipais na condução desta política de transferência de renda. Neste sentido, concordamos com Batista (2015), quando este afirma que a atuação da “burocracia local” – aquela instalada nos órgãos municipais da gestão pública – exerce papel importante na efetiva transição entre a decisão e a entrega dos serviços ao público-alvo da política.

O impacto do PBF nos indicadores educacionais⁴

Sem a pretensão de abordar toda a bibliografia referente ao tema, apresentamos, nesta seção do texto, os resultados de um conjunto de pesquisas que abordam, mediante diferentes perspectivas, a relação entre o PBF e os indicadores educacionais, dentre os quais destacamos a frequência, a evasão, a idade-série e a repetência.

A pesquisa realizada por Melo e Duarte (2010) é um exemplo da diversidade de impactos que a condicionalidade da frequência escolar, instituída pelo PBF, pode provocar. Os autores usaram dados de 2005 procedentes do PNAD e do projeto Dom Helder Câmara, desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco. Interessados em saber como o PBF impactava nas famílias pobres do meio rural de Pernambuco, Ceará, Paraíba e Sergipe, Mello e Duarte subdividiram um conjunto de 1.120 pessoas em idade escolar em três grupos: o “grupo de tratamento”, composto por beneficiários do PBF pertencentes a domicílios rurais; o “grupo de controle 1”, formado por domiciliados na zona rural, sem participação no PBF; e o “grupo de controle 2”, composto por não beneficiários de qualquer programa de transferência de renda, mas com o chefe da família registrado como trabalhador do meio rural. A comparação intragrupos revelou que o “grupo de tratamento” apresenta maior frequência escolar (98,1%) que o “grupo de controle 1” (80,3%) e 2 (87,4%). Os pesquisadores realizaram comparações por gênero e constaram que o PBF provocou impacto significativo na frequência escolar das meninas, mas não identificaram mudanças expressivas entre o grupo de meninos. Tal resultado foi interpretado como um reflexo da importância do jovem do gênero masculino para o trabalho agrícola no meio rural.

Cavalcanti, Costa e Silva (2013) desenvolveram uma pesquisa para avaliar o impacto do PBF no alívio imediato da pobreza e na frequência escolar. Com base nos dados do PNAD de 2004 e 2006, referentes à Região Nordeste do Brasil, os autores estabeleceram a distinção entre dois grupos de famílias pobres: (i) as beneficiadas pelo programa; (ii) e as elegíveis, mas não beneficiadas. Os resultados mostraram que há impacto positivo do programa

⁴ Nesta parte do capítulo, usamos informações originalmente apresentadas no artigo intitulado, “O Programa Bolsa Família e a educação: uma análise da produção científica brasileira fundamentada na base de dados SciELO (2003-2018)”; texto publicado na Revista Brasileira de Educação v. 24 e240061, de 2019 (MARTINS; RÜCKERT, 2019).

sobre a renda das famílias, principalmente para as que enfrentam a pobreza extrema, mas, a magnitude de tal efeito é baixa, indicando um impacto mínimo. No referente à frequência escolar, esta apresenta um impacto de magnitude mais elevada, sendo que a frequência é maior entre os beneficiados do PBF em comparação aos não beneficiados. Sob este aspecto, a comparação indica um efeito positivo do PBF. No entanto, apesar deste efeito positivo, os autores constaram um dado preocupante: a porcentagem de crianças com ocupação laboral foi maior entre o grupo de famílias beneficiárias.

Com o intuito de verificar se o recebimento do benefício do PBF e as variáveis relativas ao domicílio, à mãe e à criança exercem efeitos sobre a evasão escolar, Amaral e Monteiro (2013) consultaram e analisaram o banco de dados referente à Avaliação de Impacto do Programa Bolsa Família (AIBF), do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), de 2005 e 2009. Na pesquisa destes autores foram considerados três grupos de famílias: (a) beneficiárias do PBF; (b) não beneficiárias, mas incluídas no CadÚnico; (c) não incluídas no CadÚnico, mas com condições semelhantes às de famílias cadastradas. Da comparação entre grupos e intragrupos (considerando três faixas de renda), os autores concluíram que a participação no PBF diminui as chances de abandono escolar, sendo este efeito ampliado pela presença da mãe da criança no domicílio.

Partindo de outra perspectiva, Abreu e Aquino (2017) conduziram um estudo envolvendo 341 participantes do Estado do Ceará com vistas a identificar características familiares que influenciam no cumprimento da condicionalidade de frequência escolar. A mostra contemplou 180 famílias que cumprem a condicionalidade e 160 que não cumprem. Usando questionários com entrevistas semiestruturadas, os autores encontraram diferença significativa entre as mães que possuem um companheiro e as que não possuem, sendo que o percentual de cumprimento da condicionalidade é maior entre as famílias em que a mulher vive em situação marital. A conformidade da frequência exigida tende a ser favorecida na medida em que há menor número de filhos, e a mãe apresenta bom conhecimento do universo escolar. A taxa de cumprimento da condicionalidade também cresce para estudantes que recebem auxílio da mãe ou de outro familiar nas tarefas escolares.

Gonçalves, Minicucci e Amaral (2017) abordaram o problema da distorção idade-série com base nos dados do Censo Demográfico de 2010 e concluíram que as crianças residentes em domicílios beneficiados pelo PBF apresentam um índice menor de distorção idade-série do que as crianças não atendidas pelo programa. Usando a regressão logística binária controlada por efeito fixo, os autores criaram seis modelos, para delimitar a comparação e identificaram outros aspectos relevantes para a compreensão do fenômeno da distorção idade-série, dentre os quais destacamos (i) a maior probabilidade de a distorção ocorrer entre os meninos foi constatada em todos os seis modelos elaborados; (ii) o problema é mais acentuado no grupo de crianças com faixa etária entre 10 e 14 anos; (iii) a diferença observada na distorção idade-série entre crianças da zona rural e crianças da zona urbana foi pequena; (iv) o grupo de crianças de 14 anos da zona urbana apresenta maior ocorrência de distorção idade-série.

Duarte (2013) abordou um assunto polêmico, mas de extrema relevância. Ela pesquisou o impacto da pobreza no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Cruzando dados do Censo Educacional do Inep, referente a 2009, com o Ideb do respectivo ano, a pesquisa constatou a existência de uma relação entre a concentração de alunos pobres (beneficiários do PBF) e a pontuação obtida pelas escolas. Segundo a autora: “o impacto da população em situação de pobreza no Ideb é incontestado, entretanto, não é o mesmo em todas as escolas, pois há elementos da organização do trabalho pedagógico que modulam esse impacto, e depende também do município, do Estado e da região” (DUARTE, 2013, p. 355).

Silveira e Schneider (2017) abordaram a relação entre o percentual de beneficiários do PBF e as condições de oferta escolar na rede pública do Paraná. Os dados apresentados pelos autores foram retirados do Banco do Sistema Presença de 2014 e do Censo Escolar do respectivo ano.⁵ Para avaliar as condições de oferta escolar – aspecto que remete ao conceito mais amplo de qualidade na educação, Silveira e Schneider (2017) classificaram as escolas paranaenses em quatro faixas definidas pelo percentual de estudantes beneficiários do PBF e suprimiram a distinção entre escolas

⁵ No ano de 2014, quando os dados foram coletados, cerca de 20% dos estudantes do Ensino Fundamental, que frequentavam as escolas do Paraná eram beneficiados pelo programa – um número abaixo da média nacional que apontava cerca de 40%.

estaduais e municipais. Posteriormente, analisaram a formação dos docentes e o tipo de vínculo profissional que possuíam. Neste item, constataram que a porcentagem de professores contratados temporariamente é maior nas escolas com alta concentração de beneficiários do PBF. Os autores identificaram uma correlação negativa entre o número de beneficiários e a formação docente, sendo que as escolas com maior percentual de beneficiários possuem os professores com menor qualificação. Nessas instituições, localiza-se o maior número de professores sem a formação mínima exigida, em especial, nas séries iniciais, e o mesmo ocorre com a formação na modalidade *Normal* em Nível Médio.

Oliveira e Soares (2013), por sua vez, desenvolveram uma pesquisa focada na repetência escolar. Os autores cruzaram dados do Censo Escolar de 2008 e 2009 com os dados CadÚnico e identificaram diferentes tipos de fatores que incidem na repetência. No que concerne ao PBF, Oliveira e Soares constataram que os estudantes beneficiários apresentam menor probabilidade de reprovação do que os estudantes inscritos no CadÚnico, que não recebem o benefício, sendo a diferença na faixa de 11%. Convém lembrar que todos os inscritos no CadÚnico são tecnicamente classificados como brasileiros em situação de pobreza ou de extrema pobreza.

Considerações finais

As pesquisas supramencionadas, apesar de distintas nas intencionalidades, nas escalas de amostras e nos procedimentos metodológicos, nos permitem afirmar que a condicionalidade da frequência escolar, presente no PBF, não produz resultados homogêneos no coletivo dos beneficiados. As variações observadas podem ser decorrentes de diversos fatores: diferenças entre a economia urbana e rural; tratamento familiar diferenciado para meninos e meninas pobres; composição da família (número de filhos e presença ou ausência de um cônjuge); e tendência de maior inserção dos adolescentes pobres no mercado de trabalho em relação às crianças. As pesquisas também apontam diferenças entre a frequência escolar de famílias beneficiárias pelo PBF e aquelas que registradas no CadÚnico, mas que não recebem o benefício. Os dois subgrupos de famílias são tecnicamente classificados como pobres, mas apenas um pode contar com o auxílio mensal do PBF para o enfrentamento da pobreza.

No que diz respeito ao impacto do PBF no desempenho das escolas, entendemos que este é um campo incipiente de investigação e que os resultados existentes não devem ser generalizados. Contudo, consideramos preocupante a constatação feita por Duarte (2013) de que as escolas que concentram maior número de beneficiários do PBF apresentam baixo Ideb. E, da mesma forma, consideramos preocupante o resultado da pesquisa de Silveira e Schneider (2017), uma vez que eles apontam para uma relação entre escolas paranaenses com alta concentração de beneficiários do PBF e escolas atendidas por professores com menor qualificação.

A complexidade das relações entre educação e pobreza impede interpretações simplificadas ou genéricas do fenômeno. E, no caso específico do PBF, apesar da existência das pesquisas destacadas neste texto, é importante ressaltar que a finalidade do Programa é redução dos efeitos da pobreza. Isto significa dizer que é um equívoco pensar o PBF como uma política de Educação, e, da mesma forma, é um equívoco propor o uso de recursos do Fundeb para o financiamento deste programa. Na nossa concepção, pobreza e educação são temas inseparáveis, mas são temas distintos. Dentro desta perspectiva, a abertura para reflexão sobre as diferenças e convergências entre pobreza e educação, assim como a rejeição de desconstrução de visões preconceituosas a respeito dos pobres, são posturas necessárias para todos os brasileiros interessados na qualidade da educação pública que oferecemos para nossas crianças e adolescentes.

Referências

ABREU, D.; AQUINO, J. A. Contexto familiar e cumprimento da condicionalidade de frequência escolar no Programa Bolsa Família no Ceará. **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 2, p. 55-69, set. 2017.

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio De Janeiro: Lamparina, 2009.

ALMEIDA, J. R. P. de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo/Brasília: PUC-SP/Inep, 1989.

AMARAL, E. F. L.; MONTEIRO, V. P. Avaliação de impacto das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família (2005 e 2009). **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, v. 56, n. 3, p. 531-570, 2013.

ANDRADE, M. C. de. Josué de Castro: o homem, o cientista e seu tempo. **Estudos Avançados**, v.11, n. 29, p. 169-194, 1997.

BATISTA, M. Burocracia local e qualidade da implementação de políticas descentralizadas: uma análise da gestão de recursos federais pelos municípios brasileiros. **Revista do Serviço Público**, v. 66, p. 345-370, 2015.

BRASIL. **Decreto n. 5.209**, Brasília, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: INEP, 2018.

CASTRO, J. de. **Geografia da fome**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1946], 2008.

CAVALCANTI, D. M.; COSTA, E. M.; SILVA, J. L. M. Programa Bolsa Família e o Nordeste: impactos na renda e na educação, nos anos de 2004 e 2006. **Revista Economia Contemporânea**, v. 17, n. 1, p. 99-128, jan./abr. 2013.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, p. 11-37, jan./abr. 2012.

DALLMANN, J. M. A. **Medicalização da pobreza ou a pobreza condicionada: um estudo sobre o programa bolsa família**. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DUARTE, N. de S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago. 2013.

FONSECA, S. C. da; ALMEIDA, E. de. A Legião Brasileira de Assistência em São Paulo e a interiorização de políticas para a infância. **Hist. Educ.**, v. 20, n. 49, p. 123-141.343, maio/ago. 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GEREMEK, B. **La piedad y la horca: historia de la miseria y de la caridad en Europa**. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

GONÇALVES, G. Q.; MENICUCCI, T. M. G.; AMARAL, E. F. L. Diferencial educacional entre beneficiários e não beneficiários do Programa Bolsa Família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 770-795, jul./set. 2017.

Haidar, M. L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1972.

HOCHMAN, G. **A era do saneamento: as bases das políticas de saúde pública no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

LAPA, J. R. do A. **Os excluídos: contribuição à história da pobreza no Brasil (1850-1930)**. São Paulo: Edusp/Campinas: Editora Unicamp, 2008.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, [1949] 1963.

MARTINS, B. A.; RÜCKERT, F. Q. O Programa Bolsa Família e a educação: uma análise da produção científica brasileira fundamentada na base de dados *SciELO* (2003–2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 24 e240061, p. 1-21, 2019.

MELLO, R. da M. S.; DUARTE, G. B. Impacto do Programa Bolsa Família sobre a frequência escolar: o caso da agricultura familiar no Nordeste do Brasil. **RESR**, v. 48, n. 03, p. 635-656, jul./set. 2010.

MORELL, A. **La legitimación social de la pobreza**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2002.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

OLIVEIRA, L. F. B. de; SOARES, S. S. D. **O impacto do Programa Bolsa Família sobre a repetência**: resultados a partir do cadastro único, projeto frequência e censo escolar. Rio de Janeiro: IPEA, 2013. (Texto para Discussão n. 1814).

QUINHÕES, T. A.; FAVA, V. M. D. Intersetorialidade e transversalidade: a estratégia dos programas complementares do Programa Bolsa Família. **Revista do Serviço Público Brasília**, v. 61, n.1, p. 67-96, jan./mar. 2010.

ROCHA, S. **Pobreza no Brasil**: afinal, de que se trata? 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, M. C. de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: USF/Cortez, 1997. p. 141-161.

SAJE H., S. Quarenta anos do Relatório Coleman: capital social e educação. **Educação Unisinos**, v. 9, n. 2, p. 116-129, maio/ago. 2005.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Trad. de P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SILVA, V. L. da; VIDAL, D. G.; SÁ, E. F. de (org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G. Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná. **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 2, p. 113-130, set. 2017.

13

Fracasso escolar: o que pode explicar o histórico de sucessivas reprovações?

Angela Helena Marin
Natana Consoli

Introdução

O conceito de fracasso escolar está relacionado às dificuldades de aprendizagem que levam a sucessivas reprovações, evasão e distorção entre a idade e a série/ano escolar. Trata-se de uma temática que vem sendo estudada mundialmente por diferentes pesquisadores (BASTOS, FERNANDES, PASSOS, 2009; HANCER, 2012; KAMAL, BENER, 2009; FERNÁNDEZ-MELLIZO, MARTÍNEZ-GARCÍA, 2017). No Brasil, iniciaram na década de 40 e continuam até hoje as tentativas de encontrar as causas das dificuldades escolares no desenvolvimento psíquico, emocional ou comportamental do aprendiz ou em características específicas de sua família, como a pobreza, sua estrutura ou configuração, ao mesmo tempo em que também se mantém a realização de estudos que responsabilizam as políticas educacionais e o sistema de ensino (ANGELUCCI *et al.*, 2004; PEZZI; MARIN, 2017).

Nesse sentido, a expressão *fracasso escolar* pode induzir a três ideias equivocadas (MARCHESI; PÉRES, 2004). A primeira se refere ao entendimento de que o aluno não teria adquirido os conhecimentos previstos e serem desenvolvidos pessoal e socialmente, durante sua escolarização, o que não é necessariamente verdade. A concepção de fracasso também pode remeter à limitação da escola que não consegue atingir seu objetivo educacional, contribuindo para o afastamento dos alunos e das famílias e, conseqüentemente, acentuando as dificuldades de aprendizagem. Por fim, a ideia de fracasso pode ainda concentrar no aluno o problema da reprovação, eximindo de outros agentes e instituições corresponsáveis a responsabilidade, como as condições sociais, a família, a escola e o sistema educacional como um todo. Entretanto, tal expressão é amplamente difundida e mais sintética que outras expressões, o que a torna de difícil modificação (MARCHESI; PÉRES, 2004; POZZOBON; MAHENDRA; MARIN,

2017), sendo utilizado para se referir a uma série de fenômenos educacionais, como: dificuldades de aprendizagem, distorção idade-série/ano, repetência e baixo rendimento (ZAGO, 2011). Nesta pesquisa, *fracasso escolar* será entendido como a defasagem idade-série/ano de dois ou mais anos de estudo devido à reprovação.

Embora os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad/IBGE, relativos à educação no ano 2019, tenham demonstrado que mais alunos estão sendo aprovados e promovidos às séries subsequentes ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a intensidade dessa dinâmica ainda não é a mesma para os anos finais, em que o aumento no número de concluintes continua a ser menos expressivo. A taxa de escolarização dos 6 aos 14 anos é de 89,2%, baixando para 32,4% dos 15 aos 17 anos. Segundo os dados, o atraso ou abandono escolar atinge 12,5% entre os adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% entre aqueles de 15 a 17 anos. Para que haja sincronismo entre esse número de matrículas é necessária a consonância entre o tamanho da população de 6 a 14 anos e o aumento da proporção de alunos na idade correta, em cada série/ano. Tal dinâmica precisa ser monitorada e acelerada para que haja ampliação da demanda para o Ensino Médio (INEP, 2014).

O sofrimento gerado e vivido nos relacionamentos escolares, especialmente o advindo das dificuldades de aprendizagem e reprovações, tem sido testemunhado e relatado por clínicos, merecendo a atenção dos profissionais da área da saúde, em especial dos psicólogos. Ao fracassar, o aluno tem sua rotina escolar marcada pelo desprazer e movida pelo temor da reprovação (COSTA; LIMA; PINHEIRO, 2010; PEZZI; DONELLI; MARIN, 2016), assim como sua autoconfiança e autoestima ficam abaladas (MILLONES; LEEUWEN; GHESQUIÈRE, 2013; NEDEL; MATTOS; MARIN, 2020). Além disso, podem se tornar mais propensos a adquirir hábitos prejudiciais à saúde, como o uso de cigarro, álcool e outras drogas (GOULET *et al.*, 2020; GAUFFIN *et al.*, 2013; TRENZ *et al.*, 2012); se envolver com a criminalidade (RUMBERGER, 2011); vivenciar gravidez na adolescência (BÉRIA *et al.*, 2020); desenvolver depressão (KURTOVIĆ, 2012; NOCENTINI; CALAMAI; MENESINI, 2012), bem como ficar à mercê da marginalização econômica e social (SOPONARU; TINCU; IORGA, 2014). Nesse sentido, o fracasso escolar pode ser considerado um preditor do abandono e da evasão escolar (LAGANA-RIORDAN *et al.*, 2011; RUMBERGER, 2011). Torna-se preciso,

portanto, refletir sobre o fenômeno a partir da compreensão de que tanto fatores extra quanto intraescolares influenciam e interatuam na sua produção. Contudo, essa perspectiva não tem sido contemplada por grande parte dos estudos, como será apresentado a seguir.

Fracasso escolar como sintoma individual ou familiar

Uma das vertentes dos estudos sobre o fracasso escolar volta-se para a avaliação da capacidade intelectual de crianças e adolescentes, entendendo-o como resultante de problemas psíquicos, emocionais ou de comportamento (GUBBELS; VAN DER PUT; ASSINK, 2019). Assim, considera-se o problema como centrado no aluno que não aprende, e não na escola que o ensina. Tais pesquisas salientam as dificuldades emocionais como decorrentes de uma organização psíquica imatura, que pode gerar ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, entre outros sintomas, que levam a problemas psicomotores e cognitivos, que dificultam a aprendizagem (ANGELUCCI *et al.*, 2004). Dessa forma, instaura-se a concepção psicologizante e até mesmo medicalizante do fracasso escolar, que corresponde à invasão de conceitos “psis” como determinantes de práticas pedagógicas (COSTA *et al.*, 2010).

Cruz e Borges (2017) destacaram que grande parte de crianças e adolescentes que procuram atendimento psicológico é encaminhada pelas escolas, devido a apresentarem dificuldades no seu processo de escolarização. Tal queixa reforça a psicologização do fracasso escolar, pois o atendimento psicológico tradicional prioriza os mecanismos intrapsíquicos e as relações familiares, tendendo a excluir os processos e as práticas escolares que participam da produção e manutenção das dificuldades apresentadas pela criança ou pelo adolescente na escola (BIASOLI-ALVES, 1997). Dessa maneira, os profissionais de saúde se tornam reprodutores do discurso que responsabiliza o aluno pelas suas dificuldades, não questionando o papel e a função da escola nesse processo (HJÖRNE; SÄLJÖ, 2014).

Para Collares (1992), existe a concepção escolar de que tudo está bem, mas alguns alunos apresentam problemas de saúde, são imaturos, desajustados, carentes e por isso fracassam logo no início do Ensino Fundamental. Tal postura exerce papel tranquilizador para a escola e o sistema, pois professores, coordenadores, diretores anseiam por um lugar

para onde possam encaminhar os alunos com dificuldades e de onde receberão um laudo com as causas individuais (ASBAHR; LOPES, 2006; ASBAHR; MARTINS; MAZZOLINI, 2011; DAMIANI, 2006). Portanto, o tratamento psicológico e/ou psiquiátrico é visto como necessário para ajudar o aluno a acatar a disciplina escolar, as regras de comportamento em sala de aula e as indicações pedagógicas da professora (MATOS, 2005). Ainda parece haver uma indistinção frequente entre as questões comportamentais e as dificuldades de aprendizagem, sendo que muitas vezes as características de comportamento estão associadas às de aprendizagem. Assim, o bom aluno ou aluna é aquele que se comporta bem.

Contudo, não se percebe que esses laudos podem marcar a vida de uma criança ou adolescente e levar ou desencadear o desenvolvimento de problemas psíquicos, emocionais e/ou de comportamento, devido às estressantes histórias de fracasso escolar (PEZZI *et al.*, 2016; POZZOBON *et al.*, 2017). Ademais, tais problemas podem, inclusive, reforçar as dificuldades escolares. Nesta mesma perspectiva, Osti e Brenelli (2013), ao verificarem a percepção de 20 alunos com dificuldades de aprendizagem sobre si mesmos, e sobre como percebiam os juízos que seus professores tinham a seu respeito, constataram que prevalecia uma representação negativa de si. Eles se viam como maus alunos e percebiam que eram menos elogiados e recebiam mais críticas de seus professores do que seus colegas sem dificuldades. Tais percepções reforçavam o fato de não pedirem ajuda por medo da reação e da atitude do professor (OSTI; BRENELLI, 2013).

Para além dos estudos que atribuem o fracasso escolar às características individuais da criança ou do adolescente, também são frequentes as pesquisas que responsabilizam suas famílias. Essas têm enfatizado o despreparo e o descompromisso dos pais, principalmente os advindos de classes mais pobres, quanto ao auxílio aos filhos no seu processo de aprendizagem (IRELAND *et al.*, 2007; PEZZI *et al.*, 2016).

A problematização do comportamento da criança ou do adolescente muitas vezes é entendido como uma extensão do que vem acontecendo com as famílias. Estudos realizados por meio da avaliação do ambiente familiar mostraram a associação entre fatores como conflito familiar (GHAZARIAN; BUEHLER, 2008; VARGAS *et al.*, 2013), falta de organização e estrutura familiar (BUDESCU; TAYLOR, 2013), bem como de estabilidade emocional e de interesse e afeto dos pais para os filhos (DAMIANI, 2006).

Guiada por um ideal de família, a escola deixa de conhecer e se relacionar com os pais reais que, assim como professores e demais profissionais da escola, sofrem com sua rotina de trabalho, muitas vezes desgastante, ou com a falta dele, e preocupam-se com o bem-estar dos filhos, embora nem sempre saibam como garanti-lo (GOMES; SOUZA, 2009). Assim, a escola se distancia das famílias, e sua relação com ela torna-se tensa, pois os pais podem se sentir humilhados por cobranças agressivas dos professores, e estes desvalorizados e solitários devido ao afastamento dos pais (ASBAHR; LOPES, 2006; SILVEIRA; WAGNER, 2009; SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2013).

Uma discussão atual sobre o tema diz respeito ao declínio do exercício das funções e da autoridade parental, o que faz com que as famílias passem a delegar às escolas suas responsabilidades quanto à educação de filhos (ACUÑA-COLLADO, 2016; COSTA *et al.*, 2010; COUTO, 2010; TRAVI; OLIVEIRA-MENEGOTTO; SANTOS, 2009). Ao longo dos séculos XIX e XX, a família passou por importantes transformações sociais, em especial a inserção das mulheres no mercado de trabalho, que afetaram o comportamento e a estrutura familiar. Em função disso, a família passou a contar mais com o apoio da escola como uma instituição que tem papel complementar à educação (SOUZA, 2017).

Contemporaneamente, os pais parecem dispor de pouco tempo para os filhos e acabam passando para a escola a responsabilidade de formá-los também como indivíduos (ACUÑA-COLLADO, 2016). A passividade e a falta de participação parental na escola confirmam a aceitação do saber dos especialistas como superior a dos pais (SILVEIRA, 2011; SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2013). Por outro lado, os professores não se sentem preparados para lidar com essa demanda. A isso se acrescenta a concepção de que os professores têm das famílias, considerando-as como desestruturadas, muitas vezes inaptas para os cuidados com os filhos e omissa em relação à escola (ARALD; NJAINE; OLIVEIRA, 2011). Para sanar tais dificuldades, tenta-se chamar as famílias para estarem presentes no contexto escolar, mas muitos pais relatam temer tais solicitações, porque na maioria das vezes somente são chamados para tratarem de problemas de comportamento ou fracasso escolar dos filhos (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013). O que de fato se observa é que nessa busca de apoiarem-se, escola e família, se desencontra.

Há um grupo de pesquisas que enfatiza ainda os aspectos sociodemográficos das famílias como determinantes do fracasso escolar. Por

exemplo, Damiani (2006), a partir do estudo de uma coorte formada por todas as crianças que nasceram em hospitais da cidade de Pelotas, RS, em 1982, indicou que ser menino, ter tido desnutrição, ser filho de mãe não branca, analfabeta ou com até dois anos de escolarização, pertencer a famílias que possuem renda mensal menor que um salário-mínimo e que são numerosas apresenta maiores riscos de fracassar na escola. Patton, Woolley e Hong (2012) também indicaram que a exposição à violência, na vizinhança e na escola, é fator ligado ao nível socioeconômico baixo da família, o que pode levar ao fracasso escolar.

A despeito da presença de estudos que abordem o fracasso escolar, a partir de uma concepção individual ou familiar, destaca-se que não existem causas meramente individuais para essa dificuldade, uma vez que ele também é produto das relações que ocorrem na escola (ASBAHR; LOPES, 2006; PEZZI *et al.*, 2016; POZZOBON *et al.*, 2017). Portanto, ele deve ser abordado considerando também aspectos do processo educacional, de modo a desmitificar as explicações fundadas na falta de interesse dos alunos, dos pais, ou na sua cultura de origem (ZAGO, 2011).

Fracasso escolar como reatividade ao sistema de ensino

Outra concepção de fracasso escolar está centrada no estudo dos fatores intraescolares. Nesta perspectiva, há desde pesquisas que responsabilizam o professor, destacando a dificuldade como técnica, até trabalhos que abordam a questão institucional, buscando entender a lógica excludente da educação. Também se encontram estudos de cunho sociológico que destacam a questão política escolar, enfatizando as relações culturais e de poder, presentes na escola como produtoras das dificuldades escolares (ANGELUCCI *et al.*, 2004).

No que diz respeito à responsabilização do professor, as pesquisas apontam as técnicas inadequadas de ensino ou a falta de domínio das mesmas, além das falhas na formação docente (GURGEL, 2008). Acredita-se que um bom professor, que utiliza técnicas de ensino adequadas, é capaz de sanar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, sejam elas de ordem emocional, comportamental ou cultural.

A definição para um bom professor, em geral, corresponde a uma formação técnica com qualidade e à capacidade de refletir sobre a própria

prática; planejar as intervenções e estar motivado. Já na concepção de alunos, um bom professor deve ser caloroso, amigo, acolhedor e comunicativo e, ao mesmo tempo, metódico, motivador e atento à disciplina em sala de aula (MARTINELLI, 2008). Caso todos esses critérios sejam atendidos e, mesmo assim, os alunos ainda apresentem dificuldades escolares, acredita-se que se poderá confirmar a existência de dificuldades psíquicas, emocionais ou comportamentais e deverá ser feito o encaminhamento para especialistas.

A importância da proximidade entre professor e aluno permite também ao professor conhecer a realidade nas quais seus alunos com dificuldades de aprendizagem estão inseridos, uma vez que estudos apontam que as maiores vítimas do fracasso escolar são alunos de classes sociais menos favorecidas (SAWAYA, 2009). A escola pública parte do pressuposto de que todas as crianças têm um desenvolvimento linguístico igual e uma exposição à escrita semelhante no período pré-escolar e, então, a escola não revê as técnicas de ensino e tende a atribuir à criança a culpa pelo fracasso.

Críticas têm sido feitas aos métodos de ensino, em especial a ausência de significados atribuída pelos alunos aos conteúdos escolares e à ênfase na sua memorização, levados a efeito por um corpo docente, via de regra, incapacitado (PATTO, 1988). Destaca-se que essa instrução conteudista priva e exclui a necessidade dialógica e retifica a distinção entre quem ensina e quem aprende (GOMES; SOUZA, 2009). Também há o avanço tecnológico e da informação, que as escolas não dispõem de recursos para acompanhar. Assim, os processos pedagógicos ditos inadequados passam a responder pela indiferença, turbulência e agressividade dos alunos, que começam a desprestigiar ou a evitar a escola (COSTA *et al.*, 2010). Viécili e Medeiros (2002) também indicaram que os professores tendem a ser mais coercitivos com os alunos que têm histórico de fracasso escolar do que com aqueles que não o têm. Tal atitude pode levar os alunos a se sentirem menos motivados e desinteressados em participar das atividades de ensino e aprendizagem, o que pode acarretar, inclusive, o desligamento e a desistência da escola (MARTINELLI, 2008; PEZZI; MARIN, 2016). Nesse sentido, Saleem e Mahmood (2012) destacaram que o sentimento de rejeição é um importante preditor do fracasso escolar.

Para além dos estudos que se concentraram na figura do professor, encontram-se aqueles que buscaram entender ao fracasso escolar como produzido pela escola, entendida como instituição social que possui papel

fundamental na construção e transformação da sociedade. Essas pesquisas partiram da concepção de que a escola está inserida em uma sociedade de classes, na qual não há uma distribuição igualitária de habilidades e conhecimentos, por isso cabe à escola desenvolvê-los e transmiti-los, mas quando isto não acontece, instaura-se a lógica excludente da educação (ANGELUCCI *et al.*, 2004).

O debate sobre a exclusão escolar é fomentado por Ferraro (2004), que equivale à situação dos alunos que permanecem na escola, mas não aprendem, à situação dos alunos que abandonam a escola, definindo a primeira como exclusão *na* escola e a segunda como exclusão *da* escola. Conforme Bahia (2009), o fato de a criança e o adolescente permanecerem na escola, mas continuarem excluídos dos saberes e dos conhecimentos, demonstra a inadequação de um sistema de ensino. Especificamente quanto ao fracasso escolar, encontram-se estudos que examinaram algumas questões pontuais, no que diz respeito à exclusão escolar. Travi *et al.* (2009) destacam em sua revisão que a escola, ao invés de ser um espaço de formação de indivíduos críticos e capazes de transformar a realidade, produz o “aprisionamento da inteligência”, conforme palavras dos autores, o que também pode ser entendido como o processo de oligotimia social (PAÍN, 1992), que leva à exclusão.

Ainda em relação à exclusão escolar, Wilson (2014) apontou que políticas pouco tolerantes em relação a comportamentos desviantes, como práticas de suspensão e expulsão, com o objetivo de garantir obediência e complacência dentro do contexto escolar, geram fracasso e abandono. Segundo o autor, essas políticas punitivas precisam ser substituídas por práticas restaurativas e estratégias de prevenção de tais comportamentos.

Por outro lado, Bzuneck e Sales (2011) apontaram que os alunos chegam a manipular a impressão dos professores quanto ao seu desempenho, principalmente os alunos adolescentes. Para não serem vistos como incapazes, comunicam aos professores a sua falta de esforço, pois preferem ser vistos como preguiçosos ou desligados a fracassados. Tal atribuição os protege em termos de autoestima e aceitação social e pretende provocar simpatia e compaixão para diminuir as expectativas e exigências de seus professores.

Muitas vezes, o que se observa é que a escola produz os sintomas de seus alunos, sem conseguir investir nas suas reais capacidades e

potencialidades e, assim, se torna reprodutora do fracasso escolar. Contudo, não se pode ignorar que a escola também se percebe como um lugar de desamparo, por não saber como lidar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e, portanto, precisa de um espaço de escuta e discussão, para que se possa reestabelecer seus saberes, em especial dos professores, para conseguirem apostar nas potencialidades de seus alunos (TRAVI *et al.*, 2009).

Por fim, encontram-se estudos que enfatizam a dimensão política da escola, priorizando a discussão sobre as relações de poder, em especial da violência praticada pela escola ao fundamentar-se na cultura dominante e não valorizar a cultura popular. Tais estudos propõem superar, de acordo com Angelucci *et al.* (2004, p. 63), a ênfase dada “sobre a criança fracassada, o professor incompetente, as famílias desestruturadas para o conhecimento que incorpora a fala dos alunos, dos profissionais da escola, das famílias das classes populares, numa proposta de resgate da legitimidade de seus saberes, experiências e percepções”.

Conclui-se, portanto, que o enriquecimento do processo escolar na busca do não fracasso requer que a escola conheça a cultura local e as condições de vida de seus alunos, pois somente assim ela será capaz de estimulá-los a desenvolverem um projeto de sociedade, tomando a cultura como prática social, fundamentada em dispositivos pedagógicos (SPOZATI, 2000). O fracasso escolar só pode ser entendido, quando vinculado aos procedimentos usados para a determinação dos níveis de prontidão, à relação que se estabelece entre os professores e seus alunos e ao grau de satisfação dos professores com suas condições de trabalho.

Considerações finais

Como visto os estudos que têm buscado entender e explicar o fracasso escolar têm constituído um campo multifacetado e cindido, pois, de um lado, encontram-se os estudos que atribuem as dificuldades de aprendizagem a aspectos extraescolares e, de outro, aqueles que os delegam aos aspectos intraescolares. Mesmo que ensaios tenham sido feitos para superar tal fragmentação de concepções, percebe-se que ainda hoje continuam as tentativas de encontrar as causas das dificuldades escolares no desenvolvimento psíquico, emocional ou comportamental do aprendiz, ou em características específicas de sua família, como a pobreza; sua estrutura ou

configuração, ao mesmo tempo em que também se mantém a realização de estudos que responsabilizam as políticas educacionais e o sistema de ensino. Urge, então, a necessidade de compreender as dificuldades escolares, em especial o fracasso escolar, a partir da compreensão de que tanto fatores extra quanto intraescolares influenciam e interatuam na sua produção, pois parte-se do pressuposto de que ele é fruto de uma complexidade de fatores, exigindo um olhar amplo e integrado de diferentes saberes relacionados à saúde e à educação.

Referências

ACUÑA-COLLADO, V. Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, p. 255-272, 2016. DOI 10.1590/S2176-6681/267830331.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, n. 30, v. 1, p. 51-72, 2004. DOI 10.1590/S1517-97022004000100004.

ARALD, J. C.; NJAINE, K.; OLIVEIRA, M. C. Família e escola: uma parceria possível na prevenção de uso de drogas entre adolescentes. *In*: OSÓRIO, L. C.; VALLE, M. E. P. (ed.). **Manual de terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 50-70. v. II.

ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. S. A culpa é sua. **Psicologia USP**, n.17, v.1, p. 53-73, 2006.

ASBAHR, F. S. F.; MARTINS, E.; MAZZOLINI, B. P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicologia em Estudo**, n.16, v.1, p.157-163, 2011. DOI 10.1590/S1413-73722011000100019

BAHIA, N. P. Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, n. 35, v. 2, p. 317-329, 2009. DOI: 10.1590/S1517-97022009000200007.

BASTOS, A.; FERNANDES, G. L.; PASSOS, J. Analysis of school failure based on Portuguese micro data. **Applied Economics Letters**, n.16, p.1639-1643, 2009. DOI10.1080/13504850701604094.

BÉRIA, J. U.; SCHERMANN, L. B.; LEAL, A. F.; HILGERT, J. B.; STEIN, A. T.; ALVES, G. G.; CÂMARA, S.; PALAZZO, L. Motherhood in early adolescence: a case-control study in southern Brazil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 439-448, 2020. DOI 10.1590/1413-81232020252.10232018.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Contribuições da psicologia ao cotidiano da escola: necessária e adequadas? **Paidéia**, v. 12, n. 13, p. 77-95, 1997. DOI 10.1590/S0103-863X1997000100007.

BUDESCU, M.; TAYLOR, R. Order in the home: Family routines moderate the impact of financial hardship. **Journal of Applied Developmental Psychology**, n. 34, v. 2, p.63-72, 2013. DOI 10.1016/j.appdev.2012.11.006.

- BZUNECK, J. A.; SALES, K. F. S. 07-315, 2011. DOI 10.1590/S1413-8271201100030
Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **Psico-USF**, n.16, v. 3, p. 30007.
- COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. **Série Ideias**, n. 6, p. 24-28, 1992.
- COSTA, R. P. B.; LIMA, M. C. P.; PINHEIRO, C. V. Q. Os impasses da educação na adolescência contemporânea. **Boletim de Psicologia**, LX, v.132, p. 97-106, 2010.
- COUTO, M. P. As novas organizações familiares e o fracasso escolar. **Psicologia da Educação**, n. 30, p. 57-66, 2010.
- CRUZ, D. R. M.; BORGES, L. C. A queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. **Psicologia Argumento**, v. 31, n. 72, p. 79-87, 2017. DOI 10.7213/psicol.argum.7583.
- DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, n.14, v. 53, p. 457-478, 2006.
- FERNÁNDEZ-MELLIZO, M.; MARTÍNEZ-GARCÍA, J. S. Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977–2012). **International Studies in Sociology of Education**, v. 26, n. 3, p. 267-287, 2017. DOI 10.1080/09620214.2016.1192954.
- FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. *In*: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (ed.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Trad. de E. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 48-65.
- GAUFFIN, K.; VINNERLJUNG, B.; FRIDELL, M.; HESSE, M.; HJERN, A. Childhood socio-economic status, school failure and drug abuse: a swedish national cohort study. **Addiction**, n.108, v. 8, p.1441-1449, 2013. DOI: 10.1111/add.12169.
- GHAZARIAN, S. R.; BUEHLER, C. Interparental conflict and academic achievement: An examination of mediating and moderating factors. **Journal Youth Adolescence**, n. 39, v. 1, p. 23-35, 2008.
- GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Fracassos, representações e exclusões no processo de permanência na escola. **Revista de Psicopedagogia**, n. 26, v. 79, p. 41-47, 2009.
- GOULET, M. *et al.* Longitudinal association between risk profiles, school dropout risk, and substance abuse in adolescence. *In*: CHILD & YOUTH CARE FORUM, One New York Plaza, Suite 4600, New York, Ny, United States: Springer, 2020.
- GUBBELS, J.; VAN DER PUT, C. E.; ASSINK, M. Risk factors for school absenteeism and dropout: a meta-analytic review. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 48, n. 9, p. 1637-1667, 2019. DOI 10.1007/s10964-019-01072-5.
- GURGEL, T. Formação inicial: a origem do sucesso (e do fracasso) escolar. **Revista Nova Escola**, edição 216, out. 2008.

HANCER, A. H. Reasons of academic failure in Turkish and Polish 6th grade primary school students. **International Journal of Academic Research – Part B**, v. 4, n. 4, p.78-82, 2012. DOI 10.7813/2075-4124.2012/4-4/B.11.

HJÖRNE, E.; SÄLJÖ, R. Analysing and preventing school failure: exploring the role of multi-professionalism in pupil health team meetings. **International Journal of Educational Research**, n. 63, p. 5-14, 2014. DOI: 10.1016/j.ijer.2012.09.005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 3 mar. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). (2014). Educacenso 2013 – Censo escolar. Disponível em: <http://www.educacenso.inep.gov.br/>. Acesso em: 3 mar. 2015.

IRELAND, V.; CHARLOT, B.; GOMES, C.; GUSSO, D.; CARVALHO, L. C. R.; FERNANDES, M.; ENNAFAA, R.; GARCIA, W. *Repensando a escola*. Brasília: Unesco/MEC/Inep, 2007.

KAMAL, M.; BENER, A. Factors contributing to school failure among school children in a very fast developing Arabian society. **Oman Medical Journal**, n. 24, v. 3, p. 212-217, 2009. DOI 10.5001/omj.2009.42.

KURTOVIĆ, A. Relationship between attributions for success and failure and self-esteem, hopelessness and depression in secondary school students. **Croatian Journal Educational**, n.14, v. 4, p.771-785, 2012.

LAGANA-RIORDAN, C.; AGUILAR, J.; FRANKLIN, C.; STREETER, C.; KIM, J.; TRIPODI, S.; HOPSON, L. At-risk students's perceptions of traditional schools and a solutions-focused public alternative school. **Preventing School Failure**, v. 55, n. 3, p. 105-114, 2011. DOI 10.1080/10459880903472843.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. *In*: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (ed.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Trad. de E. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

MARTINELLI, S. C. Fracasso escolar: um olhar sobre a relação professor-aluno. *In*: SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. (Ed.). **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2008, p.43-56.

MATTOS, G. L. C. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, n. 31, v. 2, p. 215-228, 2005.

MILLONES, D.; LEEUWEN, K.; GHESQUIÈRE, P. Associations between psychosocial functioning and academic achievement: The Peruvian case. **Universitas Psychologica**, v. 12, n. 3, p. 725-737, 2013.

MINAYO, M. C. S.; NJAINE, K.; ASSIS, S. G. **Cuidar cuidando dos rumos: conversa com educadores sobre avaliação de programas sociais**. Rio de Janeiro: Claves, 2004.

- NEDEL, R.; MATTOS, D. A.; MARIN, A. H. Autoestima e autoconceito infantil, escolaridade parental e sua relação com desempenho escolar no ensino fundamental I. **Psicologia em Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 149-168, 2020. DOI 10.34019/1982-1247.2020.V14.26180.
- NOCENTINI, A.; CALAMAI, G.; MENESINI, E. Codevelopment of delinquent and depressive symptoms across adolescence: time-invariant and time-varying effects of school and social failure. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 41, n. 6, p. 746-759, 2012. DOI 10.1080/15374416.2012.728155.
- OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: Análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, n.18, v. 3, p. 417-426, 2013. DOI 10.1590/S1413-82712013000300008.
- PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 72-77, 1988.
- PATTON, D. U.; WOOLLEY, M. E.; HONG, J. S. Exposure to violence, student fear, and low academic achievement: African American males in the critical transition to high school. **Children and Youth Services Review**, n. 34, v. 2, p. 388-395, 2012. DOI 10.1016/j.chilyouth.2011.11.009.
- PEZZI, F. A. S.; DONELLI, T. M. S.; MARIN, A. H. School failure in the perception of adolescents, parents and teachers. **Psico-USF**, v. 21, n. 2, p. 319-330, 2016. DOI 10.1590/1413-82712016210209.
- PEZZI, F. A. S.; MARIN, A. H. Fracasso escolar na educação básica: revisão sistemática da literatura. **Temas em psicologia**, v. 25, n. 1, p. 1-15, mar. 2017. DOI 10.9788/TP2017.1-01.
- POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 387-396, 2017. DOI 10.1590/2175-3539201702131120.
- ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- RUMBERGER, R. W. Introduction. In: Rumberger, R. W. **Dropping out**, 2011, p.1-19. Disponível em: <http://education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf>. Acesso em: mar. 2015.
- SALEEM, S.; MAHMOOD, Z. Relationship between emotional and behavioral problems and school performance of adolescents. **FWU Journal of Social Sciences**, n. 6, v. 2, p.187-193, 2012. DOI 10.1177/10634266020100040501.
- SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, v. 21, n. 81, p. 739-772, 2013. DOI 10.1590/S0104-40362013000400006.
- SAWAYA, S. M.. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 133-146, 2006. DOI 10.1590/S0103-40142006000300015.

- SILVEIRA, L. M. O. B. A relação família-escola: uma parceria possível? *In*: WAGNER, A. (ed.). **Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 181-190.
- SILVEIRA, L. M. O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, n.13, v. 2, p. 283-291, 2009.
- SOPONARU, C.; TINCU, C.; IORGA, M. The influence of the sociometric status of students on academic achievement. **Agathos: An International Review of the Humanities and Social Sciences**, v. 5, n. 2,1, p. 49-168, 2014. 21
- SOUZA, F. Notas sobre a relação família-escola na contemporaneidade. **Revista de Ciências Humanas**, v. 51, n. 1, p. 124-143, 2017. DOI:10.5007/2178-4582.2017v51n1p124.
- SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**, n.17, v.71, p. 21-32, 2000.
- TRAVI, M. G. G.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; SANTOS, G. A. A escola contemporânea diante do fracasso escolar. **Revista Psicopedagogia**, n. 26, v. 81, p. 425-434, 2009.
- TRENZ, R. C.; HARRELL, P.; SCHERER, M.; MANCHA, B. E.; LATIMER, W. W. A model of school problems, academic failure, alcohol initiation, and the relationship to adult heroin injection. **Substance Use & Misuse**, n. 47, v.10, p.1159-1171, 2012. DOI 10.3109/10826084.2012.686142.
- VARGAS, D. A.; ROOSA, M. W.; KNIGHT, G. P.; O'DONNELL, M. Family and cultural processes linking family instability to Mexican American adolescent adjustment. **Journal of Family Psychology**, n. 27, v. 3, p. 387-397, 2013. DOI 10.1037/a0032863.
- VIECILI, J.; MEDEIROS, G. J. A. Coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **Psico-USF**, n.7, v. 2, p. 229-238, 2002. DOI 10.1590/S1413-82712002000200012.
- WILSON, H. Turning of the school-to-prison pipeline. **Reclaiming Children & Youth**, n. 23, v. 1, p. 49-53, 2014.
- ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira**, n. 2, v. 3, p. 57-83, 2011.

14

Uma mirada histórica sobre o direito à Educação de Jovens e Adultos no que tange às políticas educacionais contemporâneas no Brasil

Elisete Enir Bernardi Garcia

Introdução

Este texto se propõe a realizar uma mirada histórica sobre o direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que tange às políticas educacionais contemporâneas no Brasil, com o intuito de contextualizar os marcos político-educacionais, em âmbito nacional. As reflexões que apresentamos, neste texto, integram a investigação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Brasil, que analisou a constituição da EJA, enquanto política de elevação de escolaridade, no Município de São Leopoldo, pertencente ao Estado Rio Grande do Sul – Brasil, vista pela perspectiva dos sujeitos imbricados em sua concretização.¹

A contextualização das políticas públicas direcionadas para a EJA é necessária para quem pesquisa essa temática. Nesse sentido, apropriamo-nos do posicionamento de Haddad e Di Pierro (2000, p. 108), qual seja, de que historiar a (EJA) envolve um conjunto plural de práticas formativas, compreendido numa concepção mais ampla de educação. Essa concepção mais ampla, tanto no presente como no passado, “compreende um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais”. Portanto, diante da impossibilidade de contextualizar o conjunto dessas práticas, optamos por trabalhar com alguns marcos político-educacionais do processo de constituição da EJA, com ênfase no que tange à dimensão da educação formal.

¹ Tese de Doutorado, “A política da educação de jovens e adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com a orientação da Profa. Dr^a Berenice Corsetti.

Corroborar, nesse sentido, também a perspectiva de Arroyo (2005), que nos diz da importância de olhar para a História e reconhecer nela os movimentos que aconteceram, pois ela não é estática e também não acontece de forma linear. Nas palavras do autor:

Teremos de inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas. [...] avançaremos se nos aproximarmos da história da EJA, reconhecendo essa história como parte da história da educação. Não negando, mas incorporando seu legado. Reinventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares. A EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares (p. 46-47).

Marcos políticos, educacionais do processo de constituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil

Registramos que a educação de adultos vem-se dando desde o período do Brasil Colônia, no entanto, nesse período, foi objetivada para a doutrinação religiosa. Segundo Soares e Galvão (2005, p. 259) o período que segue a expulsão dos jesuítas parece não ter desenvolvido experiências sistemáticas e significativas em relação à alfabetização de adultos, pois “a ênfase da política pombalina estava no Ensino Secundário, organizado através de aulas régias”.

De acordo com Cunha (1999, p. 8-9), várias reformas educacionais da época do Brasil Império preconizavam que deveria haver classes noturnas de “ensino elementar para adultos analfabetos”. A evidência da difusão do ensino noturno para adultos, na época, pode ser constatada, conforme nos informa a autora, no relatório datado de 1876, escrito pelo Ministro José Bento da Cunha Figueiredo, em que aponta a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas. A autora esclarece-nos, também, que a educação de adultos foi tratada no seu conjunto e que ela foi parte da educação popular, pois a educação elementar incluía as escolas noturnas para adultos, que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no País.

Na segunda metade do século XIX, segundo Soares e Galvão (2005, p. 261), observa-se, em algumas províncias, a existência de associações de

intelectuais que ministravam cursos noturnos para adultos pobres brancos, negros ‘livres’ e, em alguns casos, escravos, como uma forma de regenerar e iluminar as mentes que viviam nas trevas da ignorância, em prol do progresso. Dessa forma, a educação não é vista pelo direito e, sim, é posta como ação de filantropia e da caridade.

Essa concepção de analfabeto – como ser incapacitado – tem seu apogeu no entorno da discussão da *Lei Saraiva*, de 1881, que impedia o voto aos analfabetos, fato que vai ser referendado pela *Constituição* de 1891. Nesse contexto, vale se perguntar de que percentual se está falando. O censo de 1890 sinalizou que a população brasileira em situação de analfabetismo estava em torno de 80% (FERRARI, 1987; FARRARO, 2002), o que gerou sentimentos de constrangimento dos intelectuais brasileiros.

O século XX marca a história da escolarização de adultos de forma muito diversa. Podemos caracterizar duas grandes correntes: uma que objetivava atender aos interesses desenvolvimentistas – necessidades de sociabilidade (reintegração social) do próprio capital. Nesse caso, o direito do cidadão ficava subsumido ao dever de esse educar-se. A outra corrente entendia a educação como direito de cidadania, e essa linha de ação exigia a responsabilidade do Estado em assumir a educação. Entre as ações, destaca-se a grande quantidade de Campanhas de Alfabetização de Adultos, diferentes ações e iniciativas regionalizadas criadas pelos sistemas de ensino, pois, como nos esclarecem Soares e Galvão (2005, p. 263), “as mobilizações para erradicar o analfabetismo, no menor prazo possível, partiam de todos os lugares do país”.

Assim, aproximamo-nos dos anos 30 e de seu entorno – antes e depois, eles foram decisivos na (re)configuração da educação brasileira e da Educação de Jovens e Adultos. As ideias da Escola Nova, representadas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), estão vinculadas ao contexto da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930). Segundo Paiva (1999), as ideias da Escola Nova entram no Brasil no contexto da Primeira Guerra Mundial e com as levas de imigrantes, o surto industrial – um período de ebulição, de reformas, de questionamento do ensino provincial. Paiva destaca que as famílias que podiam pagavam preceptores e que, periodicamente, os jovens eram avaliados no Colégio Pedro II, ou em um colégio religioso de grande porte, para depois seguirem ir para a universidade. Havia sistemas municipais, mas eram incipientes e em apenas

algumas capitais. E foi nesse contexto que os imigrantes criaram escolas para atenderem seus filhos. As ideias de uma escola universal e com qualidade encaixam-se perfeitamente nesse cenário, pois atendem aos anseios das novas classes industriais (PAIVA, 1999 – mesa redonda).²

Assim, podemos sinalizar, apoiados em Ghiraldelli Junior (2001), que o ideário dos pioneiros da Escola Nova repercutiu, principalmente, na legislação brasileira das décadas de 30 e 40, e contribuiu apontando os problemas educacionais e desafiando a criação de políticas educacionais, para que promovessem a escola pública, laica e para todos. Esse processo também desencadeou um embate político entre religiosos e não religiosos sobre o papel da educação.

No clima do Manifesto dos pioneiros, deu-se a aprovação da *Constituição*³ de 1934, que estabeleceu a educação como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (CF. art 149).⁴ Nos arts. 150 e 152, preconizou a ideia do Plano Nacional de Educação, na competência da União e do Conselho Nacional de Educação, além de ter assegurado que o Ensino Primário integral deveria ser gratuito e obrigatório. A Educação de Adultos fora reconhecida com o tratamento particular da expressão *extensivo aos adultos* – “Ensino Primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos” (CF, art.150 – Parag. Único, a, grifo nosso). Conforme Cury (2000, p. 17), o legislador quis declarar expressamente que o “de todos”, expresso no art. 149, inclui “os adultos” do art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade.

Em relação ao financiamento da educação, foi indicado que a União e os municípios aplicarão nunca menos de 10% e os estados e o Distrito Federal nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos (CF, art. 156).

Conforme Cury (2000, p. 17), a formulação avançada da CF expressa bem os movimentos sociais da época, em prol da escola como espaço

² Mesa-redonda com Carlos Otávio Fiuza Moreira, Vanilda Paiva e Sylvia Ganem Assmar. In: LAGÔA, Ana. A utopia da educação pública. Entrevista. *Jornal do Brasil On-Line*, Rio de Janeiro, 18 jul. 1999. Seção Empregos e Educação para o Trabalho. *A Utopia da educação pública. Centenário Anísio Teixeira – Uma pedagogia na medida para as necessidades do Brasil no século 21*. Disponível na Biblioteca virtual: Anísio Teixeira. IBICT.

³ Para “Constituição Federal” será usada a abreviatura CF.

⁴ Os arts. da CF/1934 que serão aqui mencionados pertencem ao Título V, do Capítulo II, da referida Constituição.

integrante de um projeto de sociedade democrática. No entanto, em 1937, o presidente Vargas “rasga” a Constituição com o golpe do Estado Novo.

Já a *Constituição* outorgada de 1937, conforme Cury (2000, p. 17-18), representou o temor das elites frente às exigências de maior democratização social e instrumento autoritário de um projeto modernizador excludente. Deslocou, na prática, a noção de direito para o de proteção e controle. Ela regulamentou a idade mínima para o trabalho e incentivou a criação de associações civis, para que organizassem a juventude em vista da disciplina moral, eugênica, cívica e da segurança nacional.

Manteve a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Primário, no entanto, a gratuidade não excluía o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; “assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (CF, capítulo da Educação e da Cultura, art. 130).

E, em relação ao financiamento do ensino, embora essa Constituição tenha silenciado nesse aspecto – o contrário do texto da Constituição de 1934, segundo Di Rocco (1979, p. 43) –, a organização da oferta da Educação de Adultos, nesse período, ficou a cargo de cada Estado da Federação, cumprindo-se o princípio federativo, sempre que houvesse necessidade e possibilidade para a realização de tal tipo de ensino. Cury (2000, p.18) destaca que o governo central tomou medidas que apoiaram de forma técnica e financeira os estados. O foco no Ensino Primário deu-se em função dos índices de analfabetismo, da necessidade de uma força de trabalho treinada que respondesse às necessidades da industrialização, bem como forma de manter o controle social.

É datada desse período a criação do *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (Inep), que foi cunhado em 1936, quando houve a reformulação do Ministério da Educação e Saúde, na gestão de Gustavo Capanema à frente do ministério. Conforme *site* oficial do Instituto,⁵ ele foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. Segundo o Decreto-Lei, cabia ao Instituto, entre outras atribuições, “prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e

⁵ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>. Acesso em: 25 out. 2010.

particulares de educação, ministrando-lhes [...] esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos”.

Dando sequência aos *marcos político-educacionais*, com certa cronologia, chegamos, assim, na instituição do *Fundo Nacional do Ensino Primário* (FNEP) (1942), constituído de tributos federais criados para esse fim e voltados para *ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país*.⁶ O montante seria aplicado nos estados e territórios via convênios, conforme parecer de Cury (2000, p. 18).

Nessa temática, cabe ainda ressaltar o Decreto Federal n. 19.513, de 25 ago. 1945, que atribuía a “importância correspondente a 25% de cada auxílio federal para ser aplicado na Educação Primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde” (CURY, 2000, p. 19).

Nesse cenário, destaca-se também a realização da *I Conferência Nacional de Educação* (1941), que foi organizada e secretariada por Lourenço Filho,⁷ e a criação da *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura* (Unesco), em 1945. Destaca-se que, nesse período, iniciava-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no País, e é nesse contexto que a Unesco solicita aos países (e, entre eles, o Brasil), que se esforcem para acabar com o analfabetismo – ou que se esforcem para educar os adultos analfabetos. Cury salienta que, com o fim da ditadura estadonovista,

era importante não só incrementar a produção econômica como também aumentar as bases eleitorais dos partidos políticos e integrar ao setor urbano as levas migratórias vindas do campo. Por outro lado, no espírito da “guerra fria”, não convinha ao país exibir taxas elevadas de populações analfabetas. É nesse período que a educação de jovens e adultos assume a dimensão de campanha (2000, p. 49).

É nesse espírito que, em 1947, o governo central lança o primeiro movimento de âmbito nacional para “Erradicação do Analfabetismo” (DI ROCCO, 1979, p. 46). Esse movimento foi a *Campanha de Educação de*

⁶ Decreto n 4.958, de 14 nov. 1942.

⁷ Essa conferência foi adiada ~~por~~ diversas vezes, e esses adiamentos e encaminhamentos foram assinados pelo então Presidente da República, Getúlio Vargas, e pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. Os decretos e/ou encaminhamentos referentes à Conferência Nacional de Educação, bem como a Conferência Nacional de Saúde, podem ser visualizados no *site*: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_1.pdf. Acesso em: 5 jul. 2010.

Adolescentes e Adultos (CEAA), idealizada e coordenada por Lourenço Filho,⁸ sob o lema: *Ainda por amor às crianças é que devemos educar adolescentes e adultos*. Com isso, pretendia, com atendimento dos adultos, elevar o nível das crianças (idem). A sustentação financeira da campanha estava respaldada pelo FNEP. A Campanha foi desenvolvida no contexto do pós-guerra, no qual existia uma preocupação de possibilitar alternativas para recuperar a população incapacitada de participar produtivamente da vida social (SOARES; GALVÃO, 2005; CURY, 2000). Nessa época, como nos esclarece Cunha (1999, p. 9), o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto ainda era identificado como incapaz e inferior no aspecto psicológico e social, submetido à menoridade econômica, política e jurídica. Um dos suportes para desenvolver essa campanha foi dado pelo apoio do Inep e pela criação do *Departamento Nacional de Educação, o Serviço de Educação de Jovens Adultos* (SEA) (conforme Portaria do Ministério de Educação e Saúde n. 57, de 30 jan. 1947), que também foi responsável por preparar o *1º Congresso Nacional de Educação de Adultos*. Para esse evento, o Ministério convocou dois representantes de cada estado para participarem do Congresso. O SEA elaborou e enviou, para discussões, aos SEAs estaduais, um conjunto de publicações sobre o tema. Acredita-se que, a partir daí, iniciou-se uma mobilização nacional no sentido de se discutir a Educação de Jovens e Adultos, mas de maneira instável e descontínua, uma vez que, conforme explica Di Rocco (1979, p. 47), a campanha não tinha caráter permanente, e a cada ano havia a necessidade de nova Portaria para prorrogar o ano da vigência do SEA. A Campanha estendeu-se até o final da década de 50.

Nesse período, aconteceu um evento de cunho internacional, organizado e dirigido por Lourenço Filho, que foi o *Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos*, realizado no Rio de Janeiro, em 1949. Esse evento contou com a participação da Unesco e da Organização dos Estados Unidos (OEA) (DI ROCCO, 1979, p. 48). Já a realização do *II Congresso Nacional de Educação de Adultos* vai ocorrer só em 1958, numa conjuntura de muitas mudanças político-econômicas.⁹ Nesse Congresso, Paulo Freire indica

⁸ Ocupava o cargo de diretor-geral do Departamento Nacional de Educação.

⁹ Com o suicídio de Vargas (1954), os três presidentes seguintes cumprem mandatos-relâmpago. O País viveu momentos de forte turbulência política e eleitoral. Em 1955, Juscelino Kubitschek é eleito Presidente da República e anuncia um governo inspirado no lema: *Cinquenta anos em cinco*; cria a

a organização de cursos que tenham como base a própria realidade do aluno, ou seja, *trabalho feito com o homem e não para o homem*, gerando, assim, uma nova concepção de adulto – produtor de cultura e de saberes – e uma proposta de criação de projetos – polos com atividades que integrassem a realidade de cada município (extintos em 1963).

Conforme Fávero e Soares Junior (1992), no início dos anos 60, nasceram alguns dos movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil, bem no auge do populismo brasileiro e no bojo de uma crise de hegemonia política e aceleração do desenvolvimento econômico. Os movimentos de alfabetização de adultos, de educação e cultura popular e de expansão das redes escolares encontram suas raízes nas mudanças político-econômicas que foram tendo lugar, a partir dos anos 30. Destacam os autores:

Define-se um novo cenário político, no longo período do governo getulista, e implanta-se progressivamente a industrialização, no processo designado como “substituição de importações”, que está na base do crescimento econômico do país e da conseqüente urbanização dos estados do Centro-Sul. Além de ter gerado uma gama de novos empregos, no setor secundário, provocou também o crescimento dos serviços e a modernização da máquina administrativa do Estado (FÁVERO; SOARES JÚNIOR, CEPLAR, 1992).

A referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA foi o educador pernambucano Paulo Regis Neves Freire¹⁰ que marca a trajetória da Educação de adultos, com sua luta em defesa da educação emancipatória, pois sua vida e obra foram testemunhos da opção a favor dos oprimidos. Freire entendia que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1983, p. 22). Com este pensamento de “leitura do mundo” Freire propõe, no início da década de 60, um novo método de alfabetização de adultos, que marca significativa diferença em relação aos métodos existentes até então para adultos, que eram basicamente adaptações das cartilhas das

Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e constrói uma nova capital federal no Planalto Central.

¹⁰ Nascido em uma região pobre do País – Recife, Pernambuco, em 1921 – ele desde cedo, observou as dificuldades de sobrevivência das classes desfavorecidas. Para saber mais sobre sua vida e suas obras, acessar O Instituto Paulo Freire (IPF): Disponível em: <https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>. Acesso em: 1º nov. 2020.

crianças. Conforme Cury (2000, p. 50), foi uma proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em outra visão socialmente compromissada. Essa proposta inspirou os programas de alfabetização e de educação popular realizados no País no início dos anos 60. Em 1963, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pelo já conhecido “Sistema Paulo Freire”. Mas o Golpe de 1964 interrompe a efetivação do Plano que desencadearia esses programas, pois o “modelo de desenvolvimento”, adotado pelos novos donos do poder, entendia como ameaça à ordem tais planos e programas (p. 50).

Ainda sobre os anos de 60, podemos destacar a participação dos movimentos sociais, que assumiram a luta em favor do direito à educação para toda a população, incluindo os jovens adultos. Esse processo foi liderado por amplos setores da sociedade civil (igrejas, estudantes, profissionais liberais), que passaram a promover ações educativas bastante originais. Fávero e Soares Junior (1992) fazem uma cronologia desses movimentos, na qual nos apoiamos para desenvolver a síntese que aqui apresentaremos:

Em maio de 1960, foi criado o Movimento de Cultura Popular (MCP). Inicialmente localizado em Recife, depois foi estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Arraes foi prefeito da Capital e, posteriormente, governador do estado.

Em 1961, foi criada, na cidade de Natal, na gestão de Djalma Maranhão, na Prefeitura Municipal, a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. A Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) cria o Movimento de Educação de Base (MEB) e, ainda nesse ano, foi criado, por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na União Nacional dos Estudantes (UNE), o Centro Popular de Cultura (CPC), posteriormente difundido por todo o Brasil pelas UNE Volantes, de 1962 a 1963.

Já no ano de 1962, surgem as primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos, feitas por Paulo Freire, no Movimento de Cultura Popular.¹¹ Nesse ano, ainda é desenvolvida, por profissionais recém-formados, oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC), e por estudantes, a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar),¹² e outra

¹¹ MCP – Apresentações de teatro, música, dança, poesia nas periferias das cidades. Publicações: “De pé no chão também se aprende a ler”, “Livro de Leituras para Adultos”, “Saber para Viver e Viver é Lutar”, “Saber para Construir”, “Mutirão”.

¹² Sobre essa campanha, que tinha como objetivo, por meio da educação e da cultura, elevar o nível das massas populares e integrá-las, de modo consciente, no processo de transformação das estruturas da

experiência desenvolvida foi a Campanha de Alfabetização da UNE, a partir de experiência iniciada no então Estado da Guanabara.

Esses movimentos foram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais desenvolvidas anteriormente contra o analfabetismo de jovens e adultos, pois foram propostas qualitativamente, diferentemente das ações anteriores. A que se pode atribuir essa diferença?

O que as fez radicalmente diferentes foi o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação educativa para uma ação política renovadora (FÁVERO; SOARES JÚNIOR; CEPLAR, 1992, p. 42).

Após um longo período de discussões, foi aprovada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 4.024/61*, que remeteu à elaboração do Plano Nacional de Educação. Isso resultou em novas linhas de financiamento necessárias para as experiências educativas e culturais com as camadas populares, não só através dos movimentos acima mencionados, mas também de movimentos e campanhas liderados por sindicatos e associações de classe. Nesse contexto, João Goulart possibilitou o uso de radiodifusão para alfabetizar; instituiu premiação aos melhores e promoveu a manutenção das Campanhas anteriores.

No entanto, anos depois, em 1963, João Goulart extingue todos os movimentos e Campanhas, deixando essa ação exclusivamente sob a responsabilidade dos estados. Os programas, movimentos e campanhas foram extintos ou fechados, sendo que a resposta do regime militar consistiu primeiramente na expansão da *Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC)*, entre 1965 e 1967, que foi financiada pelo governo federal, com o intuito de contestar os movimentos educativos inspirados em Paulo Freire,¹³ e, depois, no desenvolvimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (CURY, 2000, p. 50).

sociedade brasileira, pode-se verificar, aprofundar no livro *CEPLAR – história de um sonho coletivo* – uma experiência de educação popular na Paraíba, de Maria das Dores Paiva de Oliveira Porto e Iveline Lucena da Costa Lage, (João Pessoa: Conselho Estadual de Educação, Secretaria da Educação e Cultura, 1995). Conforme se registra no site: <http://forumeja.org.br/df/files/apresenta.sonho.pdf>, acesso em 14 de junho de 2010, a CEPLAR foi destruída pelo golpe de estado militar de 31 de março de 1964, e seus membros foram presos ou foragidos.

¹³ Sobre esse assunto, ver a obra de Afonso Celso Scocuglia: *A Educação de Jovens e Adultos – Histórias e Memórias da Década de 60*, que apresenta duas experiências: o Sistema Radioeducativo da Paraíba (Sirepa) e a Ação Básica Cristã (Cruzada ABC).

O *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (Mobral) foi um programa nacional que durou de 1970 a 1985. Foi criado pela Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e organizado formalmente em 1968, mas, somente em 197, iniciou suas atividades, sob a coordenação de Mário Henrique Simonsen, tendo contado com recursos financeiros inimagináveis. Conforme lei de criação e estatuto,¹⁴ o programa objetivava erradicar o analfabetismo no Brasil, através da alfabetização funcional de adolescentes¹⁵ e adultos e a educação continuada a adolescentes e adultos para conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la à sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. Foi concebido como um sistema de controle da população, com cunho ideológico, cuja preocupação era que os alunos aprendessem a ler e escrever, sem ênfase alguma na formação do sujeito. Conforme Parágrafo único da Lei referida, as atividades do programa, em sua fase inicial, deveriam atingir os objetivos em dois períodos sucessivos de quatro anos: o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 anos, e o segundo aos analfabetos de mais de 30 anos de idade. Passado esse período, “a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária”.

O Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que integrava a lei de criação do Mobral, determinava que o Ministério da Educação e Cultura sistematizasse suas atividades, através da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Destacamos alguns dos objetivos traçados para atingir as metas estabelecidas por essa Lei:

[...] assistência financeira e técnica, para promover e estimular, em todo o País, a obrigatoriedade do ensino, na faixa etária de 7 a 14 anos; extensão da escolaridade até a 6ª série; assistência educativa imediata aos analfabetos que se situem na faixa etária de 10 a 14 anos, induzindo-os à matrícula em escolas primárias e proporcionando recursos para que as escolas promovam essa integração por meio de classes especiais, em horários adequados [...] (LEI n. 5.379, 1967).

¹⁴ Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que “provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos”. Estatuto: Decreto n. 62.484, de 29 de março de 1968. Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865.

¹⁵ Não usarei o termo “jovens”, pois ela não foi utilizada nos documentos do programa.

A equipe do Mobral¹⁶ declarou que tratar da alfabetização de adultos não constituía uma experiência nova nem no Brasil nem em qualquer outra parte do mundo. Mas que a alfabetização de milhões de pessoas por ano representava um movimento sem precedentes em nossa História. Dessa forma, foi atribuído ao Mobral o mérito pelo movimento, juntamente com a conjugação do apoio do governo federal, com a ampla adesão das comunidades à causa da erradicação do analfabetismo. Outro mérito atribuído foi ao lema *Você também é responsável*, que, segundo a equipe do programa, parece ter mobilizado toda a população brasileira no sentido de levar o conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo às classes menos favorecidas e aos rincões mais afastados do País.

É indiscutível que o Mobral oportunizou a muita gente alfabetizar-se, mas não necessariamente como foram apresentados os dados pelo programa.

O Mobral foi muito difundido e fez parte do imaginário popular como uma grande alternativa de escolarização. Ele serviu até de inspiração musical, como se verifica na música da dupla sertaneja Tônico e Tinoco,¹⁷ mas, como todas as campanhas, até então, não se constituíram como uma política de Estado, foi mais uma de cunho compensatório, sendo extinto em 1985. Com a Nova República e o fim do Regime Militar, surge em seu lugar a Fundação Educar (extinta em 1990).

Nesse processo de compreender as regulamentações das políticas educacionais que atendiam à população que não havia concluído o Ensino Fundamental na idade própria, destacamos a *Lei 5.692/71*, que fixou diretrizes e reformulou o ensino de 1º e 2º graus. Foi aprovada em 11 de agosto de 1971, em substituição à Lei n. 4.024/61. Essa Lei atribuiu um capítulo para o Ensino Supletivo e recomendou aos estados que atendessem jovens e adultos através de cursos e exames.

O Capítulo IV da Lei, destinado ao Ensino Supletivo, em seu art. 24, diz que essa modalidade de ensino terá por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tivessem concluído na idade própria, e proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de

¹⁶ Brasil – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Assessoria de Organização e Métodos. MOBREAL: Sua Origem e Evolução. Rio de Janeiro, 1973.

¹⁷ Bendito Seja o Mobral. Composição: Tônico, Tinoco e José Caetano Erba.

O cabocro roceiro e pacato, estudante da escola rural, traz nos olhos o verde do mato e no peito o diploma Mobral [...] Disponível em: <http://www.muitamusica.com.br/940-tonico-e-tinoco/61849-bendito-seja-o-mobral/letra/>. Acesso em: 20 fev. 2010.

aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Em relação à estrutura de funcionamento e o formato, foram tratados nos incisos 1º e 2º:

§ 1º. Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam. § 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (LDB n. 5.692/71).¹⁸

Destaca-se que a organização da sociedade civil foi emblemática no campo da Educação de Adultos no Brasil. A Igreja católica, como já mencionada, desde o período colonial, atuou significativamente com o objetivo de catequizar e de ampliar as vocações para a Igreja. Movimentos sociais organizados, como sindicatos, assumiram essa área como possibilidade de conscientização. Um desses movimentos, que também já foi mencionado, foi, em especial, o movimento de cultura popular, liderado por Paulo Freire, na primeira metade dos anos de 60. Lembra-nos Haddad (2009) que, nas décadas de 60 e 70, um conjunto de organizações da sociedade civil, em parceria com as pastorais sociais da Igreja católica, organizou-se para dedicar-se ao trabalho de educação popular com os setores mais pobres da população.

Que concepções alicerçavam as práticas educativas e o que almejavam esses movimentos? Os movimentos estavam influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, e as práticas aconteciam por fora dos sistemas públicos de ensino, por acreditarem que as instituições estavam controladas pela ditadura. O que se pretendia com esses movimentos/processos educativos, principalmente com a Educação de Jovens e Adultos?

Segundo Haddad (2009, p. 355), o objetivo “era ampliar o nível de compreensão que a população pobre tinha das suas condições de vida,

¹⁸ No art. 25, a Lei trata da abrangência do Ensino Supletivo, que atenderá de acordo com as necessidades: desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. O art. 26 (LDB n. 5.692/71) tratou dos exames supletivos, que compreendiam parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, e habilitavam ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Podiam realizar os exames para a conclusão do ensino de 1º grau os maiores de 18 anos e, em nível de conclusão do ensino de 2º grau, os maiores de 21 anos. Cabe salientar que, nos anos seguintes, as Leis foram bastante heterogêneas na aplicação da educação, pois cada estado, através dos Conselhos Estaduais de Educação, podia normatizar a oferta dos cursos supletivos.

discutindo suas causas e desenhando estratégias para uma atuação crítica na sociedade”. O autor destaca, também, que a função de educador estava aliada às intencionalidades políticas e que as orientações pedagógicas dessas experiências expressavam-se na ideia de que os grupos populares detinham um saber particular/singular, produzido a partir das suas práticas sociais e de suas condições de vida, e de que os processos educativos davam-se a partir do encontro entre esses saberes e os saberes dos educadores (HADDAD, 2009, p. 356).

Nos anos de 80, foram concretizadas múltiplas experiências educacionais, em diferentes espaços, como associações de moradores, sindicatos, universidades. Foram organizadas por movimentos sociais e/ou organizações não governamentais, que desenvolveram uma variedade de práticas e metodologias de ensino.

Algumas redes de educadores de adultos foram articuladas. Entre elas, destacam-se o *Conselho de Educação de Adultos da América Latina (Ceaal)*, fundado em 1982, que mantém no Brasil um conjunto de filiados, e a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (Raaab), articulação de entidades e pessoas do campo. Essas organizações, de certa forma, influenciaram as discussões sobre Educação de Adultos na elaboração da Constituição de 1988.

As mudanças conceituais e as políticas educacionais começaram a se destacar na vida acadêmica, pois muitas pesquisas deram visibilidade às diferentes propostas e experiências de EJA. Basta ver a análise, através do estado da arte desenvolvido por Haddad (2002), para comprovar isso. Outro fator importante para a pesquisa foi a criação do grupo de estudo e, posteriormente, Grupo de Trabalho em Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (Anped).

Em 1990, internacionalmente, foi considerado o ano da alfabetização, mas, no Brasil, ao invés de aumentar o investimento nessa área, temos exatamente o contrário, com a extinção da *Fundação Educar*, e com o agravo de que, nos anos seguintes, o governo federal não criou outra instância que assumisse as mesmas funções. Ficou, com isso, muito forte a ausência da ação governamental como articuladora de políticas para a Alfabetização de Jovens e Adultos, no cenário nacional.

Apesar da garantia da Constituição Federal de 1988 de estender o direito à educação aos que ainda não haviam frequentado ou concluído o

Ensino Fundamental, com a desobrigação do governo federal, os municípios iniciaram ou ampliaram a oferta de EJA. Com isso, também os movimentos sociais assumiram a bandeira da democratização e do direito inalienável da educação pública com qualidade, que marcou o período entre o fim da Ditadura Civil-Militar até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96. Nesse cenário, por exemplo, é que o *Mova* foi idealizado.

Conforme Haddad (2009), no início dos anos de 80, dois fatores marcaram o trabalho educativo desenvolvido pela sociedade civil, no campo da EJA. Um deles foi o crescimento dos movimentos sociais, gerando um alargamento da diversidade de práticas educativas para além das pastorais da Igreja católica. Por isso, as experiências de educação popular, conforme o autor,

não se ativeram apenas às questões materiais de produção e reprodução da vida; voltaram-se também para os temas relativos ao plano cultural e simbólico, como as relações de gênero, etnia e raça. A sociedade civil contribuiu para demarcar, no processo de redemocratização da sociedade brasileira, os temas da desigualdade e da diversidade para além da democracia formal de respeito aos direitos individuais e políticos. O conceito restrito de direitos humanos ampliou-se para uma concepção contemporânea, incluindo os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais (HADDAD, 2009, p. 356).

Outro fator, mas não menos importante, foi a luta pela construção de um ensino público com qualidade, inclusive para os jovens e adultos. “Com a democratização da sociedade, o próprio movimento social colocou entre suas demandas a questão da escola pública como prioridade no campo do empoderamento dos grupos populares” (HADDAD, 2009, p. 356). A EJA passou a ser vista, pelos movimentos sociais, como um direito social, no âmbito dos direitos humanos e de responsabilidade do Poder Público.

Nesse contexto, as escolas populares, paralelas ao sistema público de ensino, mostraram-se inviáveis de ser mantidas, em longo prazo, diante da falta de apoio do Poder Público e da necessária institucionalização dos processos escolares. Como estratégia, então, de acordo com Haddad (2009, p. 356), os movimentos sociais buscaram uma nova configuração da relação entre a sociedade e o Poder Público, priorizando o controle social sobre as instâncias públicas de ensino. Passou-se a exigir a participação das

comunidades escolares e mecanismos internos de democratização da escola pública.

Mais de dez anos passaram-se da extinção da Fundação Educar até que uma nova ação governamental, de cunho nacional, fosse tomada em relação à EJA. Assim, foi lançado o *Programa de Alfabetização Solidária*, que tinha como meta desenvolver uma ação conjunta entre governo federal, empresas, administrações municipais e universidades. O programa causou polêmica entre estudiosos da área, por reeditar práticas consideradas superadas – duração de seis meses, sendo um mês para “treinamento” dos alfabetizadores e cinco meses para desenvolver a alfabetização. *Adote um analfabeto* foi o lema – reforço da imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista.

Nos anos 90, acontece, ainda, a aprovação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) (Lei n. 8.069/90),¹⁹ que foi elaborado com a participação de muitas pessoas e entidades. Ele estabelece que crianças e adolescentes têm prioridade na efetivação dos direitos referentes à: vida, saúde, alimentação, educação; ao esporte, lazer; à profissionalização, cultura, dignidade; ao respeito; à liberdade e convivência familiar e comunitária. Essa prioridade garante preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas e destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Especificamente em relação ao direito à educação, o ECA prevê que crianças e adolescentes têm: “[...] igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, [...] acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (ECA, Lei n. 8.069/90, art. 53).

Ocorre nesse período a discussão do mais importante marco legal, para nossos dias, que está representado pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) – Lei n. 9.394/96. A Lei apresenta avanços e recuos em relação ao direito dos jovens e adultos a uma educação com qualidade. Muitos dos direitos que estavam incluídos no Projeto não chegaram à versão final da Lei. É preciso destacar que, nesse período²⁰ de aprovação da Lei, “o Brasil viveu intensa crise econômica, acompanhada de políticas neoliberais

¹⁹ Antes do ECA, vigorava no Brasil o Código de Menores, que previa atendimento e repressão apenas àqueles(as) que cometiam ato infracional ou que não tinham assistência da família e precisavam ser amparados pelo Estado.

²⁰ A Lei é aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

que produziram uma reforma do Estado, com privatização de bens públicos e forte pressão para desregular direitos recém-constituídos” (HADDAD, 2009, p. 357). Podemos concluir que a política do governo federal (1995-2002) concentrou-se na expansão do Ensino Fundamental, em detrimento do direito à escolarização de jovens e adultos, conquistado na Constituição Federal de 1988.

A EJA está caracterizada como uma modalidade de Educação Básica voltada para a escolarização de pessoas acima de 15 anos de idade, conforme define a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada parcialmente pela Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.²¹

Art. 5º. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013).

Os Pareceres e as Resoluções decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, principalmente o Parecer do CNE 11/2000,²² especificam a função da EJA como reparadora, equalizadora e qualificadora. A “função reparadora” significa não só a entrada no circuito

²¹ O art. 4º da Lei normatiza que a educação básica obrigatória e gratuita é dos 4 aos 17 anos de idade, organizada da seguinte forma: a) Pré-Escola; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio.

²² Parecer CNE n. 11/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos); Parecer CNE n. 7/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica); Parecer do CNE n. 11/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental); Resolução do CNE n. 3, de 15 de junho de 2010 (que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e EJA desenvolvida por meio da ED). Em termos estaduais, referindo-se ao Rio Grande do Sul, os documentos do Conselho Estadual de educação após LDBEN n. 9.394/96, pode ser mencionada a Resolução n. 343 de 2018, que consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Sistema Estadual de Ensino. Define providências para a garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna (Resolução n. 343, de 11 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0343-2018>. Acesso em: 26 out. 2020).

dos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. A “função equalizadora” refere-se à reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas. E a “função qualificadora” afirma o reconhecimento de que o conhecimento é construído num processo permanente, em que o que é aprendido ao longo da vida é fundamental. E é em função desse reconhecimento que a EJA tem como base o caráter incompleto do ser humano, sendo que o potencial de desenvolvimento e de adequação pode se dar na escola ou fora dela.

As políticas desse governo, de orientação neoliberal, foram pautadas pela concepção e redefinição dos papéis do público e do privado, e a sociedade civil foi chamada para colaborar diretamente com a oferta dos serviços educacionais, dentro da lógica de diminuição das responsabilidades do Estado. Assim destaca Haddad:

[...] ganharam relevância entidades de prestação de serviços, entidades filantrópicas ou de caráter assistencial, e verificou-se crescente interesse de parte dos grupos empresariais e do capital em geral nos rumos e no controle das orientações e no atendimento educacional. Com o enfraquecimento do setor público em função da diminuição do corpo técnico das diversas secretarias, pessoas e entidades privadas foram chamadas a produzir materiais didáticos, treinar professores e atuar no plano das orientações pedagógicas (HADDAD, 2009, p. 357).

Nesse sentido, muitas manifestações surgiram e diferentes formas de organização educacional participativa foram articuladas, de acordo com as diferentes esferas administrativas. Uma experiência pedagógica que marcou esse período foi o *Movimento de Alfabetização (Mova)*, que foi gestado e pensado na Administração Municipal do Partido dos Trabalhadores (PT). Inicialmente, foi criado na cidade de São Paulo, quando Paulo Freire era secretário da Secretaria Municipal da Educação. Posteriormente, o Mova foi implantado em diversas prefeituras, contribuindo, de forma qualificada, para a organização e tematização da alfabetização.

Outro marco na legislação brasileira é o *Plano Nacional de Educação (PNE)*, aprovado pela Lei n. 10.172/2001. Os movimentos sociais rearticularam-se por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e do Congresso Nacional de Educação (Coned), iniciando um processo coletivo

de discussão e elaboração de uma proposta de Plano Nacional de Educação. Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação.

O art. 214 da Constituição contemplou essa obrigatoriedade. A LDB de 1996 reforçou a obrigatoriedade e determinou, nos arts. 9º e 87, respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, e instituiu a Década da Educação. Estabeleceu que era responsabilidade da União encaminhar o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

No que se refere à EJA, entre as 26 metas prioritárias, estabeleceu-se erradicar o analfabetismo até 2010, além de assegurar para 2005 a oferta de EJA equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais, e até 2010 a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do Ensino Fundamental para toda a população de 15 anos e mais, que concluiu as quatro séries iniciais. Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica.²³ No entanto, com o veto presidencial referente à ampliação dos recursos públicos para 7% do PIB, ficou prejudicado o cumprimento das metas.

Em termos nacionais, após anos 2000, ainda temos o Plano Nacional de Educação de 2014,²⁴ com vigência até 2024. As principais metas diretamente vinculadas são:

²³ Ainda: estabelecer programa nacional de fornecimento de material didático-pedagógico (adequado à clientela); assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, para que sejam capacitados a atuar, de acordo com o perfil da clientela; promover mapeamento e chamada pública da população analfabeta; elaborar parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional; aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos; associar ao Ensino Fundamental de jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.

²⁴ LEI n. 13.005/2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Maiores informações, bem como suas metas estão disponíveis em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 out. 2020.

META 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

META 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

META 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Para cada meta estabelecida existem várias proposições de estratégias que direcionam possíveis ações que devem ser executadas pelos gestores públicos (estaduais e municipais), a partir de seus Planos de Educação estadual ou municipal, respectivamente. Cabe salientar que os municípios aprovaram seus Planos Municipais de Educação (PMEs) (2015) no ano seguinte ao PNE. O que vem acontecendo em vários municípios e estados brasileiros está na direção contrária do cumprimento das metas.

Ainda cabe pelo menos citar os importantes programas criados no governo de Luiz Inácio Lula da Silva,²⁵ como o Brasil Alfabetizado, Proeja²⁶ e o Projovem,²⁷ que tiveram interlocução e presença nas escolas públicas.²⁸

Síntese

Ao concluir este texto, cabe dizer que o direito à educação escolar, mesmo estando inserido na Constituição Federal de 1988, conforme já explicitado, enquanto garantia para todos os segmentos, é ainda uma realidade desigual, pois a ampliação do acesso não tem sido universal, deixando de fora grupos específicos da população. Necessita-se ainda da mobilização da sociedade civil para se ter acesso, permanência e qualidade, ou, em alguns casos, o alcance via judicial.

²⁵ Mandato de 2003 a 2010.

²⁶ A regulamentação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) é dada pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006.

²⁷ Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Criado pela Lei n. 1.1129, de 30 de junho de 2005.

²⁸ No entanto, esse texto se debruçou mais sobre as políticas anteriores a 2000.

Compartilhamos da visão de Graciano e Haddad (2009, p. 210): a CF/1988 não garantiu, na prática, o acesso universal ao ensino, e sua fragmentação pode ser observada na dimensão geracional. Embora a “Constituição afirme seu caráter universal, socialmente o acesso à escola é considerado um direito apenas de crianças e adolescentes. A educação de jovens e adultos e das crianças pequenas têm sido secundarizada nas políticas públicas”.

Confirma-se isso diante da exclusão da modalidade EJA do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), principal fonte de financiamento da educação. Isso se deu com o veto do Presidente da República (Fernando Henrique Cardoso) através da Emenda Constitucional 14. Essa emenda excluiu a EJA para fins de cálculos dos recursos do Fundo e suprimiu a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer o Ensino Fundamental aos jovens e adultos que não puderam concluí-lo. E também suprimiu o art. 60, que determinava acabar com o analfabetismo em dez anos.

O governo federal comprometeu a oferta da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, transferindo a responsabilidade aos municípios, pois a União descomprometeu-se com o financiamento para as referidas áreas. Somente retomamos esse descompasso, em parte, com a criação do Fundeb,²⁹ permanecendo ainda a problemática do tratamento isonômico, uma vez que para a EJA foi criada uma “trava” de 15% por estado na destinação do financiamento, conforme já assinalado no capítulo anterior.

Tem-se comprovado, cada vez mais, que o financiamento da EJA é a garantia para que ela aconteça. No nosso entendimento, não tratá-la com isonomia é dar um passo atrás na garantia do direito à educação. Inexistem estudos que confirmem que as propostas educativas de EJA, na modalidade fundamental, necessitam de recursos inferiores aos do Ensino Fundamental – séries iniciais, por exemplo – para serem desenvolvidas, mas já temos estudos que sinalizam o contrário. Nesse sentido, esse tratamento, com fator de ponderação inferior às demais etapas, sinaliza a visão histórica de desvalorização da EJA e compromete o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

²⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O processo que procuramos apresentar, a partir da sistematização histórica realizada, foi marcado por várias tensões e contradições, apontando a luta da sociedade brasileira para a concretização do direito à educação para todos. Os diferentes segmentos da sociedade, em muitos momentos, estiveram em embates ideológico-classistas, em função dos interesses controversos, no que tange aos projetos educacionais. Os marcos político-educacionais, no âmbito internacional, não foram priorizados neste texto, mas cabe destacar sua influência no contexto estudado.

Referências

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N.L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p.19-50.

BRASIL. Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos. **Mobral: Sua origem e evolução**. Rio de Janeiro, 1973.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil -Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Paulo Freire. **Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA-SP**, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CEB n.1/2000**. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, 2000.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Ed. Plano, 2000.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei n. 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 out. 2020.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. *In*: SEED-MEC. **Salto para o futuro: educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

CURY, Jamil. Diretrizes curriculares para educação de jovens e adultos. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasil: Conselho Nacional de Educação, 2000.

DI ROCCO, Maria Jovino Gaetana. **Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FÁVERO, Osmar; SOARES JÚNIOR, Everaldo Ferreira. CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962/1964). **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.17, n. 2, jul./ dez. 1992. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/doc.ceplar.pdf>. Acesso em: 25 maio 2010. (CD Educação Popular).

FERRARI, Alceu Ravanello. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 81-96, 1987.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: v.16, jan./jun. 1991.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completa**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. A política da educação de jovens e adultos em São Leopoldo-RS, na perspectiva de seus sujeitos. 2011. Tese. (Doutorado em Educação.) – Programa de Pós Graduação em Educação (Unisinus), 2011.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e a prática educativa. *In*: CORSETTI, Berenice; FONTOURA, Julian; ECOTEN, Márcia (org.). História e políticas educacionais, contextos e análises contemporâneas. **Programa de Pós-Graduação em Educação** – UNISINOS, São Leopoldo/RS: Casa Leiria, 2019, v. 2.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Pedagogia e lutas de classes no Brasil (1930-1937)**. Ibitinga: Humanidade, 1991.

GRACIANO, Mariângela. **Educação também é direito humano**. São Paulo: Ação Educativa, Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento – PIDHDD, 2005.

GRACIANO, Mariângela; HADDAD, Sérgio. A educação escolar entre os direitos humanos acesso, qualidade e controle social. Direitos Humanos no Brasil. **Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**, 2009.

HADDAD, Sérgio (coord). **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**: a produção discente da pós-graduação em educação, no período de 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio (coord). **Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo**: relatório de pesquisa. São Paulo: Cedi, 1993.

HADDAD, Sérgio (coord). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos: um balanço de experiências de poder local. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30-, 7-10 out. 2007, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu, 2007.

HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. **Caderno do ENDIPE**, Porto Alegre, trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução n. 343**. Conselho Estadual de Educação consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação, 11 de abril de 2018.

SOARES, Leôncio. Um olhar retrospectivo sobre a produção do GT Educação de Jovens e Adultos 1998-2008. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 31., 2018, Caxambu. **CD-ROM**, Caxambu, 2018.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: STEPHANOU, MARIA; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **História e memórias da educação no Brasil**: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. III.

Soares, Leôncio; GIONANETTI, Maria Amélia; GOMES Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PAIVA, Vanilda Pereira. Mesa-redonda com Carlos Otávio Fiuza Moreira e Sylvia Ganem Assmar. *In*: LAGÔA, Ana. **A utopia da educação pública**. Entrevista. **Jornal do Brasil on-line**. Rio de Janeiro, 18 jul. 1999. Seção Empregos e Educação para o Trabalho. Centenário Anísio Teixeira: uma pedagogia na medida para as necessidades do Brasil no século 21. Disponível na Biblioteca virtual: Anísio Teixeira, IBICT.

A biblioteca escolar e sua integração aos processos de ensino e aprendizagem na escola

*João Paulo Borges da Silveira
Manuela Ciconetto Bernardi*

O presente texto analisa o papel das bibliotecas escolares e sua integração nos processos de ensino e aprendizagem. Sabe-se que existem discursos destacando as funções das bibliotecas como centro de informações e atuantes no auxílio ao ensino e à aprendizagem das escolas e instituições a que estão vinculadas. Todavia, percebe-se que, na prática, muitas vezes, os espaços não são legitimados e são relegados a depósitos de livros, não cumprindo suas funções sociais e educacionais.

Consideramos que as bibliotecas escolares se tornam fundamentais no processo educacional, já que podem (e devem) funcionar como espaços dinâmicos em que os estudantes são estimulados a utilizarem produtos, serviços e a se envolverem nas atividades propostas, praticando a leitura, fortalecendo a aprendizagem e auxiliando na formação enquanto cidadãos. O espaço da biblioteca escolar, bem como tudo que ela oferece, deve ser convidativo a toda comunidade escolar, para que se sinta acolhida e possa participar e se integrar às ações em torno de, e a partir de, práticas educativas.

Nesse sentido, propomos uma reflexão a respeito das bibliotecas escolares direcionada à professores e demais profissionais da Educação como um todo, de modo a vê-la inclusa no processo de ensino e aprendizagem, pensando que as proposições devem sair da teoria e se efetivarem na prática; para isso, além da discussão, apresentaremos algumas estratégias e possibilidades de caminhos com ações que direcionam às mudanças.

O texto se divide para, inicialmente, compreender historicamente a evolução das bibliotecas escolares, chegando aos dias atuais; sua definição e funções educativas no contexto social em que estão inseridas, para, em seguida, refletir sobre os desafios que se põem à sua efetivação como um instrumento do processo de ensino e aprendizagem. Elencamos algumas estratégias e caminhos aos profissionais, para, por fim, chegarmos às considerações finais.

A biblioteca escolar: considerações históricas, definições e funções

Sabe-se que o domínio da leitura e da escrita é essencial para a inserção do indivíduo na sociedade atual, já que a aquisição desse conhecimento permite e garante condições à participação seja no contexto social, político, econômico, seja no cultural. Hoje, a informação é a base da sociedade e saber utilizá-la, filtrá-la é primordial; nesse sentido, encontram-se professores, bibliotecários e profissionais da Educação, já que o processo de aquisição de leitura inicia ainda na inserção dos estudantes, nas séries iniciais, e irá percorrer os anos seguintes, sendo desenvolvido e/ou aprimorado no ambiente escolar.

Além dos saberes e conhecimentos compartilhados na sala de aula, a biblioteca escolar pode (e deve) ser vista como um instrumento de apoio educacional, para que a escola cumpra o objetivo de propiciar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências; assim, o espaço da biblioteca, visto além de um local de empréstimo de livros, possibilita a promoção da leitura, o desenvolvimento de atividades que fortalecem e auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

Antes de aprofundarmos definições e funções da biblioteca escolar, cabem algumas considerações históricas. A história das bibliotecas escolares inicia, no Brasil, com os colégios jesuíticos no século XVI. Ligadas às instituições religiosas nos séculos seguintes, serviram principalmente a atender os usuários, e o objetivo das instituições às quais se encontravam (SILVA, 2011); focadas no apoio bibliográfico pela disponibilização de materiais como livros, estiveram presentes nas instituições de forma a apoiar e/ou literalmente “guardar” informações para apoio ao processo educacional.

A presença da biblioteca na escola, com vistas à promoção da leitura, socialização, inclusão de atividades na instituição educacional, já como um local dinâmico e não apenas como um espaço de guarda, remonta a discussões da década de 20, com a Associação Brasileira da Educação e por sucessivas reformas educacionais (COSTA, 2018). Para além da guarda de livros, é possível ver, no período, os primeiros passos na emergência de um espaço incluso ao papel educativo da escola.

As bibliotecas escolares alicerçam seus objetivos, tendo por base a instituição que as abriga e mantém, assim como seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), que norteia os caminhos da escola; por consequência, cada

biblioteca escolar é única. Isso quer dizer que a unidade informacional deve estar atenta à missão e aos objetivos da escola como um todo, compreendendo que a biblioteca escolar é uma parte da escola e que deve funcionar como uma parte da engrenagem, para que toda a escola funcione de forma satisfatória e harmônica.

Sobre a relação entre a biblioteca e o todo escolar, Côrte e Bandeira (2011, p. 6) apontam que a biblioteca escolar deve servir de suporte “[...] aos programas educacionais, atuando como um centro dinâmico, participando, em todos os níveis e momentos, do processo de desenvolvimento curricular e funcionando como laboratório de aprendizagem integrado ao sistema educacional”, e não, como um anexo da escola, que pode colaborar esporadicamente, como acontece em muitas situações.

As mesmas autoras consideram a biblioteca escolar como “um espaço de estudo e construção do conhecimento, coopera com a dinâmica da escola, desperta o interesse intelectual, favorece o enriquecimento cultural e incentiva a formação do hábito de leitura” (CÔRTE; BANDEIRA, 2011, p. 8), ou seja, uma biblioteca escolar viva se expande para além da guarda e do empréstimo de livros, mas se torna um centro pulsante no coração da escola.

O Manifesto da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) para bibliotecas escolares (2002) aponta as relações entre estes espaços e a aprendizagem. Enquanto sua missão, mesmo que generalista, a biblioteca escolar deve promover “serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios” (MANIFESTO, 2002, p. 1). A partir dessa consideração, devemos expandir para além do oferecimento de livros, mas de todo e qualquer suporte de informação que venha a atender às necessidades da comunidade por conhecimento.

É comum ouvirmos que a biblioteca escolar é um suporte para as atividades da escola, o não está errado, mas a biblioteca não se configura apenas como um apoio; pode servir de base para os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. É importante destacarmos que o trabalho entre professores e bibliotecários é necessário, compartilhando experiências e bagagens formativas, bem como dividindo as responsabilidades dos processos fundamentais da escola. O diálogo é uma importante ferramenta para que a biblioteca se efetive, consolide e consiga cumprir suas funções,

portanto, enquanto espaço da escola, a biblioteca deve ser incluída em suas agendas, como a participação nas reuniões pedagógicas e nos processos formativos, dentro da escola.

Nunes e Gonçalves (2019) apontam que a biblioteca escolar é um espaço pedagógico dentro da escola, mas que nem sempre recebe a atenção que deveria (como, por exemplo, em relação à sua estrutura física e de acervo). Como parte integrante do todo, a biblioteca deve estar aliada aos objetivos, meios e fins da educação e da escola, o que nem sempre fica claro nos documentos oficiais e, muitas vezes, nem para a própria comunidade escolar. Nessa perspectiva, expomos as diretrizes IFLA, explanando:

A biblioteca escolar é um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural (2015, p. 19).

A definição traz à tona um dos papéis das bibliotecas escolares, que perpassa a função histórica de guarda e que propicia que possamos compreender a biblioteca escolar como parte do processo educativo, mas, cabe o alerta: muitas das diretrizes atuais trazem uma concepção estática à biblioteca escolar (NUNES; GONÇALVES, 2019). Para além da ampliação da definição e das suas funções, é preciso pensá-la não só ligada ao ambiente escolar, mas como já exposto, parte integrante de um todo, assim, pensando na definição da IFLA (2015), o espaço da biblioteca na escola não só é fundamental, como é um dos ambientes para o percurso e a busca de conhecimento.

Ainda sobre as Diretrizes da IFLA (2015), o documento aponta que elas “existem em todo o mundo como ambientes de aprendizagem que oferecem espaço (físico e digital), acesso aos recursos, atividades e serviços para incentivar e apoiar a aprendizagem de alunos, professores e comunidade” (DIRETRIZES..., 2015, p. 19). A partir dessa exposição, é importante destacar duas questões-chave: 1) a biblioteca escolar muito além do espaço físico e de seu acervo, traz as atividades e os serviços como meios, para promover a aprendizagem em seu espaço e na escola como um todo; e, 2) a biblioteca enquanto espaço promotor não apenas da aprendizagem dos educandos, como também da equipe pedagógica e da própria comunidade escolar.

Campello *et al.* (2013) realizaram um estudo sobre o estado da arte, em relação ao tema da biblioteca escolar, cujo levantamento tomou o período de 1975 a 2011. Dentre os achados da pesquisa, está a biblioteca escolar como espaço de aprendizagem, especialmente no que tange à necessidade de diálogo entre a equipe da biblioteca e os professores, o uso das tecnologias da informação e da comunicação, no âmbito dos ambientes informacionais e o anseio do uso de informação crítica e transformadora, que contribuirá para a constituição de crianças, adolescentes e adultos com pensamento crítico diante do mundo.

A biblioteca escolar também pode (e deve) ser entendida como “um espaço educativo onde os alunos aprendem as capacidades e atitudes para lidar com a informação e para a criação de conhecimento” (DIRETRIZES..., 2015, p. 20); contribuir para se tornem sujeitos autônomos informacionalmente. Podemos assim observar um dos campos de atuação da biblioteca escolar e que se relaciona com os processos de aprendizagem: o saber usar a informação – podendo ser assim alfabetizado e letrado, mas, principalmente, para que desenvolva competências informacionais no trato e uso da informação em diferentes segmentos e estruturas sociais, a onda de *fake news* está aí para fomentar essa questão, ser competente para buscar as fontes, os meios e a credibilidade naquilo que lemos.

Ainda sobre as funções das bibliotecas escolares, Campello (2003) aponta que suas funções educativas acontecem em três dimensões, a respeito da leitura, da pesquisa escolar e das dimensões culturais que envolvem a biblioteca, a comunidade escolar e a trajetória individual de cada estudante. Portanto, o trabalho colaborativo entre a biblioteca, a escola e a comunidade escolar, pode (e deve) garantir práticas educativas dinâmicas e ricas experiências entre os diferentes atores que envolvem e são envolvidos nas e pelas bibliotecas escolares, como estudantes, equipe pedagógica, professores, bibliotecários, familiares, responsáveis e a sociedade civil como um todo, que se beneficia de construções sólidas na formação daqueles que convivem em seus espaços, pois crianças e adolescentes de hoje, em breve serão nossos professores, médicos e advogados, por exemplo; portanto, o benefício de uma boa Educação Básica atinge a todos nós.

Reforçando, entende-se também a biblioteca escolar como um instrumento a serviço dos processos de ensino e aprendizagem, colaborando com a educação formal ofertada pela escola, devendo estar alinhada ao seu

PPP. Além de propiciar o fortalecimento de diferentes culturas e identidades, envolvendo aspectos éticos, culturais, políticos e sociais, na constituição de sujeitos ativos na construção de uma sociedade crítica e igualitária.

Desafios à integração da biblioteca escolar no processo de ensino e aprendizagem

Ao pensarmos nos desafios que se colocam frente à efetivação do papel da biblioteca escolar no processo de ensino e aprendizagem, precisamos levar em conta que a questão envolve tanto as representações e concepções quanto as ações práticas. Iniciamos refletindo sobre seus desafios com a ideia da biblioteca escolar trazida por Fragoso.

São muitas, mas invariavelmente distorcidas, as visões que se costuma ter de uma biblioteca. Ora é lugar sagrado, onde se guardam objetos também sagrado, para desfrute de alguns eleitos, ora, sob uma óptica menos romântica, é apenas uma instituição burocratizada, que serve para consulta e pesquisa, assim como para armazenar bolor, cupins e traças. Para poucos, aqueles que a freqüentam assiduamente, ela constitui o local do encontro com o prazer de ler, conhecer, informar-se (2002, p. 124).

A autora nos traz uma realidade comumente encontrada, pensando nas bibliotecas escolares do País, de norte a sul neste território continental. Percebe-se um descaso, desconhecimento do papel e potencial da biblioteca escolar nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Conforme Fragoso (2002, p. 125), “as bibliotecas escolares brasileiras estão ainda longe de cumprir sua importantíssima função no sistema educacional”, e isso se deve, em parte, à representação do espaço assumida pelos agentes escolares, mas não apenas, como a falta de, ou o fortalecimento das políticas pública para o livro e a leitura, por exemplo, em todas as esferas governamentais.

A primeira etapa seria, então, ruir com a visão da biblioteca escolar apenas como um espaço de guarda, que possui bases históricas conforme já visto e que perduram em muitos contextos. Sem dúvida, este é um grande desafio que se coloca. Só então seria possível pensar no papel e no potencial que o espaço traz ao processo de ensino e aprendizagem da escola. O que nos leva a uma terceira etapa, tendo em vista que, além da integração efetiva do espaço junto à escola, é necessário pensá-la como uma parte do todo, isso não quer dizer apenas incluí-la nas atividades, mas utilizá-la para e como um instrumento do processo educativo.

Cabe compreendermos que os desafios que envolvem a desconstrução da representação, estão entrelaçados às ações práticas. Não é possível falar de forma utópica em uma biblioteca integrada às ações da escola, sem pensar no contexto e na situação em que elas e o ambiente escolar se encontram, principalmente quando nos referimos aos espaços públicos. Sofremos atualmente, no País, duros golpes no campo educacional, como o descaso e a falta de recursos financeiros com a educação como um todo, mas, especialmente, com a Educação Básica, como os conflitos e interesses em torno do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), por exemplo, essencial, sobretudo, em cidades pequenas e com escassez de recursos, permitindo segurança financeira para o atendimento e a continuidade das ações educativas.

Nesse sentido, se colocam como desafios dificuldades financeiras e a falta de recursos humanos qualificados, para desenvolver as atividades inerentes à biblioteca escolar, o que acarreta um ambiente desatualizado (sem computadores, mobiliário, acessibilidade e adequação para a aprendizagem dos alunos), também sem profissionais especializados, como bibliotecários. Entendemos que o espaço da biblioteca escolar deve ter o trabalho em conjunto entre professor e bibliotecário, cabendo a cada profissional atuar com e a partir de suas competências, trazendo suas trajetórias formativas e profissionais, agregando assim conhecimentos técnicos e pedagógicos, além de valor e referências às bibliotecas e às escolas como um todo.

Também é preciso que a escola compreenda as potencialidades da biblioteca e como ela pode agregar à comunidade escolar. Por muito tempo, este espaço era visto como local de castigo: quem não se comportasse bem na sala de aula, era direcionado à biblioteca, muitas vezes para copiar longas páginas, como ato de punição pelo mau comportamento. Outro desafio é a biblioteca escolar vista como espaço de silêncio absoluto, onde o famoso *vishh* interromperia qualquer possibilidade de diálogos e trocas. Se queremos uma biblioteca viva, ativa e que contribua com os processos de ensino e aprendizagem, precisamos pensar em uma biblioteca em que o diálogo e as trocas sejam constantes, inclusive incentivadas por professores e bibliotecários.

É possível estabelecer que muitos são os desafios para, de fato, transformar a biblioteca como integrante dos processos escolares, conforme

cada rede de ensino e particularidades de cada escola. Até o presente, discutimos que a primeira etapa foi na transformação do espaço de guarda para concebê-lo como um local dinâmico, isso na esfera discursiva, pois, de fato, vimos que a sua visão precisa em muito ser redesenhada e colocada em prática. Apesar de várias ações e diretrizes, o passo dado à frente ainda requer uma longa caminhada, pois, além de incluí-la no processo educativo, a biblioteca na escola precisa ser integrada e vista como parte dela. Desta forma, seguimos para a discussão das estratégias e dos caminhos que podem ser tomados com vista a esse objetivo.

Estratégias e caminhos para as bibliotecas escolares

Propomos a seguir algumas estratégias e caminhos para que as bibliotecas escolares sejam integradas aos processos da escola. Entendemos que estas não são as únicas vias, pois as ações precisam levar em conta o contexto em que da biblioteca, os usuários (ou seja, aquelas que utilizam ou podem utilizar a biblioteca), os agentes (estudantes, professores, bibliotecários e a comunidade) e a disponibilidade de recursos, mas justificamos que os caminhos visam trazer à luz algumas das opções e instigar reflexões para que existam mudanças, conforme e dentro de cada realidade:

- a) planejar as atividades deve ser feito por agentes escolares qualificados e com carga horária para atuarem na biblioteca, como professores, bibliotecários e demais profissionais em conjunto, de modo a pensar em atividades que integrem os indivíduos e espaços, pois será, a partir da interdisciplinaridade, que se constituirão as bases para a promoção de um processo de aprendizado dinâmico;
- b) não é demais pontuar a necessidade de desconstrução da representação da biblioteca escolar como um local de castigo, ou mesmo destinado à pesquisa pontual. Se visto dessa forma, o espaço não é aproveitado e integrado ao processo. É preciso estimular os alunos a utilizarem o local com atividades dinâmicas, estimulando-os a terem uma conexão com o mesmo. Essa questão também incentivará e promoverá aos estudantes o hábito de leitura;

- c) compreender que existem desafios a serem transpostos; todavia é preciso utilizar os recursos que estão disponíveis na biblioteca, e não, e que temos um cenário ideal para começarmos a agir. É possível pensar na utilização dos computadores para uma busca dos assuntos e integrar conhecimentos curriculares, caso a biblioteca não tenha este recurso, vale explorar o acervo e, a partir dele, propor uma pesquisa ligada aos assuntos estudados;
- d) pensar além dos recursos, mas a biblioteca como um espaço em si disponível também é uma das opções, que, além de integrar a biblioteca às atividades da escola, auxiliará na familiarização dos estudantes com o local. Nesse sentido, deslocar as turmas para realizarem hora do conto e atividades em grupo, na biblioteca, são boas opções, por exemplo, pois contribuem para que os estudantes se habituem ao espaço e sintam gosto por estarem ali, despertando o sentimento de pertencimento. Afinal, a biblioteca deve ser de todos;
- e) entender que a biblioteca é também um espaço de leitura, mas, mesmo que não tenhamos muitos leitores na turma, devemos apresentar e fomentar o uso do espaço, pois, a partir do contato com os livros, por exemplo, podemos despertar a curiosidade e ganhar novos leitores, a partir dessa experiência, afinal cada estudante poderá despertar seu desejo de fazer leitura em tempos diferentes, por isso o incentivo se faz tão importante, respeitando os tempos e gostos de cada sujeito;
- f) refletir e utilizar a biblioteca escolar como um espaço múltiplo e plural, enquanto fomentador de diferentes práticas de mediações, como a pedagógica, a informacional, a literária e a cultural, integrando também as turmas diversas em projetos que articulem crianças e adolescentes de diferentes anos escolares, contribuindo, também, com o desenvolvimento social;
- g) atuar para que a biblioteca seja um espaço de discussão e articulação de temas que estejam em voga e que sejam de interesse social e dos estudantes, como a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que formaliza os 17 objetivos e as 169 metas globais para o desenvolvimento sustentável do Planeta e que pode ser uma temática trabalhada de forma interdisciplinar por toda a escola, envolvendo seus diferentes agentes.

Das opções propostas, que objetivaram apenas apresentar caminhos a serem trilhados, verificam-se meios para que a biblioteca seja integrada aos processos de ensino e aprendizagem da escola. Incentivamos que esses caminhos sejam seguidos, se não na totalidade, em parte ou tomados como exemplos e aplicados à realidade de cada instituição e nas necessidades para, de fato, a biblioteca atingir a integração da qual propomos e que trará bons resultados à escola e à sociedade.

Com a reflexão das ações e retomando alguns dos pontos discutidos, pensamos em Fragoso (2002) que apresenta duas categorias às funções das bibliotecas escolares brasileiras, sendo elas: a educativa (de modo a auxiliar os conhecimentos do planejamento escolar) e a cultural (contribuindo para a formação de atitudes positivas e ideias do mundo). Assim, não é possível desvincular o espaço da biblioteca ao ambiente escolar como um todo, nem ao menos pensá-la sem realizar ações para a concretude das funções.

Considerações finais

Através deste trabalho, pretendeu-se analisar o papel das bibliotecas escolares e sua integração nos processos de ensino e aprendizagem. Na trajetória, realizamos algumas considerações históricas. Vimos que, no Brasil, o papel de guarda iniciado no século XVI permaneceu até o século XIX, quando foram iniciadas discussões, ampliação e deslocamento da visão do espaço apenas como guarda e, a partir de então, sua proposta seria integrada ao ensino e à aprendizagem escolar. Estamos avançando, pois ainda encontramos bibliotecas escolares como guardiãs do conhecimento, com livros intocáveis e, muitas vezes, fechadas, sem nenhum profissional que nelas atuassem e desenvolvessem ações e práticas educativas.

Trouxemos algumas definições e discutimos as funções atuais das bibliotecas escolares, todavia, percebemos que muitas das propostas permanecem apenas na esfera do discurso e que, mesmo nos dias atuais, é possível notar a ênfase de integrar o espaço que ainda o coloca como um lugar a ser “aceito”, sem de fato, vê-lo como um espaço potencial ao ensino e à aprendizagem e parte do ambiente como um todo.

Nesse mesmo sentido, é possível notar que a representação de guarda não se rompeu do tempo histórico, necessitando não só de ações, mas da desconstrução da visão pelos sujeitos, que se constituem como desafios, para

que, efetivamente, o espaço seja integrado aos processos educativos, ou seja, ainda parece em determinados âmbitos uma abertura à biblioteca e de como ela pode contribuir com e para o campo educacional.

Refletir nos desafios, nos colocou diretamente na necessidade de indicar algumas das estratégias e caminhos possíveis aos profissionais da Educação; assim, elencamos entre as possibilidades: o planejamento das atividades em conjunto pelos agentes; a utilização de recursos disponíveis, a pensar de acordo com o contexto em que a instituição se encontra; a desconstrução da visão de espaço fechado; e a reflexão das potencialidades que o espaço pode trazer, como a utilização por turmas em projetos em conjunto com a sala de aula.

Sem dúvida, há desafios a serem transpostos. Acreditamos que, muito além do discurso, a biblioteca escolar pode, deve e necessita de urgentes ações, para que seja integrada aos processos de ensino e aprendizagem. Assim, as reflexões propostas nesta discussão visam instigar essas mudanças e acreditamos que possamos olhar o futuro e vê-lo como um período marcado por mais um passo em direção a uma escola e biblioteca integradas.

Referências

CAMPELLO, Bernadete. A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para seu aperfeiçoamento. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003.

CAMPELLO, Bernadete *et al.* Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 18, n. 37, p. 123-156, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n37p123>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CÔRTE, Adelaide Ramos e; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2011.

COSTA, Aline Santos. O projeto de bibliotecas da Comissão Nacional de Literatura Infantil: formação do leitor e a Escola Nova nos anos de 1930. *In: PIMENTA, Jussara S. (org.)*. **Biblioteca escolar: memória, práticas e desafios**. Curitiba: CRV, 2018. p. 29-40.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. **Revista ACB**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 124-131, 2002. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/download/380/461>. Acesso em: 1º out. 2020.

FEDERAÇÃO Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school->

libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

FEDERAÇÃO Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias. **Manifesto IFLA/Unesco para biblioteca escolar**. 2002. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-pt-brazil.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

NUNES, Maria Cléa; GONÇALVES, Maria Manuela Bento. Concepção da biblioteca na escola: representações construídas a partir das suas diretrizes. **ConCI: Convergências em Ciência da Informação**, v. 2, n. 3, p. 69-83, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/conci/article/view/13671>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil: análise da Lei n. 12.244/10 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares. **Revista ACB**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 489-517, dez. 2011. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/797>. Acesso em: 2 out. 2020.

16

Relações étnico-raciais: reflexões e possibilidades de ensino

Alba Cristina Couto dos Santos Salatino

Introdução

O racismo, o preconceito e a discriminação dirigidos às populações negras são parte de um projeto de sociedade, desde a institucionalidade da escravização de sujeitos africanos, em exercício pelo Estado brasileiro. O temor do Estado à “africanização” pautou os projetos de imigração europeia e o fim da escravidão. As primeiras décadas pós-emancipação foram decisivas para pensar liberdade, autonomia e cidadania, também, para negociar o quanto de liberdade seria permitido à população negra (GOMES, 2005; ALBUQUERQUE, 2008; ANJOS, 2019). A denúncia da abolição incompleta, da escravização de vidas e da desqualificação dos corpos negros persiste no tempo presente, os índices estatísticos revelam que a desigualdade e a vulnerabilidade social no País tem cor, são dados divulgados por agências e institutos de pesquisa econômica, geográfica e sentida por homens e mulheres negros no Brasil, que ainda não fazem parte do projeto de progresso e de direitos civis.

A escola como um dos espaços de formação do sujeito não está alheia aos preconceitos e à estrutura social; em ela reproduz e fomenta valores da sociedade em que está inserida, assim como também é agente transformador. As discussões étnico-raciais têm adentrado os espaços formativos, incluindo a escola, sem dúvidas, mas ainda de maneira tímida, ante a existência de políticas e diretrizes que apontam para alteração da abordagem referente à população negra no País. O ensino das relações étnico-raciais, muitas vezes, fica reduzido a momentos pontuais do calendário letivo das unidades escolares, em que tratam a história negra e indígena como narrativas excêntricas, destacadas num “Dia D”.

A ideia de práticas pedagógicas localizadas, em dias e/ou meses, está muito presente, seja na cultura do “senso comum”, bem como no dia a dia da escola. De ambas as formas, o estudo sobre raça e diferentes etnias, em uma data específica, apresenta-se como algo já resolvido e suficiente para dar

conta da complexa inclusão e valorização identitária. Esse pensamento dificulta muito a implementação de políticas, a ampla discussão, a consolidação de alterações estruturais que se almeja ao falar de Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer).

De maneira coletiva e atenta ao direito à diferença, docentes e gestores têm o desafio de conversar com toda a comunidade escolar sobre o currículo que contenha o direito à diversidade e se identifique com as representações nele contidas, mediante um conhecimento hegemônico. Estudos sobre currículos escolares apontam para a necessidade de eles serem construídos de acordo com contextos socioculturais, que se “assentem na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 38). Nesse caso, considerando como eixo central a EREER e não como uma pausa no conteúdo “principal”, para falar de uma cultura à parte da cultura central, mas sim, que o estudante e toda a escola vivenciem e aprendam a diversidade.

Em minha experiência docente muito presenciei a busca por superação do racismo e esforços por uma abordagem positiva sobre a contribuição e valorização da população negra e indígena, trazendo para o espaço escolar pesquisas e discussões acadêmicas. No entanto, também é verdade que essas ações ocorrem de maneira isolada, reduzidas a projetos docentes, que, muitas vezes, se veem solitárias. É sobre essa realidade que ainda persiste que estou atravessada por questionamentos, que divido com os leitores, com o intuito de refleti-los à luz de práticas docentes. A informação é, hoje em dia, acessível, mas, para que se relacione entre si e se transforme em conhecimento, é necessário que o professor e a escola reconheçam seu papel e repensem práticas (ALARCÃO, 2003).

Para aqueles que argumentam já estarem fazendo algo e que a escola tem feito um movimento positivo quanto a isso, e que é importante falar, pelo menos, no tal “Dia D” sobre a questão étnica racial. Sim, é importante um pouco do que nada, não é mesmo? Mesmo assim, quero chamara a atenção a algo mais: esse dia pode trazer mais problemas do que afirmações; em ações esporádicas há um esvaziamento do tema “diversidade”, que contribui para a discriminação e a estereótipos. Qual é o dia escolhido para a intervenção antirracista, para falar das desigualdades raciais e sociais, para tratar da valorização identitária? E esse dia está de acordo com reivindicações, estudos

e pesquisas de intelectuais e ativistas negros e negras? Quem fala, para quem fala, como fala?

A manifestação da comunidade escolar em favor da educação das relações étnico-raciais tem ocorrido cada vez mais frequente e com mais força. Em diferentes etapas do exercício da profissão, na docência ou na equipe pedagógica, presenciei pais/responsáveis irem à escola reivindicar aulas com representatividade negra, questionando a apresentação de atividades e ausência de representantes, de coletivos, líderes religiosos ou de movimentos sociais na comunidade, de famílias, amigos e professores preocupados e comprometidos com uma educação democrática e emancipadora (FREIRE, 1996; HOOKS, 2017). Esse tipo de manifestação causa tensionamentos, e o contrário também é verdadeiro: reclamações sobre atividades, leituras indicadas, brincadeiras e danças de origem africanas são alvo de preconceito, reiteradas vezes. Após dezoito anos da promulgação da Lei n.10.639/03 e treze anos da Lei n. 11.645/08, a mudança na escola é um posicionamento político. É oportuno lembrar-se de Freire (1996, p. 36), quando ele diz que ensinar exige riscos, e que “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Fazer um currículo plural, inclusivo sem a costumeira hierarquização étnico-racial, baseado na diferença e na coexistência de diferenças de vários tipos não é tarefa fácil, e este texto não vem como um apontador de regras a serem seguidas (FÁVERO; IRELAND, 2007). Requer uma nova postura frente aos objetivos e estratégias de ensino e aprendizagem. Tais mudanças, muitas vezes, nem são compreendidas, desejáveis pelos docentes ou viáveis em curto e médio prazo. A desqualificação da profissão docente, a precariedade de recursos, inclusive para a formação docente (OLIVEIRA, 2019), são elementos importantes que desfavorecem a efetividade da capacitação docente e reformulação do currículo.

Mesmo que se reconheçam os obstáculos cotidianos da formação continuada docente, não se sustenta mais um sujeito, um educador que, hoje, diga que simplesmente desconhece materiais com conteúdo sobre a

diversidade racial,¹ ante a pujança de estudos e publicações que circulam no País, sobretudo, nesta última década. Também, a permanência de narrativas nas quais o Brasil é tratado como um país racialmente democrático, e que eliminou o racismo, sem questionamentos. Se há uma negação de indivíduos frente à ausência da igualdade racial, a escola pública brasileira parece ignorar a origem de seus estudantes, quando também nega e silencia outras narrativas, apresentando no currículo e em seus documentos institucionais, uma visão e práticas eurocentradas, o que contribui para as desigualdades e à colonialidade do saber.

Na educação básica, há espaços escolares nos quais sequer existe uma disputa de narrativa, considerando o conhecimento hegemônico. A escola, assim, opera perpetuando a “violência epistêmica, que gera uma subalternização de saberes outros” (PINHEIRO, 2020, p. 18). Dentre tantos, o grande desafio ainda reside em considerar a existência de outras racionalidades e formas de conhecer e interpretar o mundo (SANTOS, 2010).

As “relações étnico-raciais” voltadas a projetos, políticas e ações pedagógicas passam pelo reconhecimento da diversidade sociocultural, da valorização identitária e das relações de poder.

São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2011, p. 16).

A educação das relações étnico-raciais torna-se obrigatória para todas as escolas e todos os sistemas de ensino, desde a alteração do art. 26A da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei n. 10.639 e a 11.645/08, descritas no art 26A, para promover a equidade e diversidade étnico-racial. Da existência da lei à possibilidade de se trabalhar na escola a história e a valorização da cultura negra, pretendo na seção a seguir apresentar os propósitos da EREER e, em seguida, sugerir e compartilhar atividades que, longe de serem receitas pedagógicas, iluminam caminhos percorridos em direção ao combate à discriminação.

¹ BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf . Acesso em: 19 out. 2020.

A educação das e para relações étnico-raciais

A sanção da Lei Federal n. 10.639/03 nas unidades escolares, públicas e particulares, de Ensino Fundamental e Ensino Médio, institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira. A política representa um passo importante do Estado brasileiro em direção à superação do racismo e à visibilização do processo de efetiva participação e contribuição da população negra, em todas as dimensões sociais.

As reivindicações da população negra vêm de longa data; lideranças do Movimento Negro pautavam por uma educação de inclusão de sua história. A “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, realizada no dia 20 de novembro de 1995 em Brasília, foi um marco na luta do movimento social negro, na década de 90. Seus organizadores foram recebidos pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. As lideranças negras condenaram o racismo e, mais do que isto, entregaram ao chefe de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, como um projeto de sociedade.

De acordo com Santos (2005), a resposta do Estado, ao promulgar a Lei n. 10.639/03, foi em função da constatação e do insistente enfrentamento de combate à discriminação e ao racismo do movimento negro e de seus intelectuais. O movimento negro já havia entendido, desde décadas anteriores, que somente pela educação formal seria possível integrar economicamente e ascender socialmente; contudo, era preciso mudança no sistema educacional, que, historicamente, operou amplamente na educação formal para o enfraquecimento cultural, desqualificando e inferiorizando o continente africano e, racialmente, os negros brasileiros. Como fruto da participação efetiva do movimento negro na estrutura social, sua atuação incidiu diretamente nas políticas educacionais, de modo a ser o principal responsável pela elaboração de diversas leis (antirracistas e de inclusão à diversidade), em direção a um processo de emancipação e de construção de relações cotidianas mais igualitárias (GOMES, 2017; SANTOS, 2005).

Nesse sentido, conhecer a história da comunidade negra e resgatar sua memória coletiva não faz sentido apenas para estudantes de ascendência negra. Interessa a estudantes de outras ascendências étnicas também, os não negros. Na busca por equidade racial, é importante que consideremos que todas as etnias foram afetadas pelo imaginário de superioridade racial, pela

desumanização e animalização do corpo negro, pelo não reconhecimento da cultura e do saber desse grupo étnico-racial.² Como refere Hooks,

os alunos brancos que aprendem a pensar de maneira mais crítica sobre questões de raça e racismo, vão para casa nas férias e, de repente, veem seus pais sob outra luz. Podem reconhecer neles um pensamento retrógrado, racista e assim por diante, e podem se magoar pelo fato de a nova maneira de conhecer ter criado um distanciamento onde antes não havia nenhum (2017, p. 61).

A situação relatada acima não só dá ao estudante a experiência de conhecer situações difíceis de sociabilidade, como de integrar teoria e prática. Em acordo com hooks, há que se pratiquem mais hábitos de ser para além de questionar e conhecer ideias. É importante que o “ser branco” seja compreendido, entendido, discutido e estudado.

A obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais pela Lei n. 10.639/03 impõe uma ampla e complexa discussão sobre as etnias, suas características, crenças e valores, contribuições e saberes, mas também exige uma educação para as relações étnico-raciais, que reconhecem o racismo estrutural, institucional e epistêmico, que não ignoram práticas racistas, sobretudo, no ambiente escolar, por meio de “brincadeiras e piadas”, que visam o ensino para a cidadania, abordando, indubitavelmente, a raça que, segundo Albuquerque (2009), não é um conceito atemporal, alheio à dinâmica histórica, aos contextos que lhes conferem significados específicos. Problematizar racismo e racialização, o primeiro como a expressão mais perversa do segundo. Significa compreender que a racialização como noção de raça em construção no período do pós-emancipação, a mercê de propósitos políticos diversos e também de estratégias de identidade forjadas pelas gentes de cor, a partir do discurso racial, no seu tensionamento e conflito, do meu ponto de vista, perpassa a pedagogia crítica.

O argumento do professorado sobre um possível despreparo em relação à diversidade étnico-racial, embora não absurdo, não deve servir para justificar o pecado da omissão nem o do não questionamento sobre a questão da inclusão, do preconceito e da discriminação racial presentes na

² Assim também com o caso dos indígenas, guardadas as especificidades e políticas. Ver mais: COELHO, Elizabete Maria Beserra. Ações afirmativas e povos indígenas: o princípio da diversidade em questão. **Revista de Políticas Públicas**, v. 10, n. 2, p. 1-13, 2006; WITTMAN, Luiza Tombini (org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

sociedade e existentes no espaço escolar e que veem, na alteridade, o subsídio para atribuir representações e sentidos que desqualificam, inferiorizam e reforçam estigmas à população negra. É uma postura que pode ser difícil de mudar, mas ela tem contribuído para que a escola seja um ambiente hostil para estudantes negros, sobretudo, crianças e adolescentes. É nesse ambiente que nos tornamos, pela primeira vez, negros e negras, que somos racializados pelo outro. O poema da peruana Victoria Santa Cruz³ retrata muito bem esses insultos que todo negro nas Américas já viveu: “De repente umas vozes na rua/ me gritaram Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!/ Por acaso sou negra? – me disse/ SIM!/ Que coisa é ser negra?/Negra!”

Quando pequenos, a criança negra procura sentido e acolhimento nos adultos do espaço onde ocorrem os insultos, o que significa ser chamado de negro, nariz que o boi pisou; nêga beijuda; cabelo duro, cabelo de *Bombri!*; seu cabelo não mexe; cor de pinche; cor de asfalto, queimadinha, nega fedorenta, pichaca, dentre outras “brincadeiras” que variam em dezenas de nomenclaturas, conforme a regionalidade. Tal processo sistemático de racialização negativa exclui a criança negra da brincadeira no pátio, do recreio, dos afetos, empurra para a solidão, timidez forçada ou até a agressividade nesse espaço; deixa marcas profundas, conforme as autoras de *Negras (in) confidências: bullying não. Isto é racismo* (2013) nos apresentam. Segundo a psicanalista Soares (2013, p.11), que prefacia o referido livro, a criança que vivencia situação de discriminação, com relação ao seu corpo, geralmente não constrói uma imagem positiva de si mesma. “Por meios de processos identificatórios, as crianças apropriam-se de suas vivências na escola e estruturam-se na medida em que são mais ou menos aceitas, consideradas, escutadas e/ou silenciadas pelos educadores e nas interações com seus pares.”

A escola tem a função de fomentar o respeito à diversidade em sua amplitude, tem o dever de intervir em situações do cotidiano com a sistematização de uma prática que sabe da importância da formação das identidades no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que tem ciência do quão raro essas intervenções podem ocorrer na escola, se estivermos vigilantes, ante a “curricularização” tradicional e

³ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/me-gritaram-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

homogeneizadora. “O racismo tem se mantido em alta, em todas as esferas da sociedade brasileira como a ‘banalização do mal’”; bem como nomeou Arendt, sobre a incapacidade de manifestar reações de indignação e solidariedade ao sofrimento alheio” (BRITO; NASCIMENTO, 2013, p. 20-21).

Faz-se necessário um esforço consciente de transcender a ideia de democracia racial, como fator ímpar da formação da identidade nacional, propalada largamente nos meios acadêmicos, questionada e recusada por estudiosos (negros e não negros) da questão racial e ativistas por uma sociedade mais igualitária racialmente. É urgente a promoção da releitura de mundo, especialmente dos povos africanos pré-coloniais, com seus reinados e impérios, sua cultura, marcando a riqueza étnico-cultural, bem como retirando o estado escravocrata da identidade afro-brasileira.

O estudo da diferença deixaria de estar à parte da história central e dominante, que hierarquiza culturas e raças, se fosse compreendido como indispensável para a existência do próprio sujeito e à compreensão de mundo; a diversidade é enriquecedora e pode ser bela. A Lei n.10.639/03 e suas diretrizes superam o campo legislativo e jurídico, na medida em que propicia a educação das e para relações étnico-raciais, reconstruindo a autoestima, o autoconceito de estudantes negros e a cidadania de todos, negros e não negros.

A Lei n.10.639/03 pode ser entendida como uma ação afirmativa, na medida em que se compreendem as políticas afirmativas, como ferramentas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, ao emprego, aos bens materiais, às redes de proteção social e/ou ao reconhecimento cultural.⁴ Contudo, sempre é bom lembrar da sua obrigatoriedade e do esforço desde a criação até sua sanção, dos movimentos sociais negros e dos órgãos estatais que promoveram, durante a primeira década dos anos 2000, publicações informativas, didáticas e de ensino a intelectuais comprometidos com a agenda de superação do racismo e de uma educação emancipadora e multicultural. Todo esse movimento almejou que a lei de ensino da história e cultura africana e afro-brasileira fosse de letras vivas. É dizer que a Lei n.10.639/03 rompe o silenciamento sobre a realidade afro-brasileira e sua história, nos

⁴ Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

currículos e nas práticas escolares, bem como afirma a memória e a identidade de crianças, jovens e adultos negros na educação básica, e que se estende à elaboração de imaginários sociais, seus e de seus familiares. (GOMES, 2011).

Experiências trocadas, possibilidades de ensino

Quando se abre um livro didático, era bem comum nos idos dos anos 2000, quando comecei a lecionar, ver a cultura afro-brasileira reduzida à escravidão. Eram longos textos e imagens coloridas de dor, açoite e subalternidade, que preenchiam as páginas e minhas memórias escolares. Pouquíssimas referências à África, alguma coisa quando se chegava ao conteúdo sobre imperialismo; com sorte, se via algo quando se estudava colonialismo. Em geral, os africanos já apareciam escravizados nos navios sem contextualização de seus modos de vida pregressos. Ou seja, cresci e por muito tempo lecionei com a imagem de negros e africanos em condições de desvantagem, de inferioridade, incapacidade e submissão.

Felizmente, ante as reivindicações sistemáticas dos movimentos sociais negros e trabalho coletivo, há livros didáticos com qualidade e uma literatura com ótima qualidade, que foi produzida nos últimos anos, podendo ser utilizados como paradidáticos; já não estamos mais sozinhos e retomo uma ideia já dita, a postura é política. Estudar a cultura, religiosidade de matriz africana, a complexidade das civilizações africanas, inclusive localizar que o Egito é africano possibilita a aquisição de conhecimentos reais e mais amplos de um continente que, certamente, não se reduz à escravização e escravidão. O educando, ao entrar em contato com mitos de origem africana e com a busca do respeito e da tolerância religiosa, por exemplo, percebe que a cultura religiosa não é a mesma em todos os cantos do mundo nem todos os povos do continente africano têm a mesma religião. Conhecer esta história e realidade auxilia os educandos a mudarem suas resistências à cultura e religiosidade, despertando o desejo em respeitar a diversidade religiosa e cultural.

Numa ocasião, quando lecionava numa escola municipal e tinha uma turma de alfabetização à tarde e sétimos e oitavos anos pela manhã, iniciei a abordagem de religião com o livro *Bruna e a galinha-d'angola*. Com turma de segundo ano do Ensino Fundamental foi proposital e podemos aprender

juntos, como eram as orações em cada família, se havia orações, como eram contadas em casa sobre a criação do mundo, sobre o que significava a personagem galinha-d'angola "Conquém", enfim, foram muitas rodinhas de conversa para além de sequências didáticas que envolvem uma aula com literatura infantil. Minha surpresa foi com o interesse dos maiores, ao verem os trabalhos na sala que compartilhávamos. Ouviram a história e, pela idade, a conversa logo foi para identificar a cultura religiosa. Foi muito bonito, praticantes de religião de matriz africana explicaram aos colegas nomes que apareceram no livro, e foram além. Não foi uma aula pacífica, como não era nenhuma das aulas de Ensino Religioso; os conflitos ali também existiram, estávamos trabalhando justamente as perseguições à umbanda, nas décadas de 10 e 20 e o alvorecer das Igrejas evangélicas oriundas dos EUA, bem como a consolidação dos protestantes alemães. Mas, ao final saí muito agradecida por aqueles períodos, pela partilha e aprendizagem.

Ainda sobre religiosidade, outro momento que pude presenciar, afora uma programação específica, foi quando estudantes do Ensino Médio, provocados pelas aulas de história e filosofia, sugeriram trazer à escola seus Babalorixás para um bate-papo. Nessa ocasião, atuando como equipe pedagógica, eu ofereci o suporte para que a atividade ocorresse da melhor maneira possível. As discussões começaram muito antes das atividades do "novembro negro" e se estenderam por todo o mês, desmitificando preconceitos com e entre colegas, com a presença de lideranças religiosas da comunidade. O que quero chamar a atenção nessas duas atividades com adolescentes é que elas não partiram de uma programação docente pré-agendada. A partir das aulas, os estudantes se sentiram à vontade para propor temas e discussões, para demonstrar interesses e necessidades de ser quem são.

Com o estudo das religiões africanas, tem-se a possibilidade, a partir de um estudo mais amplo, de desmascarar certas "verdades" e, com isto, auxiliar no processo de rompimento com o preconceito e a discriminação. No momento em que se vencer este estereótipo, os educandos poderão vivenciar novas possibilidades na sala de aula e, também, na sociedade. Este princípio busca dar subsídios para os alunos, na descoberta de que a história das religiões africanas é tão rica quanto à história das religiões e culturas de outros continentes.

Um dos preconceitos mais comuns em quanto aos africanos é com relação as suas práticas religiosas e a um suposto caráter maligno contido nelas. Esse tipo de afirmação não resiste ao confronto com nenhum dado mais consistente de pesquisa sobre as religiões africanas e a maioria das religiões afro-brasileiras. Nelas, todas as divindades são ambivalentes, não se simplificam na dicotomia bem versus mal (BRANDÃO, 2006, p. 26).

Eu celebro atividades assim, que puderam ser iniciadas e concluídas, independentemente do dia do ano, assim como aquelas intervenções que parecem “bobas” às vezes, desde corrigir termos hoje inaceitáveis para o bem-viver coletivo, a aquelas mais sérias que não devem ser confundidas com *bullying* porque é racismo. Só quem está em sala de aula sabe o quão adverso pode ser o nosso fazer pedagógico, entre “vencer o conteúdo”, a autonomia, o que ensinar e a burocracia docente.

Assim como a religiosidade/espiritualidade está presente no dia a dia, a expressão do corpo entre crianças e jovens também está. Há sempre um corpinho dançando, se movimentando pelos corredores da escola. Estudar sobre dança afro-brasileira é estudar sobre estéticas, culturas e educação. A dança é expressão de alegria, tristeza, celebração, religiosidade. (MUNANGA, 2005, p. 69-82). É cultura transmitida através do corpo e pode ser acessada durante todo o ano. Mas, será que estamos dispostos?

Contudo, eu gostaria de trazer exemplos que me marcaram, por certo: a educação das relações étnico-raciais não se faz apenas abordando esses elementos. As bibliografias relativas à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, conforme consta nas diretrizes; também referências artísticas e visuais são muito relevantes e exigem de nós vigilância, para não cairmos nas mesmas armadilhas de outrora. Apresentar personalidades e intelectuais negros, de diferentes áreas do conhecimento contribui para a representatividade e o sentimento de pertença à intelectualidade. A esse espaço de educação formal e valorização identitária aponto: astrofísico como Neil de Grasse Tyson; literatos como Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo; engenheiros como André Pinto Rebouças; compositores e músicos como Clara Nunes, Gilberto Gil, Racionais MC's, Dona Ivone Lara, entre outros; filmes e séries para diferentes faixas etárias como “Kiriku”, “Narciso rap”, “Um grito de liberdade”, “Vista minha pele”, “Cidade de Deus”, “Carandiru”, “Sarafina”, “Madame Satã”,

“Spirit: o corcel indomável”, “Irmão urso”, “A era do gelo”, “As aventuras de Azur e Asmar”, “Cara Gente Branca”, “AmarElo: é tudo para ontem”, entre outros. Enfim, há muita literatura e pluralidade do grupo étnico racial negro para inovar e descolonizar o saber, em diferentes séries e níveis de ensino, do infantil ao superior.

Considerações finais

As relações étnico-raciais vêm sendo discutidas e pautadas há décadas pelo movimento negro; localizamos a década de 90 por conta da Marcha Zumbi dos Palmares ocorrida em 1996. A complexidade e a urgência da necessidade de colocá-la em prática são visíveis. É preciso avançar do estágio de identificação do problema e interagir mais com a teoria e práxis, como nos convida Hooks (2017) a exercitar mais o hábito de ser.

A literatura; as rodas cantadas, receitas de comidas típicas, apresentações artísticas, danças, rodas de conversas, brincadeiras, músicas podem ampliar a visão de todos para uma educação que valoriza, respeita e dá o direito à diversidade. Dessa maneira, “podemos dar aos alunos a educação que eles merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais, verdadeiramente libertadora” (HOOKS, 2017, p. 63).

A Lei n. 10.639/03 está aí para romper as barreiras que o racismo impõe, buscando, também, uma perspectiva mais ampla, no que diz respeito à cultura e ao respeito à diferença. E, para que ela seja uma normativa de letras vivas, é importante que a temática das relações étnico-raciais esteja contida nos projetos pedagógicos das instituições, evitando-se práticas localizadas em determinadas fases do ano ou centralizadas nos mesmos profissionais de sempre.

A educação para as relações étnico-raciais visa uma formação cidadã, educadores, gestores educacionais, equipes pedagógicas empenhadas em promover um ensino democrático, mudando primeiramente a maneira como se dirige e olha para cada um. Tem por objetivos: romper os julgamentos preestabelecidos, fundamentados na discriminação, em preconceitos e na hierarquização racial; desencadear práticas de aprendizagens e ensino promotoras de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos,

econômicos; ser e estar no mundo; pensar os diferentes pertencimentos étnico-raciais. As singelas sugestões apresentadas não devem ser tomadas como receita, mas como possibilidades a serem construídas, reconstruídas, ampliadas, enriquecidas com a costumeira criatividade dos educadores.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. Editora Cortez, 2003.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ANJOS, José Carlos dos. Brasil: uma nação contra as suas minorias. **Revista de Psicanálise da SPPA**, v. 26, n. 3, p. 507-522, dez. 2019.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências.
- BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECAD. SEPPPIR, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192 . Acesso em: 19 out. 2020.
- BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir (coord.). **Negras (in)confidências**. Bullying, não. Isto é racismo. (Mulheres negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei n. 10.639/03). Belo Horizonte/ MG: Mazza Edições, 2013.
- GOMES, Flávio. **Negros e política (1888-1937)**. 1. reimp. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei n.10.639/03. **Portal Geledés**, 27/08/2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/?gclid=Cj0KCQjwlvT8BRDeARIsAACRFiXxKETQmmZY77CxfYwgxqY18hPgI9ycmaYyIAHRTrpOIZxbTYpuY94aAsZdEALw_wcB. Acesso em: 10 out. 2020.
- FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: MEC-SECAD/Unesco, 2007. (Coleção Educação para todos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio Brabosa; CANDAU, Vera Maria. Educação e escolar e cultura(s): construindo caminhos. *In*: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: MEC-SECAD/Unesco, 2007. p. 37-58.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005. (Coleção Educação para todos).

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **Professor, você trabalha ou só dá aula?: um olhar sobre a história e precarização do trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares (org.). **@Descolonizando saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar o saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p. 21-37. (Coleção Educação para todos).

SOBRE OS AUTORES

Alba Cristina Couto dos Santos Salatino é Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com Estágio Doutoral no Centro de Estudios Historicos CeHisda *Universidad Nacional de Mar del Plata*, Buenos Aires (UNMdP). Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Vice-presidente da Associação Nacional de História – Seção RS. Atualmente, está na Assessoria de Relações Étnico-Raciais do IFRS e ocupa o cargo de assessora.

Ana Paula Silveira é graduada em Pedagogia – Habilitação em Séries Iniciais pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Educação Inclusiva e Gestão Estratégica em Educação. Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Educação Infantil no Município de Bento Gonçalves, RS. Professora no curso de Pedagogia na FSG em Caxias do Sul e na Educare Serra, no curso de Formação de Profissionais da Educação Infantil.

Angela Helena Marin é psicóloga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora adjunta no curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Famílias e Instituições Educacionais e Sociais – Nefies/Unisinos e pesquisador-produtividade no CNPq.

Antônia Regina Gomes Neves é graduada em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com estágio doutoral na Universidade do Porto – Portugal. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (Gipedi/Unisinos/CNPq).

Bárbara Amaral Martins é graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Botucatu (Unifac). Especialista em Psicopedagogia na Universidade do Sagrado Coração (USC). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Lidera o Grupo de estudos e pesquisas em Educação Inclusiva (Gepei), na UFMS/CPAN.

Cláudia Silvana Coradin é graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Especialista em Psicopedagogia. Atualmente é professora de Língua Portuguesa, na rede municipal de ensino de São Leopoldo, RS.

Elise Testolin de Abreu é graduada em Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Educação – Ênfase em Apoio Pedagógico. Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora na rede municipal de educação de Caxias do Sul.

Elisete Enir Bernardi Garcia é graduada em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É professora adjunta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Campus Osório-RS. Lidera o Gipeja – Grupo interdisciplinar de pesquisas em educação de jovens e adultos e Educação popular: direito, políticas públicas e processos educacionais. Cadastrado no CNPq.

Fabiano Quadros Rückert é licenciado em História. Mestre em História e Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professor no curso de História e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Desenvolve pesquisas na área da História Ambiental e da Educação Social. Líder no Grupo de pesquisa “Cultura Escolar: instituições, atores e práticas de ensino”.

João Paulo Borges da Silveira é doutorando em Educação pela UCS. Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL, RS). Especialista em Gestão em Arquivos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) e em Educação e Sociedade pelo Centro Universitário Barão de Mauá (CBM). Bacharel em Biblioteconomia pela Furg, RS. Docente na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e bibliotecário na Universidade Federal do Rio Grande (Furg, RS).

José Edimar de Souza é graduado em História. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com estágio pós-doutoral na mesma instituição. Graduado em Pedagogia pela Claretiano e graduado em Geografia pela Universidade de Caxias do Sul. Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Educação na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. É vice-líder no grupo de pesquisa “História da educação, imigração e memória (Grupheim).

Kelly Trennepohl é graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Especialista em Educação Infantil pela Unisinos. Atualmente é professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Leopoldo, RS.

Letícia Daudt é graduada em Ciências Biológicas. Especialista em Psicopedagogia e em Atendimento Educacional Especializado. Trabalha com AEE na rede municipal de São Leopoldo, RS.

Manuela Ciconetto Bernardi é mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista do Programa Prosuc/Capes. Participante do grupo de pesquisa “História da educação, imigração e memória” (Grupheim). Bacharel em Biblioteconomia pela UCS. Possui interesse nas temáticas: documentação, genealogia, processos escolares, história regional e escolarização de imigrantes.

Maria Augusta Martiarena de Oliveira é Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, com estágio pós-doutoral na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, atuando no Mestrado Profissional em rede em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

Maria Luciane da Silva Pinto é graduada em História. Especialista em Psicopedagogia e em Atendimento Educacional Especializada. Trabalha com AEE na rede municipal de São Leopoldo, RS.

Maria Teresa Cauduro é bacharela em Direito pela Universidade Feevale. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC e Doutora em *Filosofia y Ciencias de la Educación – Universitat de Barcelona* (UB). Membro da Comissão de Especialista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Brasil, como avaliadora de cursos e institucional.

Natana Consoli é psicóloga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pós-graduanda em Psicologia Escolar e Gestão, pelo Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia (Cape). Atualmente, trabalha como psicóloga no Centro de Referência e Assistência Social (Cras) e na Secretaria de Educação do Município de Dois Lajeados, RS.

Patrícia Reginalda da Silva Selau é graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com bolsa Capes/Proex. Atualmente, é professora na Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul, RS.

Quênia Renee Strasburg é Doutora em Educação pela Unisinos. Graduada em Teologia pela Escola Superior de Teologia e História pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Professora na rede municipal de educação de São Leopoldo, RS.



ISBN 978-65-5807-047-4



9 786558 107047 4

