

Carlos Magno Naglis Vieira  
Nadia Bigarella  
Valdivina Alves Ferreira  
(Organizadores)

Políticas e práticas educacionais  
em diferentes contextos da  
**EDUCAÇÃO BÁSICA**





CARLOS MAGNO NAGLIS VIEIRA  
NADIA BIGARELLA  
VALDIVINA ALVES FERREIRA  
Organizadores

POLÍTICAS E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS EM DIFERENTES  
CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDITORA CRV  
Curitiba – Brasil  
2016

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Editora CRV  
**Revisão:** Os Autores  
**Conselho Editorial:**

Prof.ª Dr.ª Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR)	Prof. Dr. João Adalberto Campato Junior (FAP - SP)
Prof. Dr. Antônio Pereira Gaió Júnior (UFRRJ)	Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
Prof. Dr. Carlos Alberto Vilar Estêvão - (Universidade do Minho, UMINHO, Portugal)	Prof. Dr. Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Prof. Dr. Carlos Federico Dominguez Avila (UNIEURO - DF)	Prof.ª Dr.ª Lourdes Helena da Silva (UFV)
Prof.ª Dr.ª Carmen Tereza Velanga (UNIR)	Prof.ª Dr.ª Josania Portela (UFPI)
Prof. Dr. Celso Conti (UFSCar)	Prof.ª Dr.ª Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)
Prof. Dr. Cesar Gerônimo Tello - (Universidad Nacional de Três de Febrero - Argentina)	Prof.ª Dr.ª Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Prof.ª Dr.ª Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)	Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL - MG)
Prof. Dr. Élsio José Corá (Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS)	Prof. Dr. Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Prof.ª Dr.ª Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana – Cuba)	Prof.ª Dr.ª Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Prof. Dr. Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)	Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana – Cuba)	Prof.ª Dr.ª Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
	Prof.ª Dr.ª Sydione Santos (UEPG PR)
	Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
	Prof.ª Dr.ª Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Este livro foi aprovado pelo Conselho Editorial.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Catalogação na fonte

---

P762

Políticas e práticas educacionais em diferentes contextos da educação básica. /  
Carlos Magno Naglis Vieira, Nádia Bigarella, Valdivina Alves  
Ferreira (organizadores). – Curitiba: CRV, 2016.  
284 p.

Bibliografia  
ISBN 978-85-444-1292-3

1. Educação 2. Exclusão social 3. Tendências gerencialistas I. Vieira,  
Carlos M. N. org. II. Bigarella, Nádia. org. III. Ferreira, Valdivina Alves. org.  
IV. Título V. Série.

CDD 370.115

---

Índice para catálogo sistemático  
1. Educação 370

2016

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004  
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV  
Todos os direitos desta edição reservados pela:

Editora CRV  
Tel.: (41) 3039-6418  
www.editoracr.com.br  
E-mail: sac@editoracr.com.br

Essa publicação é um dos resultados do projeto “Ações para consolidação e ampliação das relações nacionais e internacionais e o fortalecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco”, financiado pela Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (FUNDECT), pelo Edital Chamada FUNDECT/CAPES Nº 44/2014 - PAPOS-MS, nº Processo: 23/200.644/2014, sob a coordenação do Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB).



# APRESENTAÇÃO

O livro **“Políticas e práticas educacionais em diferentes contextos da educação básica”** é resultado do projeto “Ações para consolidação e ampliação das relações nacionais e internacionais e o fortalecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco”, financiado pela Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (FUNDECT) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Edital Chamada FUNDECT/CAPES Nº 44/2014 - PAPOS-MS, nº Processo: 23/200.644/2014.

Com 13 artigos de diferentes pesquisadores brasileiros e internacionais que tratam de estudos desenvolvidos no âmbito da Pós-Graduação, mais especificamente na área da educação, os textos resultam de reflexões de pesquisas financiadas por agências públicas e expressa questões fundamentais dos problemas vivenciados pela área de educação que demarcam os campos de interesses dos diferentes pesquisadores, possibilitando assim, um diálogo com as questões que envolvem as políticas e as práticas educacionais discutidas no âmbito da educação básica.

Os textos desse conjunto de estudiosos se apresentam como um resultado das relações que estamos construindo em diferentes Universidades e Programas de Pós-Graduação no Brasil e no exterior. Essas relações contribuem para uma maior abrangência e visibilidade da atuação dos nossos pesquisadores e possibilitam o enriquecimento teórico das nossas análises e produções acadêmicas. Ressaltamos que, o livro é resultado de contribuições que, em um esforço coletivo torna possível ao leitor o envolvimento com as reflexões teóricas que tem orientado as nossas pesquisas mais recentes.

Nesse sentido, os textos foram organizados a partir do seguinte diálogo: o primeiro capítulo, Exclusão social e Inclusão Social - a procura de uma alternativa emancipatória nas ciências humanas, de Bernd Fichtner, trata sobre as reflexões sobre os conceitos de inclusão social e exclusão social no contexto de nossa sociedade contemporânea.

No segundo capítulo, As manifestações de crianças da educação infantil de uma escola de Rondonópolis/ MS sobre identidade e diferença, de Carlos Magno Naglis Vieira e Magale Teresinha da Rosa de Campos, apresentam resultados de uma pesquisa de mestrado em andamento, sobre as manifestações das crianças da educação infantil, mais especificamente de 5 e 6 anos,

da escola municipal 1º de Maio, localizada no município de Rondonópolis, envolvendo a discussão que permeia os conceitos de identidade e diferença.

No terceiro capítulo, *Revirtiendo el desplazamiento lingüístico intergeneracional en contextos urbanos*, Inge Sichra, evidencia a linterculturalidade como um direito a cidadania, com base no segundo ato político por alguns graduados dos Andes, na Bolívia PROEIB, que contempla os direitos lingüísticos e culturais, multilinguismo no território boliviano, a autora mostra a necessidade de promover a língua indígena em contextos urbanos.

No quarto capítulo, *O povo guarani Mbya no Rio de Janeiro e os desafios na conquista de direitos específicos na educação*, de autoria de Kelly Russo e Indiará Souza, refere-se aos desafios e impasses dos ideais de interculturalidade e diferenciação pedagógica que dão base a política a educação escolar indígena no Brasil, a partir das experiências vivenciadas pelos Guarani Mbya no estado do Rio de Janeiro.

O quinto capítulo, *Educação, Direito e Dever Republicano*, de autoria de Nadia Bigarella e Alessandro Gomes Lewandowski, discute a educação como um dos direitos mais significativos para a dimensão das mudanças sociais, pois vincula-se ao conceito de democracia, cidadania e de Estado de Democrático de Direito e, as possibilidades dessa ação protetória da educação em uma dimensão universalizante conseguir construir um outro modelo sociedade: mais justa, mais igualitária e com maior divisão da riqueza.

No sexto capítulo, *Retorno à docência das professoras aposentadas e proposição de novas políticas*, as autoras Vanessa Ribeiro Andreto Meira e Yoshie Ussami Ferrari Leite, com base em uma pesquisa de mestrado, buscam compreender os motivos que levaram seis professoras da educação básica, das redes municipais de ensino de Presidente Prudente, e Presidente Bernardes, municípios localizados na região sudoeste do estado de São Paulo, a se aposentarem e retornarem à docência após a aposentadoria.

O sétimo capítulo, *Tendências gerencialistas na política educacional de Mato Grosso*, trata dos resultados preliminares de pesquisa em andamento, realizada nos 15 polos dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO/MT) e em duas escolas da rede pública estadual. A autora, Marilda de Oliveira Costa busca analisar as influências do gerencialismo na política educacional de Mato Grosso, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental.

A discussão no oitavo capítulo, *Educación ciudadana en escuelas chilenas: conceptos y contenidos sobre ciudadanía en textos escolares (2005-2010)*, realizada por Camila Pérez-Navarro, busca compreender qual a concepção de cidadania está presente nos livros que são distribuídos aos



alunos do Sistema de Educação Formal, distribuídos pelo Ministério da Educação do Chile, nos anos de 2005 a 2010.

No nono capítulo, As políticas de diversidade na educação básica e as possibilidades de uma mudança epistemológica e prática na educação das relações étnico-raciais, as autoras Eugenia Portela de Siqueira Marques e Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni apresentam algumas contribuições da corrente pós-colonialista para uma reflexão sobre a prática pedagógica, no contexto das políticas públicas de diversidade. As autoras propõem uma reflexão sobre o currículo colonizado, uma vez que não se contesta as relações de poder que caracterizam a produção e a difusão de saber, sem considerar a sua dimensão cultural e epistêmica.

No décimo capítulo, Políticas Públicas para educação profissional pós Constituição Federal de 1988, Valdivina Alves Ferreira e Arão Davi Oliveira analisam as políticas públicas para educação profissional pós Constituição Federal de 1988 no contexto da fase da acumulação flexível do capital. Nessa análise consideram a influência de organismos internacionais na condução de políticas sociais que coloca o Estado brasileiro na posição de mediador da correlação de forças existente entre os interesses do capital internacional.

O décimo primeiro capítulo, Políticas de educação profissional e o estado educador: o caso dos institutos federais, o autor Jefferson Carriello do Carmo, discute a expansão dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (IFET), buscando identificar as políticas de Estado que deram origem a esses Institutos e a sua relação com as mudanças com o desenvolvimento econômico local, pela função política que a educação técnica e profissional cumpre na estrutura econômico-produtiva.

No décimo segundo capítulo, Conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico-didático e qualidade do ensino aprendizagem na educação básica, de Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas apresenta resultados parciais dos estudos empreendidos sobre as contribuições da teoria de Davydov, seguidor do pensamento de Vygotsky, para a organização do ensino com foco na integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático para se pensar a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático.

O décimo terceiro e último capítulo, A essencialidade do compartilhamento das ações na formação do professor que ensina matemática, de autoria de Wellington Lima Cedro e Manoel Oriosvaldo de Moura apresenta a forma como o trabalho coletivo passa a ser compreendido pelos futuros professores, contudo, esse fenômeno somente ocorre à medida que os indivíduos

se apropriam ou elaboram e reorganizam conjuntamente os conhecimentos que surgem nas relações de ensino e aprendizagem.

Esperamos que os resultados, aqui apresentados se constituam em subsídios para o estudo e reflexão acerca do significado para a produção do conhecimento, além de dar visibilidade às pesquisas realizadas pelos pesquisadores que procuram se empenhar nas investigações que realizam.

Organizadores

Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB)

Dra. Nadia Bigarella (PPGE/UCDB)

Dra. Valdivina Alves Ferreira (PPGE/UCDB)

# SUMÁRIO

1 EXCLUSÃO SOCIAL E INCLUSÃO SOCIAL – a procura de uma alternativa emancipatória nas ciências humanas .....	13
<i>Bernd Fichtner</i>	
2 AS MANIFESTAÇÕES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA: um estudo a partir de uma escola de Rondonópolis, MT .....	35
<i>Carlos Magno Naglis Vieira</i> <i>Magale Teresinha da Rosa de Campos</i>	
3 REVIRTIENDO EL DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO INTERGENERACIONAL EN CONTEXTOS URBANOS .....	51
<i>Inge Sichra</i>	
4 O POVO GUARANI MBYA NO RIO DE JANEIRO E OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONQUISTA DE DIREITOS ESPECÍFICOS NA EDUCAÇÃO .....	73
<i>Kelly Russo</i> <i>Indiara Souza</i>	
5 EDUCAÇÃO, DIREITO E DEVER REPUBLICANO.....	93
<i>Nadia Bigarella</i> <i>Alessandro Gomes Lewandowski</i>	
6 RETORNO À DOCÊNCIA DAS PROFESSORAS APOSENTADAS E PROPOSIÇÃO DE NOVAS POLÍTICAS .....	113
<i>Vanessa Ribeiro Andreto Meira</i> <i>Yoshie Ussami Ferrari Leite</i>	
7 TENDÊNCIAS GERENCIALISTAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE MATO GROSSO .....	133
<i>Marilda de Oliveira Costa</i>	

8 EDUCAÇÃO CIUDADANA EN ESCUELAS CHILENAS: conceptos y contenidos sobre ciudadanía en textos escolares (2005-2010).....	155
<i>Camila Pérez-Navarro</i>	
9 AS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS POSSIBILIDADES DE UMA MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	179
<i>Eugenia Portela de Siqueira Marques</i> <i>Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni</i>	
10 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	197
<i>Valdivina Alves Ferreira</i> <i>Arão Davi Oliveira</i>	
11 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ESTADO EDUCADOR: o caso dos institutos federais.....	215
<i>Jefferson Carriello do Carmo</i>	
12 CONHECIMENTO DISCIPLINAR, CONHECIMENTO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO E QUALIDADE DO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	235
<i>Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas</i>	
13 A ESSENCIALIDADE DO COMPARTILHAMENTO DAS AÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA.....	257
<i>Wellington Lima Cedro</i> <i>Manoel Oriosvaldo de Moura</i>	
SOBRE OS AUTORES .....	279

# EXCLUSÃO SOCIAL E INCLUSÃO SOCIAL – a procura de uma alternativa emancipatória nas ciências humanas

*Bernd Fichtner<sup>1</sup>*

---

Integrado aos processos de democratização da sociedade brasileira, são inegáveis os avanços que vêm sendo obtidos no caminho da inclusão de todas as pessoas nas escolas. Desde os movimentos políticos e sociais que lutam para que 100% de nossas crianças ingressem e concluam a educação básica, passando pelos movimentos inclusivos que defendem o acesso das pessoas com deficiência na escola, até alcançar movimentos sociais que lutam pelo direito a uma educação de qualidade para grupos étnico-raciais diferentes, o Brasil vem galgando espaços significativos na melhoria das condições de acesso à educação.

É inegável, porém, que nossas escolas continuem sendo produto e produtoras de exclusões sociais, dos mais diversos tipos. A resistência em mudar o paradigma que sustenta um perfil excludente de educação, em que as “categorizações” das pessoas por suas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero reforçam conflitos e violências físicas e simbólicas, e tornam-se entraves para a constituição da inclusão educacional (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2007).

O conceito de exclusão social está presente em todos os países, independente do seu nível de desenvolvimento, tendo em comum a questão social. O afastamento da sociedade contemporânea das propostas políticas e sociais de bem-estar cria situações de vulnerabilidade social, que fragilizam a própria sociedade. Alvino-Borba e Mata-Lima mostram detalhadamente em uma pesquisa bibliográfica que ainda existe maior profusão de pesquisas sobre a exclusão social, em relação à inclusão social. Obviamente, as políticas de inclusão não têm sido suficientes para fazer face aos imperativos sociais, afirmam (ALVINO-BORBA; MATA-LIMA, 2011).

---

1 PhD em Educação pela Universidade de Siegen, Alemanha. Diretor do International Education Doctorate Programm (INEDD/DAAD-DFG). Professor da Universität Siegen. E-mail: fichtner@paedagogik.uni-siegen.de

Exclusão social refere-se a dificuldades ou problemas sociais que levam ao isolamento e até à discriminação de um determinado grupo ou de determinadas pessoas, sobretudo aos portadores de uma deficiência corporal ou mental. Estas pessoas e grupos, que sofrem a exclusão social, precisam assim de uma estratégia ou política de inserção, para que possam ser integrados e aceitos pela sociedade que os rodeia.

A exclusão social está sendo produzida pela conjunção das transformações atuais na nossa sociedade contemporânea. Exclusão é um processo dinâmico, multidimensional, por meio do qual se nega aos indivíduos, por motivos de raça, etnia, gênero, deficiência e outras características que os definem, o acesso para participar plenamente nas esferas econômicas, sociais e culturais. Essas pessoas ou grupos sociais sofrem muito preconceitos, o que afeta diretamente aspectos da vida e, em muitos casos, gera outro problema, chamado de “isolamento social” (CAMPOS, 2003; CALIMAN, 2008; FERREIRA DAL POZZO; FURINI, 2010).

Uma forma particular de preconceitos encontra-se também atualmente nas ciências humanas, sobretudo na relação entre os conceitos Normal/Normalidade e Anormal/Os Anormais, que nas últimas décadas se consolidaram em todos os níveis da sociedade moderna.

As pessoas da Exclusão são desnecessárias e, portanto, indesejadas – excluídas da comunidade humana, excluídas do pensamento do público higienizado. Sabemos muito bem quais são as consequências e qual é a solução: livrar-se de um fenômeno rebaixado à categoria do incômodo absoluto, eliminar um borrão na paisagem, apagar um ponto sujo na tela agradavelmente pura de um mundo ordenado e de uma sociedade normal.

Raramente as ciências humanas refletem ou problematizam estes conceitos básicos, considerando-os como fatos, como realidades. No nível científico se encontra uma obsessão com aquilo que é pensado e produzido como “anormal”, como “pessoas anormais”, vigiando cada um dos desvios, descrevendo cada detalhe do patológico, cada vestígio da anormalidade, suspeitando de toda deficiência e afirmando que alguma coisa está errada, que há alguma coisa equivocada no sujeito, já que possuir uma deficiência é um problema (SKLIAR, 2003).

A pergunta principal neste texto é: Quais são os muros de conhecimento científico que impedem reconhecer essa “diversidade social e cultural” de pessoas com necessidades educacionais especiais, no contexto de nossa sociedade contemporânea? Para desenvolver uma resposta gostaria de apresentar brevemente um esboço sobre as antinomias de nossa sociedade moderna, que apresentam um contexto das tendências atuais nas ciências humanas. Refletir as relações entre vida cotidiana e nossa sociedade moderna ajuda

também a entender a alternativa emancipatória que gostaria de discutir no potencial da proposta de Vigotski<sup>2</sup> como alternativa emancipatória.

Os seguintes passos organizam este texto:

- 1) A relação atual entre vida cotidiana e sociedade
- 2) A tendência dominante no conhecimento científico como sistema de métodos e técnicas e as consequências para a Exclusão Social
- 3) Educação Especial na teoria e prática de Vigotski como perspectiva emancipatória

### **A relação entre vida cotidiana e nossa sociedade**

A Pedagogia e a Educação Especial precisam de uma compreensão da sociedade e da vida cotidiana, quer dizer, de uma perspectiva que permita compreender o caráter sistêmico entre ambas. Em consequência, não se pode esquecer que a nossa sociedade é uma sociedade moderna capitalista ou, com outras palavras, uma “sociedade de consumidores”. O que anteriormente era considerado “coerência social” como rede de relações e dependências entre os indivíduos, passo a passo se perdeu e a “coerência social” tornou-se “mercado”.

O pesquisador Zygmunt Bauman explica e analisa esse traço marcante da vida contemporânea: a nova organização social (BAUMAN, 2008). O segredo mais profundo de nossa sociedade: a transformação sutil e penetrante dos consumidores em mercadorias.

Obviamente a normalidade na sociedade moderna é determinada por uma lógica inerente às manias: a mania de comprar, a mania de jogar, a mania de sexo, a mania de ganhar, a mania de enganar, de esconder, de mentir, de representar-se mesmo. A normalidade, na moderna sociedade de consumo, é um padrão que aparece vinculado a um círculo sem fim de produção e satisfação artificiais de desejos artificiais. O desejo de consumir faz parte de uma lógica induzida de competição, comparabilidade e insatisfação que motiva a comprar novamente e sempre. A publicidade e a propaganda estabelecem uma pressão, uma violação, que corresponde à lógica da mania.

Tentamos pensar e compreender a nossa sociedade usando antinomias ou polos complementares: nunca na história da humanidade existiu uma mudança tão dramática das formas de vida social, correspondendo a uma estandardização e esquematização. E, ao mesmo tempo, essa vida social

---

2 Como a grafia do nome do autor apresenta variação em diferentes traduções, utilizaremos uma só forma ao grafar o nome do autor, porém preservamos as indicações diferenciadas nas Referências.

aparece como uma variedade absoluta de liberdade e de possibilidades. Mas tudo é de fato uma ilusão.

As teorias da Pós-Modernidade vêm nesta desintegração do social nada mais do que uma chance para um desenvolvimento da capacidade de jogar com a particularidade individual, uma chance que pode dar liberdade estética aos indivíduos. Estas teorias não levam em conta as agudas contradições entre a individualização dos processos de vida e a normalização, esquematização e homogeneização. Encontramos uma separação brutal entre a socialização da razão em nível de produção técnica e científica por um lado e privatização das emoções, dos afetos, dos sentidos e da fantasia, por outro lado. Emoções e afetos têm cada vez mais um caráter privado e tornam-se, assim, cada vez mais cegos.

A respeito dessas antinomias complementares, encontra-se nas sociedades modernas a tendência de “punitividade”. O conceito de “punitividade”, que B. Dollinger, Professor de Pedagogia Social na Universidade Siegen aborda, desenvolveu-se no discurso político e social dos últimos anos, tornando-se um conceito-chave na criminologia. Sua melhor definição é o “prazer de punir”. Este termo define uma característica da sociedade atual, que lida com grupos socialmente desfavorecidos.

Ao se estabelecer parâmetros sobre uma “punitividade” generalizada, é importante notar que as tendências punitivas fazem distinções entre situações institucionais e profissionais, diferenciando juridicamente criminosos individuais de grupos delitivos, bem como especificidades regionais e culturais. A punitividade é orientada por decisões políticas e percepções culturais, que são determinadas a grupos específicos (DOLLINGER; SCHMIDT; SEMISCH, 2011). Dollinger apresenta os três tipos de “punitividade”:

- Uma “punitividade” institucional,
- Uma “punitividade” expressiva – política e
- Uma “punitividade” mass media e cultural (DOLLINGER, 2011).

A “punitividade” é, obviamente, uma resposta à tendência de “desintegração social” na nossa sociedade. Os mecanismos básicos de uma sociedade altamente industrializada, capitalizada, caminham lado a lado com processos ambivalentes de individualização e expressam-se no aumento da desintegração dos processos sociais, profissionais e políticos. Segundo Heitmeyer, os processos de desintegração são:

- Processos de dissolução da participação ativa nas instituições sociais (dimensão institucional);



- Processos de dissolução de relacionamentos com outras pessoas ou circunstâncias da vida (dimensão pessoal);
- Processos de dissolução de entendimento sobre os valores e as normas comuns (dimensão sócio – emocional) (HEITMEYER, 1994).

E aqui encontramos a lógica nuclear implícita da nossa sociedade: a “diferenciação entre nós e os outros”. Uma diferenciação principalmente afirmada pelo negativo: nós somos “normais”, os outros são diferentes: migrantes, negros, portadores de deficiências ou necessidades especiais. Essa diferenciação é fundada em muitas formas de poder, em incontáveis espaços legitimados de vigilância e controle e, sobretudo, em mecanismos de separação, até aparelhos de segregação.

Resta a pergunta: O que significam estes processos sociais de standardização esquematização, desintegração e punitividade para a teoria e prática de Inclusão?

### **A tendência dominante no conhecimento científico como sistema de métodos e técnicas e as consequências para a exclusão social**

A prática de qualquer disciplina científica é sempre destinada por uma lógica da autopreservação. Nessa lógica, tudo que significa uma irritação é negado, uma problematização da autopreservação, da disciplina mesma.

Cada disciplina científica tem seu regime de conhecimento científico, sua política geral de “verdade”, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como conhecimento de verdade; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir conhecimentos científicos de conhecimentos não científicos; a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de conhecimento científico de verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como conhecimento científico verdadeiro. Nenhum voo é permitido, exceto aquele que obedecer às regras do que é requerido para a construção de novos enunciados. Uma política de ciências disciplinares está pronta para voltar ao já firmado, ao já previsto, ao já estatuído, ainda que estivesse lá por ser dito. E há que se fazer isso com rigor.

Atualmente assistimos uma crise dramática de legitimação das ciências humanas. Esta crise se articula como politização, comercialização e midiaticização. As disciplinas científicas são instaladas nos aparelhos de poder econômico e político. A ciência cria legitimação pública, legitimando decisões

políticas. Encontra-se atualmente uma colonização da autonomia e da lógica própria de uma disciplina científica, por uma forte pressão vinda de fora.

A distância da ciência com a política, a economia e as mídias desaparece passo a passo, acompanhada por uma valorização enorme de conhecimento científico empírico como conhecimento que se pode utilizar tecnológica e economicamente. Outras formas de conhecimento como filosofia e arte, ou experiência individual e social, são cada vez mais desvalorizadas.

Nessa crise na qual se encontra uma dominância atual de métodos como técnica nas Ciências Humanas. O predomínio dos métodos se articula, principalmente, em uma acumulação linear do conhecimento científico. Nas últimas décadas, por exemplo, a pesquisa nacional e internacional sobre crianças e infância se desenvolveu dentro de disciplinas científicas como uma tempestade. O tema “Criança” é uma sólida área de pesquisa com mais de cem anos na psicologia e pedagogia; o tema de pesquisa “Infância” foi desenvolvido nos últimos cinquenta anos, especialmente nas ciências sociais (história da infância, sociologia da família, política da infância etc.).

Aqui encontramos um imenso “tesouro” de conhecimento científico. Este “tesouro” como acumulação de conhecimento científico sobre “Crianças” e “Infância” apresenta obviamente uma lógica linear. De ano para ano dispomos de mais conhecimento e de um conhecimento cada vez mais preciso sobre essa realidade “Crianças” e “Infância”. Mas realmente sabemos o que é uma “Criança”? O que é a “Infância”? Sabemos o que é um portador de necessidades especiais? Sabemos o que é um autista ou uma criança com síndrome de DOWN?

Nessa lógica de uma acumulação linear, a ciência acredita que um fenômeno de nossa realidade, sobre o qual se faz uma pesquisa, no fundo, no fundo, já é compreendido em sua estrutura básica, como também é controlado e dominado. Implicitamente acreditamos que um conceito científico é mais ou menos idêntico com a realidade a que se refere. Conhecimento científico é nada mais do que uma redução do desconhecido para o já conhecido. Nesta perspectiva, todos os problemas aparecem resolvíveis. O sistema de métodos deve garantir a objetividade, a confiabilidade e a validade do conhecimento científico a respeito de uma realidade pesquisada. Métodos como técnicas ganham um valor absoluto.

A ciência fracassa por se tornar demasiado técnica, a teoria - conceitos teóricos, por pensar de forma demasiado abstrata. A ciência se esforça, com mais ou menos êxito, para conseguir aproximações cada vez mais precisas à realidade (acumulação linear de conhecimento). A filosofia, porém, indica que esta ideia de uma aproximação cada vez melhor do conhecimento à realidade é uma ilusão. Teorias não se referem aproximativamente a uma

realidade empírica, mas absoluta e precisamente a uma realidade ideal de representações modeladoras.

Em vista do termo “infância”, isto significa que, por exemplo, uma teoria do desenvolvimento da criança deve lidar absoluta e precisamente com esta realidade. Mas como? Isso significa que esta realidade precisa ser vista como algo aberto, quer dizer, olhar esta realidade do “ponto de vista do novo”.

O escritor e poeta alemão Frederico Schiller reflete no seu drama *Don Carlos*, escrito nos anos 1783-1787, as consequências de um mundo totalmente controlado e estruturado, numa perspectiva técnica: o universo do Rei Felipe II, na corte espanhola. Todas as relações humanas se transformaram em funções úteis e técnicas. O Rei busca desesperadamente um amigo, que ele não encontra, e ao final ele se torna um louco: a verdade se situa só nas relações sociais, que um mundo absolutamente técnico não tem mais (SCHILLER, 2004).

Com essa tendência de métodos como técnicas, as disciplinas científicas atualmente estão perdendo a relação com a filosofia e com a arte. Os conceitos básicos não têm mais a qualidade de uma reflexão filosófica ou artística.

Arte e filosofia como formas de conhecimento têm algo em comum: nelas não se encontram a ideia ou a pretensão de uma acumulação linear. Aleijadinho não é mais avançado do que Velásquez, e Cézanne não é mais avançado do que Aleijadinho. Espinosa não é mais avançado do que Descartes. A filosofia e a arte indicam que a ideia de aproximação e acumulação em um caminho linear e progressivo em direção ao real é, simplesmente, uma ilusão.

Arte e conceitos teóricos na sua dimensão filosófica são fundamentalmente diferentes da realidade à que se referem e, ao mesmo tempo, são maneiras amplas de ver essa realidade. Como formas de conhecimento, arte e filosofia abordam uma relação específica com a realidade, negando qualquer instância fora de si mesmo. Arte e filosofia tem um potencial de ver uma realidade do “ponto de vista do novo”. Gostaria de ilustrar isso com um texto de Fernando Pessoa, contido no “Livro do Desassossego”:

A maioria da gente enferma de não saber dizer o que vê e o que pensa. Dizem que não há nada mais difícil do que definir em palavras uma espiral: é preciso, dizem, fazer no ar, com a mão sem literatura, o gesto, ascendentemente enrolado em ordem, com aquela figura abstracta das molas ou de certas escadas se manifesta aos olhos. Mas, desde que nos lembremos que dizer é renovar, definiremos sem dificuldade uma espiral: é um círculo que sobe sem nunca conseguir acabar-se. A maioria da gente, sei bem, não ousaria definir assim, porque supõe que definir é dizer o que os outros querem que se diga, que não o que é preciso dizer para definir. Direi melhor: uma espiral é um círculo virtual que se desdobra a subir sem nunca se realizar. Mas não, a definição ainda é abstracta. Buscarei o

concreto, e tudo será visto: uma espiral é uma cobra sem cobra enroscada verticalmente em coisa nenhuma.

Toda a literatura consiste num esforço para tornar a vida real. Como todos sabem, ainda quando agem sem saber, a vida é absolutamente irreal, na sua realidade directa: os campos, as cidades, as ideias, são coisas absolutamente fictícias, filhas de nossa complexa sensação de nós mesmos. São intransmissíveis todas as impressões salvo se as nos tornarmos literárias.

As crianças são muito literárias porque dizem como sentem e não como deve sentir quem sente segunda outra pessoa. Uma criança, que uma vez ouvi, disse, querendo dizer que estava à beira de chorar, não “Tenho vontade de chorar”, que é como diria um adulto, isto é, um estúpido, senão isto: “Tenho vontade de lágrimas.” E esta frase, absolutamente literária, a ponto de que seria afectada num poeta célebre, se ele a pudesse dizer, refere resolutamente a presença quente das lágrimas a romper das pálpebras conscientes da amargura líquida. “Tenho vontade de lágrimas”! Aquela criança pequena definiu bem a sua espiral (PESSOA, 2006, p. 140-141).

Na perspectiva da arte e da filosofia com seu potencial para ver “a realidade do ponto de vista do novo”, pode-se refletir, pelo menos, o que infância não é:

- A infância não é um paraíso perdido de imediatismo e autenticidade,
- A infância não é uma fase cronológica, algo de certa idade ou um estado psicossomático ainda,
- A infância não é uma instância psíquica pré-subjetiva que, em seguida, é desalojada ou sobrecarregado por um “eu” ou “superego”,
- Infância também não é a matéria-prima para utopias e projeções pedagógicas e políticas da sociedade de adultos.

Mas o que é uma criança e o que é a infância? Em outras palavras, para responder a esta pergunta uma pesquisa empírica qualitativa e/ou quantitativa precisa da dimensão da arte e da filosofia como uma maneira de ver, como “ponto de vista do novo”, quando essa pesquisa não quer ser dominada por uma orientação e metodologia puramente técnica.

Conceitos básicos de L. Vigotski como “desenvolvimento”, “caráter sistêmico”, “zona de desenvolvimento proximal”, “as fases críticas e estáveis” e “drama” têm essa qualidade. No artigo “a crise da criança de sete anos” L. Vigotski apresenta Chaplin explicando as “características essenciais desta crise”; quer dizer, o início da diferenciação entre interior e exterior na personalidade da criança (WYGOTSKI, 1987, p. 273).

Conceitos básicos em L. Vigotski pode-se compreender com E. G. Judin como “ideias modelantes” (JUDIN, 2009). “Ideias modelantes” e “o ver” como adaptar a alguma coisa se desenvolvem na oposição da fundamentação teórica por um lado, e da adaptação a uma realidade por outro lado, como oposição de apresentação e interpretação. Esta relação contraditória é desenvolvida detalhadamente em “forma como meio de apropriação artística do mundo” (FICHTNER, 1989).

Vigotski, Leontiev e Luria desenvolveram a abordagem histórico-cultural como ciência crítica, que tematiza em maneiras muito diferentes a relação entre a crítica da ciência e a crítica da sociedade. Os seus estudos teóricos e empíricos mostram como poderiam ser pensados e pesquisados os diversos problemas do desenvolvimento de uma pessoa como sujeito social no contexto da sociedade mesma. Langemeyer e Roth atualizam a abordagem histórico cultural como ciência crítica a respeito da relação entre o social e o individual na nossa sociedade contemporânea:

Ao invés de meramente encapsular inter-relações sistêmicas da prática, seria importante investigar como sujeitos, por suas ações, são confrontados com certa estrutura societal (como relações de poder). Essas estruturas podem ser determinantes para ações individuais, mas desde que elas emergiram historicamente através da atividade humana, elas são sempre determinadas também por ações individuais. Uma teoria crítica, portanto, precisa proceder dialeticamente: primeiro, pela análise de como estruturas sociais produzem certas ações e como elas possibilitam outras, como elas são internalizadas por sujeitos e incorporadas no seu comportamento; e, segundo, ao buscar – em um nível social e societal – possibilidades para intervir e mudar aquelas estruturas que tornaram-se problemáticas para o livre desenvolvimento humano (LANGEMEYER; ROTH, 2006, p. 39).

Inclusão Social é oferecer aos mais necessitados, oportunidades de acesso a bens e serviços, dentro de um sistema que beneficie a todos. Mas isso não é suficiente. Precisamos de um novo conhecimento de deficiência, um novo conhecimento sobre a convivência concreta na vida cotidiana com as pessoas com necessidades especiais.

### **Educação especial na teoria e prática de vigotski como perspectiva emancipatória**

Para compreender melhor a perspectiva emancipatória de Vigotski na área da Educação Especial, basta uma breve apresentação do paradigma de sua abordagem. Todas as obras de Vigotski se caracterizam pela confrontação e ruptura com o estabelecido, com o sistema estereotipado, fechado e fixado.

O seu trânsito e o interesse pela Arte e Filosofia lhe proporcionaram condições para uma visão mais ampla das questões psicológicas, incorporando contribuições dessas outras áreas de conhecimento. Por isso Vigotski é conhecido como um dos mais originais cientistas e humanistas do século XX, impressionando com seu talento e sua enorme produção em um tempo tão curto de vida.

A necessidade de desenvolver um trabalho teórico levou Vigotski a uma abordagem sempre relacionada a uma prática social. É nesta relação com as práticas sociais que poderemos encontrar o motivo básico de sua interdisciplinaridade. Problemas sociais forçam ou exigem diferentes disciplinas científicas se relacionando entre si, para que se integrem na busca de uma solução prática. A multidimensionalidade de um problema prático conduz Vigotski a enfrentar-se com a complexidade. A solução de um problema social prático requer a integração de diferentes disciplinas científicas, o que transforma os próprios especialistas, pelo trabalho interdisciplinar, em práticos, tanto em seu próprio fazer científico, quanto em seu deslocamento para além dos limites da academia para se reencontrar com a vida social.

Vigotski trabalhou só dez anos como estudioso das diferentes áreas da ciência. Neste período, passo a passo se clarifica o projeto principal do seu trabalho: *construir um novo paradigma de compreensão do sujeito*. Por paradigma entendemos um modelo fundamental e básico, muito frequentemente com pressupostos implícitos, que determinam as perspectivas de olhar de um ser humano. O paradigma de Vigotski serve como contexto teórico e metodológico para compreender a sua proposta de educação especial. Este paradigma pode ser caracterizado por duas grandes perguntas integradas entre si:

- a) Como se pode descrever, analisar e entender a relação fundamental entre indivíduo e sociedade sem reduzir o que é o indivíduo à sociedade?
- b) Como se pode descrever, analisar e entender a relação fundamental entre indivíduo e sociedade sem reduzir o que é o indivíduo à sua carga biológica?

Perseguir respostas a estas perguntas significava, para Vigotski, considerar o ser humano como um *sujeito da sua vida e ao mesmo tempo como um processo social, cultural e histórico*.

Nas formas e nos modos como Vigotski tenta elaborar respostas adequadas a suas perguntas, ou seja, em sua metodologia, vemos um potencial peculiar. Metodologia não significa só o sistema formal dos métodos. O termo “metodologia” está aqui sendo utilizado no sentido como Vigotski e os seus colaboradores o usam. Significa uma tarefa: determinar e concretizar a

qualidade fundamentalmente filosófica dos conceitos usados, esclarecendo a sua base geral e filosófica e abrindo, assim, o seu potencial instrumental.

No centro da metodologia vigotskiana encontra-se o “Método Histórico”, ou também o assim chamado “Método Genético”, ou “Método histórico” pelo qual Vigotski tematiza o seu pressuposto fundamental: entender cada fenômeno vivo exige entendê-lo no seu início e também no processo de seu desenvolvimento.

Os processos psíquicos e as funções psíquicas no homem somente podem ser compreendidos analisando o seu desenvolvimento. Vigotski diz:

Consequentemente, precisamos concentrar-nos não no *produto* do desenvolvimento, mas no próprio *processo* de estabelecimento das formas superiores. [...] *Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito do método dialético. Numa pesquisa abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento á morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 1994, p. 85).

Para Vigotski, o desenvolvimento nunca apresenta um processo linear, mas sim, segundo suas próprias palavras, um processo complexo, dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade nos desenvolvimentos de funções diferentes, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos (VIGOTSKI, 1984, p. 86). No centro desta abordagem está, portanto, a pergunta ou o problema principal: o que é o desenvolvimento humano? Os seguintes aspectos definem o desenvolvimento na abordagem vigotskiana:

1. O desenvolvimento não é um processo linear no tempo; é muito mais um processo cíclico ou rítmico.
2. O desenvolvimento sempre tem um caráter de um sistema. Isso significa, por exemplo, que a personalidade de uma criança muda e se transforma em cada novo estágio, porque as diferentes funções deste sistema mudam o seu papel dominante. Por exemplo, nas primeiras semanas uma criança percebe o que é a sua realidade somente através de suas emoções e de seus sentimentos. Este papel dominante das emoções e sentimentos muda no próximo estágio sensorio-motor etc.
3. O desenvolvimento é sempre um processo que tem uma perspectiva em relação ao futuro, no qual nasce e cresce o novo. As ações de cada pessoa são influenciadas pelo passado, mas

nunca por ele determinadas; experiências do passado ficam e tornam-se quase um meio para construir um novo período, quer dizer o futuro. Neste sentido, o desenvolvimento é um diálogo ininterrupto do sujeito com o seu futuro, um futuro que sempre está por ser alcançado.

A partir daí podemos compreender melhor as palavras “*cultural*” e “*histórico*”, com as quais a abordagem de Vigotski foi denominada.

“*Cultural*” porque a sociedade organiza, com base em seu nível de desenvolvimento, os problemas e as tarefas com as quais cada indivíduo desta sociedade deve confrontar-se. Isto significa também que a sociedade dá as possibilidades e as proibições de acesso a todos os instrumentos e meios materiais e mentais que permitam soluções. Tanto as possibilidades de acesso como as de proibição constituem-se em regimes de restrições ditadas pelos grupos de poder que controlam as sociedades. Estes condicionamentos não foram estudados exaustivamente na abordagem histórico-cultural, precisamente em razão dos funcionamentos destes mesmos regimes na época e espaço em que nasce o próprio paradigma vigotskiano.

“*Histórico*” significa que estes meios e instrumentos foram elaborados em um longo processo da história e que continuam a ser elaborados no presente, sem perder nunca de vista seu futuro. Como já observamos, o desenvolvimento é um diálogo ininterrupto do sujeito com o seu futuro e o mesmo se pode dizer do desenvolvimento de uma sociedade, sem que este futuro seja predeterminado, porque está sempre por ser alcançado.

A atual redescoberta de Vigotski mostra uma ambiguidade: corre-se o risco de cair numa sacralização de seus estudos, estereotipando e reproduzindo literalmente as suas ideias em prejuízo da riqueza de possibilidades de criação para a compreensão dos *atuais* problemas de ensino-aprendizagem e para a compreensão do sujeito *hoje*. Talvez a atualidade do pensamento de Vigotski consista no fato de que ele nos mostra com clareza um paradigma de pensar e fazer ciência que é ao mesmo tempo um postulado: *uma teoria sobre o desenvolvimento é sempre uma teoria sobre o futuro*.

Vigotski dedicou boa parte de sua vida à educação de crianças com necessidades especiais e uma grande parte de sua obra é dedicada a elas. A sua obra é mais do que atual e lança muitas luzes à compreensão dos problemas relativos à educação especial e para a busca de uma intervenção inovadora. Para Vigotski qualquer problema de desenvolvimento é uma fonte de crescimento:

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas ativida-



des e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para recobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade (VYGOTSKY, 1989, p. 14).

Nessa perspectiva, no caso dos cegos – privados de visão – todo o organismo se reorganiza para que as funções restantes trabalhem juntas para superar o impedimento, processando estímulos do mundo exterior com a ajuda de estímulos especiais, tal como o Braille. O mesmo acontece com os surdos na Língua de Sinais.

O defeito se converte, assim, no ponto de partida e na força propulsora do desenvolvimento psíquico e da personalidade. Qualquer defeito origina estímulos para a formação de compensação, ou superação.

O efeito do defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap. As causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento são as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit (VYGOTSKY, 1989, p. 36).

Aqui posso só apresentar algumas ideias de Vigotski sobre o que é uma deficiência:

- 1) Para Vigotski, não existem crianças deficientes, são crianças com um defeito, com um aspecto particular que não é a essência dessa criança. Um exemplo de Vigotski: quando caracterizamos uma cor como “não preto”, imaginamos uma variedade de cores diferentes, amarelo, azul, vermelho, verde e muitas outras. Mas sistematizar a variedade dessas cores num único grupo não faz sentido e não ajuda a compreender essa cor.

O que raramente se compreende é que essa deficiência está relacionada com parâmetros estabelecidos por índices produzidos por uma determinada sociedade, uma determinada cultura, uma determinada lógica de qualidade, e até por conceitos estéticos. A criança que tem o seu desenvolvimento prejudicado por deficiências intelectuais, sensoriais ou emocionais não é somente uma criança deficiente em comparação a outra criança “normal”, mas também se desenvolve de forma diferente.

Uma deficiência força a criança à compensação. Uma criança cega reage contra a sua cegueira. Uma criança com uma deficiência psíquica tenta compensar muito frequentemente em forma de *sobre compensação*, referente às suas capacidades intelectuais limitadas.

Todo desenvolvimento que é detido por um defeito, representa para Vigotski um processo criativo. As funções concretas de um tal processo como repor, exagerar, igualar conseguem criar caminhos diferentes, ligações diferentes e desta forma se cria alguma coisa de novo. Ele afirma que uma criança com uma deficiência supera seus problemas com um universo de novas e ilimitadas formas de desenvolvimento.

Este é para Vigotski o aspecto positivo de uma deficiência. Ele concretizou isso, sobretudo nos exemplos de crianças com uma deficiência de aprendizagem ou uma deficiência mental. Apaixonadamente e vigorosamente combate a denominações de crianças como deficientes, disfuncionais ou primitivas. Tais termos determinam isto como negativo e bloqueia a compreensão das qualidades da diferença em crianças com deficiência.

O conceito deficiência não nos ajuda a compreender cientificamente uma criança nem auxilia a desenvolver uma prática terapêutica concreta. Uma criança com necessidades é positiva de forma fascinante e única, porque ela tem estratégias excelentes nos processos de apropriação, os quais não podem entender se vemos somente o que falta, em comparação com crianças normais. Crianças com deficiências são capazes de desenvolver novos processos de apropriação, que para cada criança são únicos e especiais.

- 2) Para Vigotski, o termo *criança deficiente* traz consequências e reações sociais muito mais problemáticas do que a simples deficiência em si pode trazer. Frequentemente desenvolvimento, educação e ensino de crianças com deficiências não são abordados para superar as condições específicas das deficiências. O contexto social nas quais está inserida a criança é muito mais importante para determinar o que significa na nossa sociedade ser uma criança com deficiência. Assim se conduz a criança a perceber o quanto é significativa sua deficiência para sua inserção na sociedade. Com isto se incentiva, institucional e socialmente, o complexo de inferioridade e a baixa autoestima.

Sentimento de inferioridade e baixa autoestima são, sobretudo, consequências da pressão social que se exerce sobre uma criança deficiente, para torná-la uma criança “normal”. Se a aceitação social nas diversas formas de vida de uma criança com uma deficiência pudesse ser melhorada,

consequentemente as barreiras poderiam cair, ou seja, o complexo de inferioridade diminuiria, assim como também melhoraria a autoestima.

- 3) Segundo Vigotski, as crianças com deficiências mentais deveriam ser vistas como simplesmente crianças normais com processos mentais funcionando em um nível diferente. Vigotski lutava, também, contra um conceito homogêneo de inteligência ou de desenvolvimento da inteligência. Ele refletiu o desenvolvimento de crianças de várias formas. E estas formas têm para Vigotski muito a ver com a metamorfose.

Isto se torna explícito quando ele faz uma comparação de crianças pequenas com crianças mais velhas. Por exemplo, o desenvolvimento da fala de crianças até dois anos é totalmente diferente de crianças com seis ou sete anos. A mesma diferença existe na fala de uma criança mais velha com a fala de um adulto. Do mesmo jeito a fala de uma criança com deficiência se desenvolve qualitativamente diferente da fala de uma criança sem deficiência. Além disso, Vigotski ressalta a importância das diferenças individuais entre as crianças da mesma idade e da mesma condição.

- 4) O desenvolvimento de crianças com deficiências mentais e de crianças “normais” pode ser compreendido em dois níveis diferentes: o nível intelectual e o nível cultural. As crianças desenvolvem primeiro a sua percepção e a sua motricidade, depois desenvolvem a capacidade de relacionar ambos os aspectos; posteriormente desenvolvem emoções, memória e pensamento. No nível cultural, as crianças se apropriam daqueles esquemas e modelos da sua cultura que estão vivos nas interações entre os indivíduos. Por exemplo: os esquemas que exprimem a felicidade, a tristeza, ou outras emoções.

No desenvolvimento de crianças normais temos um evento muito importante, que Vigotski esclareceu no seu famosíssimo estudo “Pensamento e Linguagem” (VIGOTSKI, 2005). Aqui ele se pergunta como se desenvolve o pensamento da criança quando o pensamento aprende a falar, quer dizer, quando o pensamento da criança se depara com as experiências que a sociedade na sua longa história materializou e cristalizou em palavras e conceitos. Aqui a linguagem da criança torna-se um meio muito peculiar e poderosíssimo, que não somente influencia suas percepções, mas também estrutura as suas emoções, vontade e ações motrizes.

O desenvolvimento posterior decorre a seguir de um contexto de aprendizagem cultural, no qual a criança se apropria com uma facilidade enorme da cultura que a circunda como seu universo real, e estruturando através dele a sua personalidade.

Isso não necessariamente acontecerá com a criança com deficiência mental. Devemos aprender a compreender que seu desenvolvimento intelectual acontece de numa maneira diferente do que o de uma criança normal. A criança com deficiência mental não pode usar da mesma forma e com a mesma facilidade a possibilidade e as vantagens de apropriar-se da sua cultura. O desenvolvimento decorre aqui de um nível cultural e um nível intelectual diferente.

Assim como conhecemos pessoas intelectualmente normais ou brilhantes, que não conseguem chegar às diversas formas de um aprendizado de algumas formas de arte, temos, por exemplo, um analfabeto que pode ser brilhante na música, ou em outra área do conhecimento. Também encontramos crianças com deficiência cultural que podem ser mais avançadas em termos de aprendizado cultural, quando não pensamos isso numa perspectiva tradicional, perspectiva esta que relaciona automaticamente deficiência mental com nível cultural primitivo.

Para mim, como estudioso de pedagogia, o trabalho teórico e prático de Vigotski abre perspectivas para compreender em uma nova qualidade o que é deficiência, ao mesmo tempo em que oferece um contexto teórico para compreender as diferentes experiências práticas e terapêuticas como sistema. Concluindo:

- O que é deficiência, podemos transformar numa concepção realista ou monista, que nos ajuda a compreender as formas únicas e criativas, nas quais cada criança com deficiência se desenvolve.
- O desenvolvimento de uma criança com deficiência é qualitativamente diferente, quer dizer, esse não é mais lento ou tem um nível mais baixo com respeito a um conceito muito problemático de inteligência.
- Um contexto social compreensivo destas diferenças representaria para cada criança com deficiência um obstáculo a menos, sendo desnecessário superar seu complexo de inferioridade ou aumentar a sua autoestima.
- Capacidades intelectuais são muito diferentes em crianças normais e crianças com deficiência. O desenvolvimento delas ocorre de maneiras e formas únicas de acordo com cada contexto social e cultural

O desenvolvimento humano tem, segundo Vigotski, dois aspectos fundamentais, cujas relações ele descreve na concepção de “*Zona de Desenvolvimento Proximal*”. Desenvolvimento humano tem uma orientação fundamental para o futuro, desenvolvimento humano é sempre um diálogo do indivíduo com o seu futuro. Por outro lado, este diálogo precisa as formas riquíssimas e diversas de uma interação social, isto é, de uma colaboração. Exatamente isso significa, para Vigotski, sempre entrar na área da prática. Para compreender a lógica peculiar das crianças, J. Piaget analisou nos seus brilhantes experimentos os erros delas. Vigotski, frente a uma criança incapaz de brincar, começará a jogar com ela, isto é, ele apresentará à criança um adulto como modelo possível ou uma “*Zona de Desenvolvimento Proximal*”.

Provavelmente a humanidade vencerá cedo ou mais tarde a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Mas, mais cedo ela as vencerá no âmbito do social, do pedagógico, do que no âmbito da medicina ou da biologia. Pode ser que a época não esteja mais longe, quando a pedagogia se sinta envergonhada ao falar de uma criança deficiente, porque isso poderia ser considerado como um obstáculo insuperável, como uma falta substancial de sua natureza. [...] Ademais, enquanto o falante surdo, ou o trabalhador cego, participa na vida geral em todos os seus aspectos e sua riqueza, ele não sente mais a falta ou a deficiência, e também não dará ocasião para os outros sentirem essa falta. Os cidadãos da nova sociedade têm a responsabilidade de agir assim: os surdos, os cegos e os portadores de deficiência mental não são deficientes; depois, desapareceria a palavra, o sintoma mesmo de nosso próprio defeito (WYGOTSKI, 1975, p. 71-72, traduzido por B. Fichtner).

A prática da educação especial não significa para Vigotski apenas um acompanhamento analítico e reflexivo de processos. A concepção de uma “gramática gerativa” (Paulo Freire) exprime isso muito claro: A mediação entre as relações concretas da vida de pessoas com necessidades especiais e os conceitos teóricos abre o caminho para uma solução dos problemas.

Uma conclusão provocante encontra-se na “Declaração de Salamanca” (1994), que é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Adotada em Assembleia Geral, apresenta os *Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. É considerado mundialmente um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Faz parte da tendência mundial que vem consolidando a educação inclusiva. A sua origem é atribuída aos

movimentos em favor dos Direitos Humanos e contra instituições segregacionistas, movimentos iniciados a partir das décadas de 1960 e 1970.

A “Declaração de Salamanca” (1994) acentua três aspectos cruciais:

- 1) A Declaração fornece duas dimensões de desenvolvimento pessoal em primeiro plano: o “senso de dignidade” e o “senso de pertença”, quer dizer, o direito de cada pessoa com deficiência para ser reconhecida e associada à comunidade. Para sua proteção e desenvolvimento são absolutamente necessárias diversas estruturas legais e democráticas da sociedade civil;
- 2) De importância decisiva: concessão irrestrita de todos os direitos civis para pessoas com deficiência (Art. 12);
- 3) Como essencial segue a proteção geral contra a violência, expressa nos artigos 15 e 16. Artigo 15 ligado aos direitos das pessoas com deficiência.

A “Declaração de Salamanca” reclama a necessidade de repensar a deficiência como uma dimensão de desenvolvimento e possibilidade de desenvolvimento, apresentando uma provocação: Portadores de deficiência ou necessidades especiais não representam dificuldades, problemas e conflitos para a nossa sociedade. Ao contrário, eles representam um potencial enorme e inovador para o desenvolvimento de nossa sociedade. A Educação Especial se desenvolve na dignidade da práxis, a categoria do Social na nossa sociedade.

Mas o que significa o Social? O Social representa algo autônomo, com um sentido próprio, que não pode ser reduzido às estruturas sociais, nem à Sociedade, nem aos processos psíquicos internos dos indivíduos. O Social é direcionado às relações sociais. As relações sociais mergulham e embebem o Eu e a Sociedade como um sistema inteiro. Essas relações se formaram e se realizam através das atividades particulares dos seres humanos, quer dizer, através de rituais e gestos. Num sentido muito amplo, entendo um gesto como comportamento simbólico. Rituais e gestos criam comunidades. Sem rituais e gestos não haveria o Social (WULF, 2013).

A Educação Especial, na perspectiva emancipatória, é um processo da reconquista e desenvolvimento do Social. Isso significa a produção de uma esfera pública orientada às experiências concretas dos seres humanos, mas também a produção de uma esfera de comunicação orientada a uma expressão coletiva e social dos desejos e interesses individuais.

O “Social” nem pode ser reduzido a processos psíquicos nos indivíduos nem a estruturas sociais. No “Social” os indivíduos se constroem, se criam

como “verdadeiras comunidades individuais”, como nas palavras de Marx “wirkliche individuelle Gemeinwesen” (MARX, 1856, p. 539). É preciso explorar as possibilidades que as práticas da Educação Especial oferecem para a construção da identidade, a recuperação da autoestima, a preparação profissional e o desenvolvimento da consciência política e social.

## REFERÊNCIAS

ALVINO-BORBA, A; MATA-LIMA, H. Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas - um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 106, p. 219-240, abr./jun. 2011.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Ética e Cidadania: inclusão e exclusão social*. Módulo 4: Inclusão social. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CALIMAN, G. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Universa/UNESCO, 2008.

CAMPOS, A. et al. *Atlas da exclusão social no Brasil*. Dinâmica e manifestação territorial. São Paulo: Cortez, 2003.

DOLLINGER, B. Punitivität in der Diskussion. Konzeptionelle, theoretische und empirische Referenzen. In: DOLLINGER, B.; SCHMIDT-SEMISCH, H. (Org.). *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

DOLLINGER, B., SCHMIDT-SEMISCH, H. (Org.). *Handbuch Jugendkriminalität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

FERREIRA DAL POZZO, C; FURINO, L. A. O conceito de exclusão social e sua discussão. *Revista Geografia em Atos*, São Paulo, v. 1, n. 10, p. 86-92, jan./jun. 2010.

FICHTNER, B. Form als Mittel der künstlerischen Aneignung der Welt. In: KNOBLOCH, C. (Org.). *Kommunikation und Kognition*. Münster: Modus Publikationen, p. 85-99, 1989.

HEITMEYER, W. (Org.). *Das Gewalt-Dilemma*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1994.



JUDIN, E. G. *Systemansatz und Tätigkeitsprinzip*. Methodologische Problem der modernen Wissenschaft. ICHS. Berlin: Lehmanns Media, 2009. v. 28.

LANGEMEYER, I., ROTH, W. M. Is cultural-historical activity theory threatened to fall short of its own principles and possibilities as a Dialectical Social Science? *Outlines. Critical Practice Studies*, v. 8, n. 2, p. 20-42, 2006. Disponível em: <<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/article>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

MARX, K. *O Capital*, 1856. Disponível em: <[www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapitalv1/index.htm](http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapitalv1/index.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2016.

PESSOA, F. *Livro do Desassossego*. São Paulo: Editora SCHWARCZ LTDA., 2003.

SCHILLER, Frd. *Dom Karlos*. 2. Auflage. In: *München*: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2004.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Brasília: Acorde, 1994.

\_\_\_\_\_. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jontien, Tailândia, 1990.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martin Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martin Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Obras completas*. Tomo cinco: Fundamentos de defectologia. Havana: Editoria Pueblo Y Educación, 1989.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Fundamentos de Defectologia. Madrid: VISOR DIS S.A., 1977, v. V.

WULF, Christoph. *Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado*. São Paulo: Hedra, 2013.

WYGOTSKI; L. S., *Ausgewählte Schriften*. Köln: Pahl Rugenstein, 1984, v. 1 (org. J. Lompscher).

\_\_\_\_\_. *Ausgewählte Schriften*. Köln: Pahl Rugenstein, 1987. v. 2 (org. J. Lompscher).

\_\_\_\_\_. Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. *Die Sonderschule*, Berlin (Volk und Wissen), p. 65-72, 1975.

# AS MANIFESTAÇÕES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA: um estudo a partir de uma escola de Rondonópolis, MT

*Carlos Magno Naglis Vieira<sup>3</sup>  
Magale Teresinha da Rosa de Campos<sup>4</sup>*

Temos acompanhado, principalmente nos últimos anos, um crescimento de pesquisas que são realizadas no campo da Educação, fato esse que pode ser justificado pelo aumento do número de programas de pós-graduação em Educação no Brasil<sup>5</sup>. Dentre essas pesquisas, observamos que os estudos envolvendo identidade e diferença têm se multiplicado e vêm se constituindo objeto de preocupação de diversos pesquisadores nas mais diferentes áreas do conhecimento. Entre as principais discussões, estão aquelas que mostram que estamos vivendo uma crise de identidade.

As produções que têm, como objeto central em seus estudos, as discussões envolvendo identidade e diferença apresentam, além da crise de identidade, um desafio que é “marcado por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do presente” (BHABHA, 1998, p. 19). Diante desse contexto, procuramos, neste artigo, apresentar resultados de uma pesquisa de mestrado em andamento, sobre as manifestações das crianças da educação infantil, mais especificamente de 5 e 6 anos, da escola municipal 1º de Maio, localizada no município de Rondonópolis, envolvendo a discussão que permeia os conceitos de identidade e diferença.

Aparado por reflexões teóricas que se situam na convergência entre os estudos das teorias pós-coloniais e pós-estruturalistas, o texto nos mostra que, para o tratamento desse objetivo, faz-se necessária uma aproximação das produções já realizadas sobre o tema, dando destaque principalmente para os autores que utilizam um referencial bibliográfico orientado pelo diálogo

3 Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq/UCDB. E-mail: cmhist@hotmail.com

4 Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista Taxa/CAPES/PROSUP. Membro do Grupo de Pesquisa - Educação e Interculturalidade/CNPq. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Anhanguera, Rondonópolis. E-mail: magalerosa@yahoo.com.br

5 De acordo com o documento de avaliação da área de Educação produzido pela Capes referente ao triênio 2010-2012 temos 205 cursos de Pós- Graduação, sendo 120 de Mestrado Acadêmico, 62 de Doutorado e 23 de Mestrado Profissional.

com campos teóricos de análises que mostram a compreensão de que, ao descrever o campo pesquisado, “a teoria também o produz, uma vez que ela ‘conforma’ certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele” (BUJES, 2007, p. 21). De acordo com Paraíso (2014), esse procedimento de pesquisa acaba acontecendo porque estamos diante de uma proposta metodológica diferente, que faz emergir um novo tipo de pesquisador, capaz de compor, recompor e decompor teorias e métodos.

Na intenção de apresentar as manifestações das crianças da educação infantil relativas ao conceito de identidade e diferença, foi necessário percorrer alguns caminhos metodológicos como a observação participante, a realização de rodas de conversas e a solicitação de desenhos para as crianças. Além desses procedimentos realizados, também ocorreram, durante o desenvolvimento da pesquisa, algumas conversas paralelas com as crianças da Educação Infantil.

## **Identities and differences: brief points**

A migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades (WOODWARD, 2014, p. 22).

A frase de Woodward que inicia a escrita desse breve apontamento nos faz refletir sobre as identidades que foram construídas historicamente e culturalmente e, nos dias atuais, encontram-se em transformação e negociação com os diferentes ambientes por onde circulam. O espaço escolar é um desses lugares que silencia, exclui, subalterna, oculta, ignora e hierarquiza diferentes identidades, muito por conta das práticas pedagógicas de dominação e das verdades inventadas dentro de padrão de poder que sempre considerava o “outro” como inferior.

Nessa perspectiva, entendemos que a identidade e a diferença são construídas e produzidas dentro de contextos culturais diversos, e como híbridas, mutantes, inacabadas, impuras, líquidas, multirreferenciadas, ambivalentes e ressignificadas por meio das relações de poder, sendo, muitas vezes, resultantes de conflitos, tensões e negociações (HALL, 2004; BAUMAN, 2005; SILVA, 2014; BHABHA, 1998).

Na direção dessas concepções, Hall (2000) nos mostra que o conceito de identidade é perturbador, provisório e sempre inacabado. Isso porque as identidades

[...] são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações práticas discursivas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000, p. 109).

Em outras palavras, Hall (2000, p. 111-112) menciona que a identidade é

[...] o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividade, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar.

Com essas concepções, as identidades das crianças nunca serão unificadas, mas fragmentadas e fraturadas, pois elas dão significado àquilo que somos, de onde viemos e o que podemos nos tornar. Isso ganha sentido a partir de como nós temos sido representados, a tal ponto que percebemos como essa representação afeta a forma como podemos representar a nós próprios (HALL, 2000).

As identidades são representadas de acordo com os discursos, o que assinala as formas de inscrição pelas quais o Outro é representado (SILVA, 2014). Segundo Woodward (2014, p. 17),

[...] as representações incluem as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos.

Essas discussões e argumentos reforçam a existência de uma crise de identidade. A ideia de crise de identidade se desenvolve a partir de mudanças que ocorreram na sociedade moderna e que, de alguma forma, influenciaram a vida social do indivíduo. Com isso, o que se observa por meio das leituras é que alguns marcadores identitários, como sexualidade, etnia e nacionalidade, aparecem de maneira mais fluida, líquida, ou seja, movendo-se mais facilmente (BAUMAN, 2001).

Desse modo, a identidade torna-se uma celebração móvel, que é transformada e formada nas relações pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos cercam (HALL, 2004). Ressaltamos, a partir dos escritos de Woodward (2014), que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividades” (p. 19). Portanto isso mostra que a identidade não é uma construção individual, mas é um processo que depende do outro para se constituir. Sendo assim, não podemos separar a identidade e a diferença, pois a relação entre elas é de estreita dependência. Isto no faz refletir sobre o papel desempenhado pelo outro na construção e na produção da identidade. Silva (2014), nessa mesma direção, aponta para a ideia de que “as afirmações sobre a diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade” (p. 75). Nesse

sentido, ainda segundo o autor, a identidade é que define a diferença, e ambas se encontram em processo de significação e ressignificação. De acordo com Silva (2014, p. 78), a identidade e a diferença não podem ser compreendidas “fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentidos. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem”.

A construção da identidade não se dá de maneira harmoniosa, suave e equilibrada; ao contrário, é fabricada em meio às tensões e aos conflitos que emergem do processo de representação, das relações de poder, inclusão e exclusão. Esses são fatores muito presentes dentro e fora da escola e que, de alguma forma, influenciam a constituição da identidade.

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2014, p. 81).

As identidades precisam ser compreendidas dentro do contexto cultural em que o sujeito está inserido, “as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de a escola cada vez se distanciar mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (CANDAUI, 2012, p. 16); a escola atual precisa adaptar-se aos seus alunos, e não ao contrário, o espaço escolar é um ambiente privilegiado, riquíssimo de sujeitos heterogêneos com muito para aprender, mas também com muito para ensinar. Com essa reflexão é que abrimos o próximo tópico em que será abordada uma reflexão sobre a prática pedagógica.

## **Discutindo infância**

O 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 (DCNEI, 2010, p. 14).

O conceito de infância teve início na modernidade, período em que era concebida como única, universal, sem considerar os contextos sociais e culturais em que as crianças estavam inseridas. As crianças não eram consideradas um ser diferente dos adultos, mas um adulto em miniatura, principalmente no que se refere ao comportamento. De acordo com a literatura

sobre criança, seria uma réplica dos adultos nos seus mais variados estilos e comportamento.

Ainda com relação a discussão, Bujes (2011) descreve que os discursos sobre criança e a infância nos tempos modernos tiveram “ordenados, medidos, calculados, categorizados, tornando as crianças e a infância alvos de determinadas instituições e foco de tecnologia de poder” (p. 188). Mas, segundo Cohn (2005), é a partir da década de 1960 que iniciou um esforço em rever esses conceitos de criança, principalmente pelo campo da antropologia. Com base nos estudos da autora, essa revisão que ocorreu, permitiu direcionar um olhar para ver e compreender a criança de outra maneira,

[...] ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando personalidade social, passam a ter um papel ativo da definição de sua própria condição (COHN, 2005, p. 21).

Hoje, essa infância é produzida por “outro tipo de sujeito infantil” (MOMO, 2007, p. 27), um sujeito com um conjunto de valores históricos, culturais e sociais, que não cabe mais na ideia de uma infância singular, única e homogênea. Mas, uma infância produzida pelas culturas e produtoras de culturas, que elaboram sentidos, compartilham culturas e possuem autonomia, principalmente na transmissão de conhecimento para os adultos (COHN, 2005).

Diante desse contexto que estamos apresentando, podemos perceber que existem diversas infâncias, como também diferentes formas da produção de identidades dessas infâncias. Macedo (2014) contribui afirmando que “se há várias infâncias, também há diferentes maneiras de educá-las, entendê-las e tratá-las, [...]” (p. 12). Os autores já citados e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2010 e que abrem essa seção, levam a compreender que não pode ser possível pensar numa infância única, verdadeira, universal e, sim, considerar as diferenças que produzem essas infâncias. As identidades dos sujeitos precisam ser entendidas dentro dos contextos em que as crianças estão sendo produzidas.

Nessa perspectiva, concordamos com Momo (2007), ao considerar que, “existem múltiplas infâncias, múltiplas formas de narrá-las, descrevê-las, pensá-las, senti-las e, principalmente, múltiplas e distintas maneiras de vivê-las” (p. 28), o que varia de acordo com as necessidades de cada contexto histórico, social e cultural.

As contribuições de Felipe, Guizzo e Beck (2014, p. 18) ajudam a entender que “as infâncias estão em processo constante de reconfiguração de acordo com o interesse e as necessidades de cada sociedade”. As infâncias

são atravessadas pela história, sociedade e cultura que cada criança traz e, com isso, ela vai produzindo as suas identidades.

Por esse motivo, ser professor na Educação Infantil é ter em mãos a possibilidade de dar asas para o aluno voar ou ser a tesoura que corta essas mesmas asas. Ser professor da Educação Infantil é criar, transformar, incentivar, sorrir, abraçar, caminhar junto com o aluno.

Os docentes devem estimular os seus educandos a terem autonomia, é necessário olhar para o aluno e acreditar no potencial dele, é preciso ter autoridade com a sua turma, mas também ser carinhoso, lidar com o sonho e ter a consciência de que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

A prática docente na Educação Infantil, além de compreender as múltiplas infâncias, identidades, culturas e diferenças que ali circulam, também precisa estar consciente de que esse aluno que vem para a escola no século XXI é um aluno conectado com o mundo tecnológico, que vem para a escola inquieto, com muitas perguntas. Se esse sistema não se reinventar, ele vai à falência tal como uma empresa que não investe em novos equipamento ou no treinamento de sua equipe; se uma empresa entrar no mercado aos moldes do século XIX, ela fecha as portas logo após abrir, ou se atualiza para se igualar à concorrência.

Na sua prática diária, o professor de Educação Infantil trabalha com a roda de conversa, que é muito significativa para os alunos e professores; o docente conhece o seu aluno, os seus medos, as suas dificuldades, os seus jogos e programa de televisão favorito, o que essa criança traz consigo das suas infâncias múltiplas e, através do que o professor escuta, analisa nessas rodas de conversa, transforma a sua prática em algo significativo para o aluno.

Não somente por fazer parte do universo infantil enquanto profissionais, acreditamos fielmente que a Educação Infantil é um pilar fundamental, para reinventar a escola e para que as nossas crianças sejam reflexivas e aprendam a questionar o mundo ao seu redor. A pesquisa de campo que será apresentada, faz compreender como as crianças hoje vão produzindo as suas identidades e diferenças, dentro das suas múltiplas infâncias.

### **As manifestações de crianças de 5 e 6 anos que frequentam a educação infantil, relativas à identidade e diferença**

Quando a professora falou pro meu pai sobre a quadrilha, ele foi falar com o pastor, e o pastor disse pro meu pai que eu não podia dançar. Neste dia, os meus pais vão me levar no shopping (Criança de 05 anos de idade. Registro do Caderno de Campo, 06/07/2015).



A possibilidade de realizar um estudo com crianças é sempre um convite a aprender, pois requer inúmeros olhares e muitas posturas que o pesquisador deve seguir. Essas posturas vão desde um simples distanciamento até uma aproximação sensível de como abordar a criança para capturar os momentos significativos para a pesquisa (REDIN, 2009). Tentando ser vigilante a essa postura, iremos procurar descrever algumas manifestações sobre identidade e diferença das crianças estudantes na Educação Infantil da Escola Municipal 1º de Maio.

As crianças criam novas formas de representações com valores diferentes da infância moderna, são infâncias que se modificam constantemente, são contraditórias, transitórias e móveis dependendo do contexto em que essa infância está inserida. Não podemos pensar uma infância universal como se pensa na modernidade. As infâncias que vêm para a escola são múltiplas nesse espaço. Diante desse contexto, procuramos verificar: quem são as crianças que vão para escola no século XXI? Que identidades estão sendo produzidas por essas crianças?

Dialogando com Hall (2004, p. 109), entendemos que, “as identidades são construídas [...]”. Seguindo o mesmo pensamento, Silva (2014, p. 96) afirma que “a identidade e a diferença não são identidades preexistentes, que estão aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criada e recriada”. A identidade e a diferença são marcadas pelo modo como a sociedade produz as suas classificações.

No rastro dessa discussão, Silva (2014, p. 82) escreve que

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir: Como vimos dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”.

A identidade é uma afirmação do que eu sou, e o diferente é, que o outro é. Lançando os nossos olhares para as crianças que vão para a escola no século XXI, observamos como essas infâncias hibridizadas estão em constante negociação no espaço escolar, mais especificamente, daquele ao qual fechamos nosso olhar, Escola Municipal 1º de Maio, localizada no município de Rondonópolis, MT.

Retomando a discussão da criança de 05 anos, descrita na epígrafe desta seção, recordamos que, quando chegamos ao campo de pesquisa, lançamos os nossos olhares para o ensaio da quadrilha<sup>6</sup>. Nesse momento, observamos

6 A quadrilha é uma dança que teve seu início na França e chegou ao Brasil com o Português. A quadrilha

que três meninas não participavam do ensaio, pois estavam sentadas no banco olhando os colegas dançarem. Depois de alguns minutos no local, procuramos nos aproximar das crianças e perguntamos: Por que vocês não estão dançando? Uma delas respondeu: “porque o meu pai pediu para o pastor, e ele disse que não podia dançar” (menina de 05 anos).

Analisando o discurso da aluna, constatei que a religião “contribui” para a formação das identidades e diferenças. Segundo Hall (2004, p. 112), as “identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir [...]”. Nesse caso, a criança assumiu uma posição de espectadora dos seus colegas, por uma intervenção religiosa. Mesmo a escola pública sendo laica, a religião faz parte da vida dos alunos, até mesmo para tomar uma decisão de dançar ou não na quadrilha.

A finalidade do artigo não é, em momento algum, discutir a religiosidade das crianças, mas não podemos esquecer que as religiões fazem parte da produção das identidades das crianças. Ainda sobre o discurso da criança, observamos que aquele momento que não pode ser vivido na escola, por estar diretamente restrito à religiosidade, acaba sendo compensado de outras maneiras, como por exemplo, um passeio ao shopping.

A partir dessa situação nos questionamos: Que identidade essa criança está estabelecendo com aquele momento de festa na escola e o shopping? Sobre esse questionamento, as reflexões de Bhabha (1998, p. 70) nos fazem compreender que “o conceito de diferença cultural se concentra no problema da ambivalência da autoridade cultural”. Para tentar entender esse cenário, buscamos também sustentação nas palavras de Hall (2014, p. 73), que escreve “as tradições variam de acordo com a pessoa [...]”. Bhabha (1998, p. 71) ainda afirma que “a enunciação da diferença cultural problematiza a divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade”. Mesmo a quadrilha sendo uma dança de origem francesa e tendo chegado ao Brasil por meio dos colonizadores, ela causou tensões e conflitos culturais para o espaço escolar.

Através das narrativas observadas sobre um determinado evento realizado na escola, podemos problematizar aquele ambiente fazendo uma conexão entre as infâncias que vão para a escola e as identidades produzidas por meio das diferenças. Nessa perspectiva de não saber o que se vai encontrar no outro lado, concordamos com Sales (2014, p. 281) que afirma “pesquisar talvez seja ir por dentro da chuva, pelo meio do oceano, sem guarda-chuva, sem barco”. Encontrar naquele dia elementos possíveis para pensar as identidades produzidas na infância, através de uma comemoração tradicional que é conhecida no Brasil, foi um privilégio.

O nosso olhar para a festa de São João percorreu diversos dias, principalmente no dia da quadrilha. Ao chegar à escola fomos surpreendidos por uma menina que disse “olha, professores, o meu cabelo, a minha tia alisou, ficou lindo” (criança de 06 anos). Aqui compreendemos que o sujeito contemporâneo é produzido pelas representações. Entendemos por representações o que Woodward (2014, p. 18) escreve:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos).

Conversando com o grupo de meninas em outro momento, observamos que suas manifestações remetiam para a novela infantil Carrossel, transmitida pela emissora do Sistema Brasileiro de Televisão/SBT, e estavam direcionadas para o personagem da novela que mais admiravam: Maria Joaquina<sup>7</sup>. Escutando as crianças, perguntamos o porquê da admiração à estudante Maria Joaquina. Logo responderam: “porque ela é bonita” (criança de 06 anos). Direcionando os nossos olhares para a menina que havia escovado o cabelo no dia da quadrilha, lembramos da conversa e, com um olhar mais atento, compreendemos o que elas mais queriam, serem parecidas com a personagem. Nesse sentido, também observamos que as novelas, ou seja, as mídias, produzem nas crianças uma identidade a ser seguida, tal como se sou diferente da menina que acho bonita na televisão vou procurar parecer com ela. De acordo com as ideias de Woodward (2014), as posições que assumimos nos fornecem identidades com as quais podemos nos identificar.

Voltando ao campo de pesquisa, mais notadamente após a festa de São João, iniciamos algumas observações e passamos a dar mais ênfase em conversas com as crianças da educação infantil. Nessa conversa, foi solicitado as crianças que falassem o que mais tinham gostado na festa de São João. As respostas foram as mais diversas, “gostei da pipoca, da maçã do amor, do pastel, da pescaria (um menino mostrou que tinha ganhado um carrinho na pescaria). Até esse momento, a quadrilha ainda não tinha aparecido, quando o menino que era o “noivo” disse: eu gostei muito mais da dança.

Percebendo que a quadrilha para eles era somente uma atração da festa e para a maioria deles não a mais importante, escutei em uma manifestação de um menino que dizia: fiquei muito nervoso para dançar. Nesse sentido, observamos que, para algumas crianças, era um momento de lazer na escola

7 Nome da personagem da novela infantil carrossel.

para comer e se divertir, para outras havia a preocupação em fazer bonito e não errar, fazer direitinho como tinham ensaiado durante as semanas.

Diante das inúmeras manifestações que ouvimos das crianças, destacamos outras que se manifestavam dizendo que haviam indo ao oratório (igreja), outras mencionaram que o pai não havia deixado ir à festa, algumas relataram que tinham ido viajar, tais como a meninas que o pastor não deixou dançar, e também houve crianças que não se manifestaram. Nas manifestações, foi possível perceber, principalmente em algumas delas, a presença de relação de poder, mais especificamente, no discurso da criança de que o pai não havia deixado participar. Pensando nessa situação, lembramos das palavras de Silva (2014, p. 81), quando escreve que “a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder”. E, nesse contexto, as relações de poder também produzem identidades, muito por causa das tensões e dos conflitos constantes existentes entre a criança e o mundo familiar.

Para compreender melhor o que foi observado nas manifestações das crianças, mais notadamente sobre a festa de São João, evento que ocorreu no espaço escolar e que vem sendo analisado com maior atenção neste artigo, solicitamos às crianças que cada uma realizasse um desenho sobre o que mais tinham gostado na festa. Conforme Schwengber (2014, p. 268), “as imagens podem ser recursos produtivos que reafirmam, ampliam e/ou fixam um texto escrito [...] também, num texto que perturba o texto escrito, sendo capazes de iluminar outros sentidos”.

Nessa mesma direção, Gobbi (2014, p. 153) nos faz pensar e refletir assim sobre o desenho das crianças do século XXI:

O ato criador de meninos e meninas tão pequenos tem a capacidade de modificar o papel fazendo dele um documento em que metáforas, inventividades, fantasias encontram-se presentes e somadas a manifestações culturais da infância.

Ainda nos utilizando dos escritos de Gobbi (2014, p. 156), “ao ver um desenho encontramos outra maneira de contar sobre lugares e ambientes vividos e imaginados, ao mesmo tempo em que nos conhecemos ao conhecer o que o outro criou”. Concordando com os autores que falam sobre desenho, é que compreendemos o desenho com uma metodologia rica para o desenvolvimento da pesquisa.

Amparado pelos estudos de Schwengber (2014) e Gobbi (2014), solicitamos os desenhos para as crianças que participaram da festa junina na escola municipal 1º Maio. Para as crianças que se colocaram à disposição de elaborarem o desenho, foi pedido que desenhassem o que mais lhes tinha chamado atenção na festa da escola.

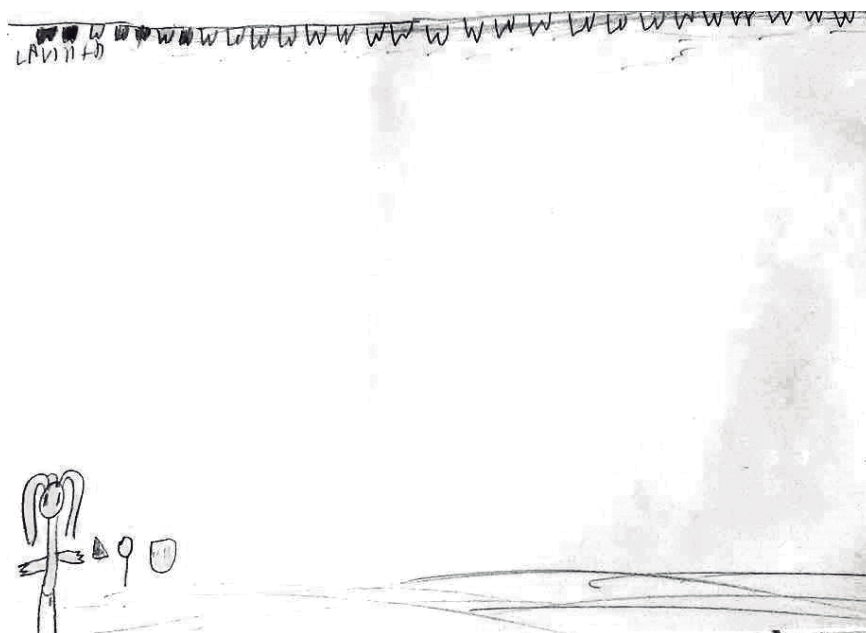
**Figura 1 – Desenho representando a festa de São João  
do dia 11 de julho de 2015 (menino – 5 anos)**



Nos inúmeros desenhos que recebemos das crianças, o que se destacou em quase todos eles é o que está representado na figura 1. Nessa figura, é possível observar a imagem de duas crianças e, próximas a ela, a pescaria e a maçã do amor. Em outras palavras, o desenho mostrou a representação do momento vivido pelas crianças, ou seja, muito do que se afirmou nos discursos foi produzido nas imagens. Também é possível observar a preocupação da criança com o contexto do fato, pois na ilustração verifica-se que os estudantes estão sobre o chão da escola, e essa escola decorada com bandeiras, que muito caracteriza as quadrilhas juninas.

As imagens da pescaria, da maçã do amor e das bandeirinhas coloridas também podem ser observadas em outros desenhos dos estudantes da educação infantil da Escola Municipal 1º de Maio.

**Figura 2 – Desenho representando a festa de São João do dia 11 de julho de 2015 (menina – 5 anos)**



Na segunda figura, verificamos que a representação sobre o ambiente foi algo que mais prendeu a atenção da criança, sendo que, no momento em que cada estudante chegava à escola, logo avistava inúmeras bandeirinhas coloridas espalhadas por todo o espaço escolar. Essas bandeirinhas faziam brilhar os olhos das crianças logo na chegada à escola. O encantamento pelas bandeiras, logo na entrada da escola, marca não somente um dia festivo, mas um cenário diferente do que encontram no dia a dia na instituição de ensino.

O desenho, elaborado por uma menina de 5 anos, ainda mostra que ela gostou muito da comida: “eu gostei da comida”. E, ao perguntar a estudante o que mais havia gostado de comida, ela responde justamente o que havia manifestado no desenho: “gostei muito da maçã do amor, pipoca e o carrinho, foi isso que eu mais gostei”. Em conversa com a professora regente da turma, ela menciona: “as crianças gostam disso porque não estão acostumadas a comer no seu dia a dia”.

A estudante da figura 2, acima apresentado, é uma menina bastante tímida, o que é possível observar na manifestação do desenho. A ilustração, além de evidenciar as questões já descritas, nos mostra uma estudante com cabelos compridos e sozinha, em meio ao espaço da escola na festividade junina.

Para não silenciar nem excluir as crianças que não participaram da festa junina de São João, solicitamos que elaborassem um desenho, descrevendo

o que haviam realizado no dia da festa, principalmente para entender o motivo que levou à ausência delas na quadrilha. Entre os desenhos realizados, selecionamos um no qual a criança ilustrou uma outra situação vivida diferentemente da que havia mencionado para nós.

**Figura 3 – Desenho da criança que não foi à festa do dia 11 de julho de 2015 (menina, 6 anos).**



Conforme já mencionado acima, o desenho 3 foi selecionado porque a criança de 6 anos havia mencionado, durante uma roda de conversa, que não tinha ido à Festa Junina porque tinha ido realizar uma viagem com seus pais. Mas o que chamou a atenção em sua ilustração foi que realizou o desenho da casa dela. No desenho é possível observar a criança dentro da casa em sua sala. Uma sala com uma mesa pronta para uma refeição, conforme comentou a estudante. Além da sala, a residência ainda apresenta o seu quarto junto à casa. O desenho ainda mostra ser uma casa ampla e com árvores.

Depois de receber o desenho e solicitar um breve comentário da ilustração à criança, perguntamos. Você não tinha viajado? A criança respondeu: “Não, eu vou ir viajar, mas eu fiquei em casa”. Percebe-se que, nesse momento, ela assumiu uma identidade diferente, ou seja, uma identidade líquida, móvel e em constante mudança. De acordo com Woodward (2014), “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir” (p. 82). Analisando o contexto, observamos que a criança

“não podia” dizer para os colegas que ficou em casa, mas, no momento de desenhar, quando era somente ela e o papel em branco, expressou realmente o que havia realizado no dia da Festa Junina. Também verificamos que, ao ser questionada sobre a viagem, ela logo respondeu “eu, ainda, vou ir viajar”.

É importante ressaltar que essa atividade foi realizada somente com a presença dos pesquisadores, sem intervenção da professora da classe. As crianças do século XXI vão para a escola, para o shopping, realizam viagem, assistem à televisão, jogam vídeo game, utilizam *tablets* e celulares. Isso nos mostra que essas crianças estão em constante movimento, circulação e que utilizam do espaço da escola, assim como os demais espaços, para negociar as suas identidades.

### **Considerações finais**

Compreendemos que as crianças trazem em suas conversas, suas individualidades, suas crenças e suas necessidades de se afirmarem na escola. Como são crianças que circulam por inúmeros espaços (shopping, escola, cinema), que realizam viagem, ou seja, que se movimentam por inúmeros lugares diferentes, mostram que a cada novidade ocorrida, lugares descobertos, precisam dar uma satisfação para os colegas, como se dissesse: eu fiz algo legal. Esta seria uma forma de marcar a identidade e assumir a superioridade com relação ao outro que ainda não conhece. Crianças trazem e carregam diversos estereótipos. Direcionando o olhar para quatro crianças brincando, três meninas e um menino, verificamos que o menino brincava com carrinhos, enquanto as meninas com maquiagem (batom, gloss). Após alguns minutos de brincadeira, uma menina pega um dos carrinhos do menino, e o menino se manifesta para ela, dizendo: “você não pode brincar de carrinho, porque você é menina”. Em seguida, a menina me surpreende dando uma seguinte resposta: “mulher também tem carro”, e o menino continua “você tem que brincar de boneca”. Mesmo diante da fala do menino, a menina não se importa e continua brincando com o carrinho. Diante dessas manifestações, percebemos o quanto as crianças nascem com uma ideia de identidade sólida, na qual a menina não pode brincar de carrinho, e o menino não pode brincar de boneca. Também, analisando as identidades e as diferenças das crianças, percebemos que, desde muito pequenas, essas identidades são produzidas por uma cultura hegemônica, são negociadas, questionadas e hibridizadas.

São infâncias que têm herança da modernidade, as quais querem fixar, normatizar, moldar os sujeitos, infâncias que atualmente devem ser compreendidas como não fixas, em constante movimento e atravessadas por tensão.



## REFERÊNCIAS

- BAUMANN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II*. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. O/A educador/a como agente cultural. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. MACEDO, Elisabeth Fernandes de. ALVES, Maria Palmira Carlos (Org.). *Cultura e políticas de currículo*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. Infância, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Org.) *Infância, gênero e sexualidade*. Canoas: Ed. Ulbra, 2014, p. 17-27.
- GOBBI, Marcia Aparecida. Imaginação culturas e fontes documentais em desenhos de menina e meninos da Educação Infantil Brasileira. *Riviste Studi Sulla Formazione*, v. 1, p. 151-167, 2014.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

MACEDO, Carmem Galet. Prefácio. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Org.). *Infância, gênero e sexualidade*. Canoas: Ed. Ulbra, 2014, p. 09-12.

MOMO, Mariangela. *Midia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

REDIN, Maria Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 115-126.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + Netnografia + Análise do Discurso: articulações metodologia para pesquisar em educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 113-134.

SCHWENGBER, Maria S. V. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 263-280.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 7-72.

# REVIRTIENDO EL DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO INTERGENERACIONAL EN CONTEXTOS URBANOS

*Inge Sichra*<sup>8</sup>

Está en boga y nadie discute, al menos desde una posición políticamente correcta, la promoción de los derechos lingüísticos y culturales, menos en Bolivia, donde podemos dar por sentado que la refundación del Estado contempla el disfrute e institucionalidad lingüística en tanto se trata de un Estado *plurinacional*. El Art. 5 de la nueva Constitución de 2009 y diversas leyes como la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2011) establecen *oficialmente* el *plurilingüismo* en la nueva Bolivia. Estamos entonces en un momento en el cual no es imperiosa o necesaria la resistencia contra una prohibición explícita o una ideología política negadora de lenguas indígenas – minorizadas. Reina la democracia lingüística en Bolivia, sancionada por las leyes y la sociedad.

No obstante, persiste la vulnerabilidad de las lenguas indígenas, aún de las habladas por millones, como son las lenguas andinas quechua y aimara. De las 36 lenguas oficializadas por la Constitución en el arriba mencionado Art. 5, la mitad está en el grupo “seriamente amenazadas” y extintas si nos atenemos a las cifras del penúltimo censo 2001 (del último censo de 2012 no se han publicado las cifras referidas a conocimiento y uso de lenguas).

El desplazamiento de las lenguas indígenas se debe a que sigue vigente una tácita prohibición social y una ideología lingüística negadora de las lenguas indígenas tras 5 siglos de colonización. Sin condiciones sociales, económicas, políticas, territoriales adversas a los pueblos indígenas, a los individuos indígenas, al ser, conocer, saber y decidir indígena, no habría postura contraria a las lenguas indígenas por parte de los mismos hablantes, no serían vulnerables las lenguas indígenas ni hablaríamos de pérdida o muerte lingüística en Latinoamérica, y en Bolivia, en particular.

El marco de vulnerabilidad y pérdida, entonces, no se explica por causas naturales, deterioro de células, envejecimiento, proceso de oxidación, por así decirlo, de las lenguas indígenas, es producto de una construcción socio-política que los mismos concernidos han asumido como propia y es nutrida por la sociedad

---

8 Profesora investigadora PROEIB Andes, da Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. E-mail: [isichra@proeibandes.org](mailto:isichra@proeibandes.org)

hegemónica, el poder social. El deterioro y la pérdida de lenguas se promueven, por así decirlo, “desde adentro” en respuesta a una presión “de afuera”. Una manera de deterioro es vía el “silenciamiento intergeneracional”, como lo llaman algunos (HILARIO CHI, 2012). *Silenciamiento*, desde esta perspectiva, connota reversibilidad, posibilidad de volver audible la “lengua dormida”.

*Revertir* el efecto de esta construcción social de discrimen hacia los hablantes de lenguas indígenas y, por extensión, hacia las lenguas indígenas, podría ir por dos vías: o se cambia el marco social y político origen del discrimen (cambio revolucionario, la ilusión o promesa de la refundación del Estado, en el caso de Bolivia) o se cambia el efecto, se interviene en él y se adopta una postura de resistencia a la corriente hegemónica, al *mainstream*. En ambos casos, estamos ante *actos políticos* propiamente dichos.

En el primer escenario, se trata de reacciones de masas que desencadenan cambios políticos, en el segundo escenario, se trata de individuos, madres y padres *afectados* por el discrimen lingüístico. Personas que recurren al potencial descolonizador del uso y transmisión de las lenguas indígenas, a lo subversivo, al redescubrimiento de la identidad negada o prohibida o invisibilizada, a la audibilidad de sus lenguas maternas. En términos de Janks e Ivenic (1992) son actos emancipatorios a partir de “recognizing the forces which are leading you to fit in with the status quo and resisting them”. Para Giroux (1992), serían actos de resistencia por el rechazo de las reglas básicas y premisas de un marco participando activamente en el cambio de dicho marco. En términos de Bonfil Batalla (1988), son evidencias de control cultural en tanto ejercicio de la capacidad de decisión sobre los elementos culturales.

Tal como lo ha mostrado el movimiento feminista, la agencia de los individuos no es absolutamente desdeñable y puede desencadenar verdaderas revoluciones que los estados no están dispuestos a hacer, aunque la grandilocuencia partidaria así lo pregone, como es el caso de Bolivia actualmente.

Los sentidos fundamentales que se consolidan con la lengua están intrínsecamente relacionados con la noción de etnicidad de Fishman (1991), en tanto incluyen la dimensión de *paternidad* (legado familiar), *patrimonio* (legado grupal de territorio, lengua, religiosidad, arte, indumentaria, valores, conocimientos, etc.) y *fenomenología* (experiencias personales). Y ya que de etnicidad se habla, una aproximación operativa a esta noción nos la brinda Eriksen (2002, p. 58), cuando enfatiza su característica relacional y situacional. Etnicidad no sería la propiedad de un grupo; por el contrario, existe *entre* (between) grupos y no *en* (within) grupos. Desde esta comprensión, *etnicidad* es la comunicación sistemática de diferencias culturales entre grupos que se consideran distintos. “It appears whenever cultural differences are made relevant in social interaction, and it should thus be studied at the level of social life, not at the level of symbolic culture” (ibid).

## Madres y padres revitalizadores

Voy a presentar elementos de este ejercicio de ciudadanía intercultural plena que están llevando adelante un grupo de graduados del PROEIB Andes, madres en su mayoría, pero también padres, que socializan a sus hijos en lengua indígena en el contexto urbano en el que viven<sup>9</sup>. Veremos los anhelos, las vicisitudes y los triunfos de una irreverente acción contracorriente que surge en personas cuya formación universitaria provoca una reflexión y postura autoconsciente del rol que pueden asumir y de la acción política que pueden ejercer en una sociedad intercultural. Eriksen (1991) habla de “cultural brokers”, aquellos individuos que dominan los códigos hegemónico y minorizado y quienes, estando alejados de la cultura tradicional (asentados en zonas urbanas, por ejemplo), son los mejor equipados para servir a los intereses de las culturas minorizadas.

Son madres y padres bilingües de cuna o se volvieron bilingües durante su escolarización. Se trata de Charo (Ch), Ruth (R), Epifania (Ep), Edna (E), Roxana (Ro), Valentín (Va), todos de origen quechua, y de Marcia (Ma) de origen guaraní, residentes en áreas urbanas. Ellos perciben críticamente su entorno para resignificar lo: “El contexto urbano se presenta monolingüe castellano aunque solamente por invisibilización del bilingüismo”, expresa Edna sobre su ciudad de origen y residencia, Sucre. El núcleo familiar de varios de los revitalizadores es predominantemente castellano: en algunos casos, son parejas bilingües pero en otros solamente la madre es bilingüe. Han estudiado durante dos años y medio en la maestría de Educación Intercultural Bilingüe del PROEIB Andes, donde experimentaron el capital cultural y económico de las lenguas indígenas al ser el dominio de éstas requisito de ingreso al Programa. Trabajan en universidades, instituciones académicas de formación docente o siguen estudios de doctorado. Expresan que se dejaron impresionar por otros ejemplos de familias bilingües de lenguas de prestigio (francés-castellano, alemán-castellano<sup>10</sup>) y por textos del área de lenguaje para motivarse y atreverse a emprender acciones de revitalización lingüística en el área urbana. Es así que se pregunta Marcia en algún momento de su formación: “¿será imposible transmitir la lengua indígena en un contexto castellano monolingüe?”.

9 Leanne Hinton (2013) compiló *Bringing Our Languages Home: Language Revitalization for Families*. Berkeley: Heyday Books donde recoge 13 experiencias de socialización en lenguas indígenas de varios continentes.

10 Haber sido docente del área de Lenguaje en el PROEIB Andes me permitió compartir con los estudiantes mi experiencia de transmisión del alemán en el contexto castellano hablante de Cochabamba.

## Qué motiva a estos irreverentes?

### La identidad

Si bien las madres y padres revitalizadores cuyos testimonios presento a continuación no conforman un grupo que intercambie experiencias, comparta un proyecto o se proyecte hacia algún objetivo común, las motivaciones para socializar a los hijos en lengua indígena en un entorno urbano castellano-hablante son similares. En el **sentido fenomenológico** de Fishman (1977), aparecen razones que exhalan afectividad – lo maternal – lo infantil – la vivencia de dar vida, criar, dar lengua de las madres.

Ch: “Mi primer deseo fue escuchar a mis hijos pronunciar el quechua, así como yo escuchaba que lo hacían los niños que adquirían el quechua como lengua materna. Unas voces delgadas, dulces, fluidas y naturales, eso era lo que yo más anhelaba”.

E: “Lo más lindo es cuando Adriana habla el quechua y es bonito escucharla, es un gustito aparte... mi hija se ganó el apodo de JAQAYQA [jagayga] por su excelente pronunciación de la postvelar, los parientes ríen y gozan con su quechua”.

El mero gusto “estético”, la sensación enternecedora de la lengua nativa que motiva a las madres es una faceta del deseo – hasta instinto – de prolongarse en los hijos con su lengua, la literal “lengua materna”. Mi propia experiencia también lo refleja:

I: “Hubo un momento fundacional, desde la barriga, no desde la cabeza. Fue cuando sostenía a Santiago en brazos de vuelta en casa de la clínica. Empezó a llorar. Como madre primeriza a los 33 años estaba aún presa de temores que opacaban los impulsos o instintos. Mi esposo tomó al bebé y le cantó ‘arruru mi niño’ por unos segundos, luego me lo dio y dijo algo así como “ahora cántale tú en alemán, pues”. Habían pasado muchas décadas desde que escuchara una canción infantil en alemán, no conocía casi ninguna letra, dudé un poco y tararé una. Allí empezó todo. Allí puse el dial afectivo, empecé a amamantar, de criar en esa lengua”.

Parte de este vínculo se plasma también en el deseo de generar condiciones para una identificación positiva del infante:

Va: “Que mi hija sea segura de sí misma, valore lo que tiene en su entorno familiar (me refiero a la lengua quechua, ya que nuestros familiares, tanto paternos como maternos son quechua hablantes)”.

Escuchar, sentir y expresar el origen de la madre o el padre daría seguridad al niño y genera orgullo:

Cha: “los anhelos que me inquietaron en hablarles en quechua, como el que sintieran orgullo por ser quiénes eran. Es decir, que ahora muchos niños, jóvenes y adultos se avergüenzan de sus raíces, niegan a sus padres, imitan a otros”.

La lengua es un vehículo de cohesión familiar a través de la herencia familiar en el **sentido de paternidad** de Fishman (1997):

Ru: “¿Por qué no enseñarle y dejarle esa herencia a mi hija? Es algo que sí conozco –la lengua-y que es propio de la cultura quechua, entonces como madre me siento en la obligación de enseñarle a mi hija algo que sé y que es importante para mi cultura de procedencia.”

I: “tenía el deseo de no romper con mi familia de origen y vivir cerca de ella a la distancia”.

Intimamente relacionado con la identificación familiar aparece la identificación étnica, incorporar al infante a un “nosotros” más amplio que el de los lazos sanguíneos. La comunidad lingüística a la que se incorpora al nuevo hablante es sobre todo, una “comunidad cultural”:

Ed: que “sepa (ella) que detrás de todo esfuerzo estuvo la convicción de mantener la cultura viva en alguien de la familia y que saber la lengua le signifique ser natural con nosotros los quechuas en cualquier espacio o situación comunicativa real”.

Cha: “que ellos pudieran comunicarse con personas quechuas y por medio de ello ser asumidos como uno de nosotros”.

Las expresiones nos remiten al entendimiento de *etnicidad* como un fenómeno a la vez objetivo – que incluye la lengua –, como también subjetivo – la diferenciación frente a otros (VAN DEN BERGHE, 1975). Es también evidente la propiedad *relacional* de esta noción (ERIKSEN, 2002).

El **legado patrimonial** a través de la lengua es un motivo muy fuerte, no solamente tratándose de cultura ancestral indígena:

Ro: “para gozar de la oportunidad de conocer nuestro modo de vida. La idea que subyace a este anhelo es dar continuidad- como de costumbre- a la vigencia de nuestra identidad indígena-originaria quechua como una alternativa de vida”.

Ep: “El anhelo que tuve fue que mis dos hijas se identifiquen con el ‘ser’ quechua. Además, que no se queden monolingües y que comprendan que el serquechua no sólo es hablar la lengua; sino también comprender la lógicacultural de este pueblo indígena”.

I: “La primera palabra que Santiago pronunció fue “arbeiten” (trabajar). [...] Creo que desde el principio sentí que la lengua debía estar empapada con lo cultural y lo afectivo, que así iba a poder “seducir” a los hijos con ella, con el sentido completo de la lengua: más allá de ser una manera de comunicarnos, es un manera de sentir, ver, jugar, hacer, pensar, reír, cantar, comer!”

Va: “que sea capaz de comprender la diversidad lingüística existente en nuestro país sin avergonzarse de ella, y sin menospreciarla, porque una actitud así estaría yendo a incentivar o reproducir sentimientos de inferioridad en ella y en su entorno que habla el quechua u otra lengua indígena”.

En sus distintos niveles, la motivación para la socialización lingüística en lengua indígena adquiere una función política de revertir sentimientos de inferioridad, de redimir el sufrimiento que quizás tuvieron los mismos revitalizadores, de promover una identidad en base al sentimiento de cohesión grupal – desde familiar hasta nacional. Los testimonios otorgan a la lengua en cuestión un magnífico valor simbólico de vivencia y pertenencia.

## El control cultural y la *causa lingüística*

Otrotema reflejado en los testimonios es la **agencia** que asumen los revitalizadores al asumir la lengua como responsabilidad propia despojándose del determinismo que suele escucharse cuando de procesos de desplazamiento lingüístico se habla:

Ma: “comencé a tener conciencia lingüística, entendí que la subsistencia de los idiomas indígenas dependerá de su uso en diferentes situaciones comunicativas, es decir dependerá de la práctica de sus propios hablantes, sobre todo en la familia, los hablantes debemos ser capaces de transmitir la lengua a nuestros hijos”.

Ep: “Lograr revitalizar nuestras lenguas indígenas está en nuestras manos, en nuestro corazón, en nuestra voluntad, en nuestra actitud: no tendríamos que esperar leyes para hacerlo, claro que ayuda, pero no es lo esencial”.

Cha: “nosotros los padres somos los primeros culpables al no transmitirles nuestros conocimientos con ese orgullo que deberíamos”.



Los revitalizadores cuestionan la fatalidad del desplazamiento de las lenguas minorizadas por la lengua hegemónica en la socialización infantil urbana. Se despojan de la idea de que no es un fenómeno natural, ni la lengua ni tampoco la transmisión de una lengua. Y es que asumieron que no se nace hablando una lengua, no se la “lleva en la sangre”, como se puede escuchar muchas veces con fervor esencialista. El otorgarle valor simbólico, identitario, patrimonial a la lengua presupone un sentido de propiedad que los hablantes tienen y que les faculta poder ‘hacer’ con la lengua y ‘decidir’ sobre ella. De esta forma, del discurso avanzan a la acción asumiendo una **postura profundamente política** coherente entre el decir y el hacer:

Ma: “la mayoría de los profesionales, dirigentes guaraníes que viven en las ciudad de Camiri y en otros pueblos urbanos, siendo defensores de la cultura y la lengua guaraní no le hablan a sus hijos en guaraní y sus hijos ya son monolingües castellano, en algunos casos entienden pero no hablan la lengua”.

Ru: “es la primera vez que se me presenta una oportunidad real de ser coherente con mi discurso. ... oportunidad de poner en práctica con ella algo que siempre hablamos los académicos que apoyamos la EIB: fortalecer nuestra cultura. La lengua no lo es todo, pero es algo importante. Solo así podremos seguir con nuestro discurso porque fuimos capaces de hacerlo real en nuestras vidas”.

Aportar al bienestar de la lengua y de la cultura con la propia acción en vez de demandar de otros lo que una o uno mismo no está dispuesto a dar y hacer se aprende, por ejemplo, en un programa universitario de postgrado que se adscribe a la pedagogía crítica:

Ep: “Aprendí que de nada sirve lo que ‘decimos’ si no hay también un ‘hacemos’”.

Ed: Mi formación académica en la maestría en el Proeib Andes, y mis lecturas relacionadas con políticas lingüísticas y mi posterior trabajo en la Universidad Pedagógica Mariscal Sucre de esta ciudad, más la experiencia de Rosario Saavedra, me generaron varias interrogantes ¿hasta cuándo seré coherente con mi discurso? ¿Hasta cuándo pediremos al “resto” de la gente que no permita que se muera nuestra lengua y no empezamos por nosotros mismos?

Ru: “Pienso que al formar parte de un grupo de personas que apostamos por la EIB me toca la tremenda responsabilidad de mostrar en mi vida aquello que tanto se habla”.

Ma: Yo quería comprobar si el hecho de que un niño naciera en un contexto monolingüe castellano era imposible que aprenda su lengua, y principalmente poner en práctica lo que a través de ideas discursivas venía pregonando: el fortalecimiento de uso de la lengua guaraní. Quería experimentar desde mi experiencia de madre guaraní, si esto funciona o no encontrándome o viviendo en una ciudad como es la ciudad de Camiri, un contexto castellano”.

Es clara la expresión de la responsabilidad del líder, del académico, del profesional EIB de ser coherente con el discurso, de intervenir en la sociedad desde el espacio donde está para modificar las condiciones de dominación. Considero que los revitalizadores aquí presentados se aproximan a la figura de intelectuales orgánicos de Gramsci<sup>11</sup> (1967). Y nos hace pensar en el objetivo que el paso por una academia intercultural cuestionadora, crítica y propositiva debería tener NO solamente tratándose del PROEIB Andes.

No es un trabajo fácil, sin embargo. Y si la primera socialización puede ser comúnmente considerada como un proceso predominantemente intuitivo de desarrollo del apego materno-infantil, en el caso de la acción política subyacente implica un arduo y consiente trabajo de resistencia y creación propio de la **militancia**:

Cha: “No dejarse vencer por los obstáculos por muy difíciles que parezcan, porque si uno se lo propone, cree en ello y lucha por hacerlo lo logra”.

Cha: “Nunca bajar la guardia. Lo que quiere decir que, no debemos sentir que debemos relajarnos y dejar de hablar el quechua. Sino seguir hablando siempre”.

Ep: “Tengo que persistir en la ardua tarea y dar el ejemplo. Estas acciones pueden ser motivadoras para otras familias, en las que la lengua indígena se morirá con la mamá o con la abuela y tomen acciones para revitalizar su lengua indígena”.

Ru: “Pero pese a ese desanimo que en ocasiones siento, sigo con la lucha, porque para se ha convertido en eso, una lucha”.

11 A diferencia de los intelectuales (tradicionales) portadores de la función hegemónica que ejerce la clase dominante en la sociedad civil, los intelectuales orgánicos se forman desde el grupo social emergente que lucha por conquistar la hegemonía política. Se definen por el lugar y la función que ocupan en el seno de una estructura social. La organicidad de los intelectuales se expresa por la conexión con el grupo social al cual se refieren. Otra característica de los intelectuales orgánicos es que operan tanto en la sociedad civil – el conjunto de los organismos privados en los cuales se debaten y se difunden las ideologías, como en la sociedad política o estado.

Al leer estas declaraciones, estamos en el lindero de la “religiosidad” y la consiguiente “convicción” de las y los revitalizadores al comulgar con la lengua y luchar por esa “creencia” difundiendo, dando el ejemplo. Por ella vale la pena luchar, ser inconformes, no instalarse en la tolerancia sino proceder al activismo y a la acción.

## **Apostar por el bilingüismo**

El proceso desencadenado por la formación, investigación y experiencia profesional ha permitido entre los revitalizadores la toma de conciencia sobre la ideología lingüística imperante en situaciones de contacto de lenguas de estatuto asimétrico como es el caso de castellano-lenguas indígenas. Y es así que cuestionan el postulado generalizado y promovido en contextos de migración que hablar dos lenguas *resta* si una de ellas es indígena. Es central a esta acción revitalizadora la convicción que el **bilingüismo tiene un valor positivo** por el simple hecho aritmético de que uno más uno son dos y dos es más que uno.

Va: “También se sabe que el aprendizaje y manejo de dos o más lenguas contribuye en el desarrollo de su inteligencia en tanto comprensión de visiones de mundo”.

Ma: “Experimento de volver a un niño bilingüe en un contexto monolingüe. Además, cuando la lengua del contexto marca el ambiente urbano”.

Ru: “Nuestro desafío es que pueda aprender hablar las dos lenguas (quechua castellano) si se puede otras lenguas más para que sea plurilingüe”.

Esta apuesta al bilingüismo es directamente opuesta al propósito generalizado de querer evitar a los hijos el sufrimiento de hablar una lengua indígena que los padres habrían tenido (ocasionado por la discriminación lingüística). Para los revitalizadores, el *realsufrimiento* es *no* hablar ni escribir lengua indígena.

Ma: “Mi fuerte motivación nació cuando estuve de Directora General en el Instituto Pluriétnico del Oriente y Chaco, actualmente Escuela Superior de Formación de Maestros, donde se forman maestros bilingües, en este espacio pude identificar y compartir con algunos estudiantes guaraníes que tenían muchos problemas para aprender, hablar y escribir su lengua”.

Ed: ¿mis hijos pasarán este “sufrimiento” o “frustración” cuando sean jóvenes igual que mis estudiantes (del Pedagógico que no dominan el quechua) incluso habiendo tenido madres y/o padres bilingües?

Aún percibiendo el gran desafío de bilingüizar a los hijos con lenguas de estatus asimétrico y en un contexto donde predomina la lengua hegemónica, las madres apuestan a la fluidez de la lengua indígena y no se contentan con un bilingüismo incipiente o receptivo:

Cha: “Desde que me propuse enseñar a mis hijos el quechua sabía que quería escucharles hablar y no solo entender o saber unas cuantas palabras en quechua”.

Ed: “Yo deseo con toda el alma que mi Adrianita de 10 años hable fluidamente la lengua quechua”.

## Planificación lingüística de y en la familia

Ed: “no hay política lingüística más efectiva que la de transmitir o enseñar la lengua a través de nuestra propia tradición aquí y ahora. Aún cuando agotemos todas las políticas lingüísticas, educativas, los recursos más tecnológicos y modernos más interesantes... (las lenguas) probablemente seguirán decayendo si los propios hablantes no les enseñamos a nuestros propios hijos a hablar nuestra lengua”.

Tenemos ante nosotros un verdadero acto de planificación lingüística que busca provocar la **modificación del comportamiento lingüístico - propio y del entorno**. Tal como lo entiende Cooper (1997, p. 60) “la planificación lingüística comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos”. Desde esta perspectiva, la primera y más importante medida de planificación es la *adquisición*, no la planificación de *corpus* ni de *estatus*. Claro que estos dos últimos niveles se vuelven importantes en la ejecución y en estrategias, por ejemplo, en el uso de términos propios o préstamos, uso en espacios públicos, espacios institucionales, etc. Pero el esfuerzo está en propiciar tiempos, herramientas, estrategias, medios, espacios *aliados* de la adquisición y el aprendizaje de lenguas indígenas.

Apoyándonos en Christian (1992, p. 237) es necesario mencionar los elementos clave para entender la definición de la planificación lingüística, los cuáles son: *La planificación como una intervención*: Cuando se habla sobre la planificación, se actúa sobre el curso normal de los acontecimientos para influir en el futuro de la lengua (proactiva antes que reactiva). Es *explícita*: Consiste en intentos conscientes de manipular el uso lingüístico. Esta característica se presenta cuando se habla de una planificación para la revitalización o mantenimiento de una lengua. *Se orienta hacia un objetivo*: La motivación que alienta los proyectos de planificación permanece vigente

durante todo el proceso. Este elemento debe estar bien definido con base en la realidad lingüística. Es *sistemática*: Diseñar y coordinar una serie de actividades con las que afrontar estos problemas requiere un análisis cuidadoso de la situación y de cuáles son los resultados que se persiguen. Consiste en una *elección entre las alternativas posibles*: La planificación sólo es posible si existen distintas alternativas entre las que es posible elegir. Como ya hemos podido percibir en los testimonios anteriores y veremos en los siguientes, madres y padres revitalizadores son, de acuerdo al catálogo de Christian, perfectos planificadores lingüísticos.

### **Marco de planificación lingüística de las madres y padres**

Ep: “Que a pesar de muchas cosas, se puede hacer una planificación lingüística en la familia, si antes hay una conciencia de lealtad lingüística y de conciencia de herencia lingüística”.

Ruth: “El enseñar la lengua a nuestros hijos requiere de una decisión fuerte, dura y de ser constantes, pues implica cambiar la lengua de comunicación habitual, y enfrentarse al entorno”.

Ma: “Así fue como comencé a prepararme desde el momento que estuve embarazada, comencé a hacer acuerdos, a su padre le dije que él le hable en castellano y que mi familia y yo le hablaríamos en guaraní, además que le pondría un nombre guaraní; aunque al principio lo tomaron como algo pasajero o ideas del momento”. Lo primero que hice desde los primeros días de nacimiento del Añemoti, fue acordar y consensuar con mi madre, mis hermanos y todos mis parientes de que nadie de los miembros de la familia debe hablarle en castellano a mi hijo, ya sea en diferentes espacios”.

Ed: “Tengo a la compañera de Adriana (mi hija), Belén, quien vive solo con la abuela: al ser esta última quechua hablante, ambas interactúan solo en esta lengua, aspecto de lo que se enteró mi hija y se vio motivada. Por tal situación, le pedí a Belén que a Adriana le hablara solo en quechua, demanda con la que Belén cumple firmemente, motivada al parecer por la misma situación que vio en mi familia”.

“Intervencionista”, explícita, orientada a un objetivo, sistemática, con elección de alternativas, así es la planificación de los revitalizadores. El esfuerzo deliberado por influir en el comportamiento lingüístico de otras personas, como reza la definición de planificación lingüística antes mencionada requiere ingenio, creatividad, búsqueda de personas aliadas como ser las abuelas, vecinos, pero también mucha paciencia antes de lograr que se convenza la familia reacia a innovaciones lingüísticas, mucha capacidad de organización familiar.

Ma: “El apoyo decidido de mi madre y mis hermanas fue determinante para que el Añemoti fortalezca día a día el aprendizaje y el uso del guaraní, ya que ellas están más tiempo con él, porque yo por motivo de trabajo estoy menos tiempo con él. Otra condición importante que ayudó es el contexto, mi comunidad, donde los primos (as) de su edad solamente hablan en guaraní, puesto que cada vez que hay posibilidad, principalmente en sus vacaciones lo llevamos a la comunidad, y es ahí donde fortalece su aprendizaje”.

También es necesaria suficiente previsión *a tiempo* en un proceso único e irrepetible:

Ep: “Debí haber hecho esto desde que mis hijas ya estaban en mi vientre; qué sencillo habría sido desde entonces”.

## La inmersión

La estrategia por excelencia es la inmersión, la condición básica de ello: la temporalidad y los interlocutores o cuidadores.

Ed: Hablarle, hablarle y hablarle... me acuerdo de mi formación en la maestría “input”.

Ma: “Inmersión total, solo dirigirse en la lengua. Esto requería convencer a la familia y ganármela como aliada”.

Cha: “Exponerlos a la lengua usándola con ellos en todo tiempo y en todo lugar. El tiempo con el niño es crucial”.

Ru: “atenderla 24 horas a la hija y utilizar todo el tiempo disponible de la crianza el quechua”.

I: Si bien trabajaba, tenía siempre muy cerca de los niños porque creé una guardería en el mismo Instituto Alemán donde era directora. El tiempo libre que tenía lo pasaba ineludiblemente con ellos, los llevaba a conciertos, cine. Como no tenemos familia en Cochabamba, no había a quién “encargarlos” únicamente por unas horas a la empleada en la casa. Es decir, fue una relación hijos-madre muy muy estrecha y permanente.

Ma: “Al principio no fue fácil, principalmente mi madre no estaba de acuerdo que le hablemos solo en guaraní, argumentando que nació en la ciudad donde solamente se habla castellano y que cuando creciera y si asistía a uno de los colegios de Camiri sus compañeros se le burlarían. Tal vez fui muy dura con mi familia, para convencerle le tuve que decir que no quería que mi hijo aprendiera el castellano con interferencia y que tal vez se corra el riesgo de que no aprenda ni hable bien ninguna de las lenguas tanto el guaraní como el castellano. Entonces le pedí que mejor

le hablen en una lengua que ellos manejan, hablan bien y esa lengua es el guaraní, y que de todas formas aprendería con facilidad el castellano porque vivimos en la ciudad, tendrá amigos del barrio y compañeros del colegio, en las calles y la televisión y otros medios de aprendizaje. Estos acuerdos tuvo buenos resultados, ya que desde los primeros días de nacimiento hasta en la actualidad, que el Añemoti ya cumplió 8 años, la familia guaraní solamente le hablamos en guaraní”.

Más importante que los espacios de uso, para los revitalizadores es primordial el tiempo de uso en un ambiente de disfrute, lúdico, de canciones. No obstante, también es importante romper con la noción de encierro de la lengua al ambiente íntimo. El uso de la lengua indígena en la socialización en la ciudades en todo lugar, ante cualquier público y dominio, o más bien dejando claro que la diada niño-madre es en sí el supra dominio que no permite concesiones.

### **Restituir funciones afectivas, expresivas**

Ed: “Lo lúdico de la cultura y lengua meta. Afectividad en la competencia lingüística, gusto por la buena pronunciación”.

Ch: “Lo afectivo, “dulce”, lo infantil del quechua”.

Ep: “Volver funcional la lengua en la familia. Volverle a dar el valor comunicativo. Comencé a saludarlas y decirles cariñitos en quechua. Luego, empecé a lanzarles imperativos, pidiendo cosas o favores. Eso me resultó mucho, porque además acompañaba esos pedidos con gestos muecas y constantemente usaba las manos: lenguaje de manos. También me ayudó enseñarles canciones en quechua, y cantarlas con mis hijas. Estrategia gradual porque hijas ya no están en primera socialización”.

I: “A naturalizar el alemán en mi hogar sabiendo lo restringidas que eran las posibilidades de tener un entorno lingüísticamente favorable. A que los hijos se sintieran perfectamente cómodos con el alemán aunque el castellano estaba en cada resquicio, tanto fuera como también dentro de la casa. Tenía ya algunas alertas de otras señoras alemanas que se lamentaban que sus hijos no querían que ellas usaran su lengua de origen porque nadie a su alrededor lo hacía”.

Ed: “Al principio tenía la dificultad de olvidarme de hablarle en quechua a mi hija, una y otra vez debí recordar que todo debe ser en quechua. Es duro ser consecuente a veces, el peso o la "tasa" del castellano es más fuerte pero no más que la propia convicción”.

Qué buscan los revitalizadores en primera instancia? Establecer la función primaria de la lengua, dejarla instalada como natural, lengua *default* sin rastros de la noción de “normalización”! No se excluye el bilingüismo en el hogar como situación natural.

## Recursos y estrategias

Haber asumido la transmisión generacional de la lengua como un objetivo implicó, como ya lo dijimos antes, despojar el fantástico fenómeno de la adquisición lingüística de su condición de ‘proceso natural’. Todo lo contrario, en este caso es un proceso dirigido y planificado, para el cual los revitalizadores despliegan ingenio y creatividad:

Ed: “Es interesante también “acercar” a Adriana aunque solo de manera receptiva y pasiva a los propios hablantes. Siempre que hay oportunidades involucro a mi hija en la circunstancia que se vive en ese momento”.

Ch: Me las ingeniaba de una y mil maneras, como generar diálogos en quechua con otras personas, ya sea en la calle o en mi casa con mis familiares; darle tareas prácticas a Ricardo usando el quechua. Esto era, por ejemplo, cuando yo hacía algo, no dejaba que Ricardo estuviera sin hacer nada, le indicaba que hiciera algunas cosas porque sentía que mientras más participaba de la lengua Ricardo más rápido aprendería”.

Ep: “Exposición en lugares públicos, demostrarlo ante la gente”.

I: La abuela, aunque lejana, fue una aliada ya que “recomponía” la lengua algo deteriorada de los niños cuando los recibía una vez al año por unas semanas. Ella enviaba paquetitos en los cumpleaños, fiestas y navidad con galletas, dulces, libritos y juguetitos “de Austria”, así siempre se renovaban la emociones con los orígenes.

Ru: “Es necesario aprovechar los pocos espacios y oportunidades que aún persisten, aunque el tiempo es nuestro peor enemigo, pues habría que ir a los lugares donde se practica el quechua y hablar allá lo malo que esos espacios no siempre están cerca de nuestras casas o de nuestros trabajos”.

Los revitalizadores estaban dispuestos a utilizar los recursos necesarios para sacar a la lengua de su estatus de minorización. Por otra parte, buscaron las oportunidades para hacerla audible y visible.

Ch: “Enfatizar el uso como estimulación temprana aún en lugares públicos. Hablarles de todo en quechua, por ejemplo, en el trufi explicarles lo que veían al pasar, traducirles los stickers de los trufis, generar diálogos de



cualquier tema. Es decir no iba y no voy de callado en el trufi. Ni cuando andamos a pie, siempre hablamos. Y creo que por eso mi hijo menor, Santiago, habla bastante, casi nunca se queda callado”.

I: Me junté periódicamente con un grupo de madres alemanas con hijos pequeños sabiendo que eso propiciaría una inmersión lingüística aunque sea por algunas horas.

Esta planificación de estatus necesariamente va acompañada de estrategias a nivel de corpus:

Ed: “Usar una forma cercana a los usos y los objetivos que rodean al niño. No usar quechua puro, valerse de los castellanismos “arraigados” en el uso natural del quechua como “televisiontachuqhawachkanki?” ‘¿estas viendo tele?’ “Radiotaapanpuwaywawáy” “Hijita, anda y trae mi radio” funciona porque parte del enunciado le permite entender el todo”.

I: “Los rodeaba de música, videos, audio, juegos y material impreso infantil en alemán para que se familiarizaran con otras variedades, vocabularios, acentos. Quería que los niños se monitorearan y mejoraran la pronunciación y el nivel gramatical, ya que pensaba que corregirlos y marcar los errores iba a ser contraproducente y generar fastidio”.

Ed: “Es importante hacer querer la cultura, Adrianita es “querendona” de Luzmila Carpio y sus canciones, esta estrategia sirve para mejorar la pronunciación y simplemente sepa lo que esta cantando.

## **Satisfacción y reconocimiento en el camino**

Alcanzar el objetivo de transmitir la lengua a los hijos y escuchar o verificar la adquisición exitosa en los mismos “sujetos” llena de alegría y disfrute a las madres revitalizadoras. Un motivo de satisfacción es constatar el grado de conciencia lingüística en los jóvenes hablantes, su competencia comunicativa y la actitud positiva hacia la lengua:

Ma: “Lo más importante es que el Añemoti habla el guaraní en diferentes espacios con mucha seguridad, y de igual forma el castellano con las personas castellano hablantes, es decir que ya identifica con quienes debe hablar el guaraní y el castellano, cambia de código de comunicación sin mayor dificultad. Incluso él me controla y me cuestiona, por ejemplo, a veces le digo cierra la puerta, no me hace caso y se va, y le pregunto por qué no haces lo que te pido, me responde, ‘no hago porque estabas enojada’ o sea que cuando yo le hablo en castellano inmediatamente lo asocia con mi enojo o que estoy jugando”.

Ch: “Pienso que un gran logro es el hecho de que ellos dos ya hablan la lengua muy bien. Y como seguimos hablando en quechua, en todo lugar y en todo momento, la gente trata de acercarse a ellos y les hace hablar. Entonces, ellos hablan también con otras personas”.

I: “Cuando Santiago a los 5 años me increpó en una conversación por teléfono (él en la casa, yo en Sucre) por qué le hablaba en castellano. Sentí una satisfacción enorme y alivio porque me dije: ya está, ya instalamos la lengua entre nosotros, y él hasta la reclama”.

Ep: “Hablo en quechua delante de sus compañeras de cole. Las compañeras de mis hijas ya saben que hablo quechua y que mis hijas están en proceso de aprender. Cuando estamos en lugares públicos, a mis hijas les hablo en quechua y ellas, aunque en voz baja, ya me responde en quechua. Sin embargo, todavía nos falta trascender esa –no sé si es miedo- barrera. Después de todo, el tiempo que pasamos aprendiendo el quechua lo disfrutamos mucho”.

Sorprendentemente, el entorno aplaude y admira a los niños urbanos hablantes de lengua indígena:

Ed: “La mayor parte de la gente suele felicitarme incluso suelen reír los propios hablantes. En una ocasión en una librería nos ganamos un premio porque la dueña sintió emoción al escucharnos mientras buscábamos láminas de ciencias naturales”.

Ch: “Felizmente, no estamos solos tampoco en esta tarea, porque hay mucha gente que habla el quechua y se alegra mucho al escuchar que algunos niños hablen en esta lengua y lo aplauden y motivan a seguir haciéndolo”.

Contrariando el prejuicio generalizado de que la lengua indígena dificulta el desempeño en la escuela, las madres hablan con orgullo de los beneficios del bilingüismo:

Ma: “En la oralidad y la escritura le va muy bien en castellano. Confieso que me pasó algo muy curioso cuando su profesora de inglés (que no es la misma profesora de grado) me convoca a una reunión para informarme de su calificación me dice lo siguiente: ‘su hijito está muy bien en inglés, no tiene problema, tiene buena, a pesar de que habla guaraní’. Ese momento me contuve en responderle, pero sentí satisfacción personal que mi objetivo se estaba logrando”.

Ep: “mi hija mayor, Valkiria, que desde inicio de año está llevando la materia de quechua en su colegio y le va muy bien, por cierto”.

El reconocimiento de lo alcanzado se plasma también en adhesión del entorno y la disposición a seguir el ejemplo:

Ma: “A sus compañeros comenzó a llamarles la atención y reclamar a sus padres que querían aprender guaraní igual que el Añemoti. Así, cuando asisto a la reunión de los padres de familia en el colegio, me preguntaban en qué instituto había aprendido el guaraní, y al explicarle que aprendió en casa, me pedían si el Añemoti podía recibir en casa a sus compañeros para jugar y enseñarles guaraní”.

Ed: “Deseo mostrar y reproducir esta experiencia con mis estudiantes de la Universidad Pedagógica, muchos de ellos padres y madres jóvenes que son bilingües o se encuentran en pleno proceso de aprendizaje del quechua como segunda lengua”.

Ma: “Esta experiencia personal y familiar me da una gran satisfacción, mayores elementos, fortaleza para seguir promoviendo el uso de la lengua guaraní y compartir con otras familias que están con este objetivo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas”.

## **Dificultades y desafíos**

Las dificultades, en primera instancia, se refieren a la propia exigencia de ser consecuente con el uso de la lengua:

Ru: “En algunos momentos siento que el castellano me gana, pues cuando le hablo en quechua me contesta en castellano, y en esas ocasiones digo, ojalá por lo menos se le quede comprender el quechua”.

Ed: “el uso de manera autónoma conforme crecen”.

Ch: “Siempre el uso acostumbrado del castellano me perseguía. Es decir, que a pesar de proponerme hablar en quechua con mi primer hijo no pude hacerlo plenamente, porque una y otra vez me auto sorprendía hablándole en castellano”.

El desafío, en principio, no son los hijos, sino uno misma, el sometimiento al castellano de la familia y aún de los aliados. Además de mantener la comunicación con los hijos, también hay la dificultad de involucrar – o no – al cónyuge en la vida familiar:

Ep: “Uuuuuuy, los obstáculos que tuve fueron varios. Primero, el padre de mis hijas no quería saber de que yo hable en quechua con mis hijas. Me cuestionaba del porqué enseñarles quechua a mis hijas; que era mejor que les enseñe inglés; que dónde les iba a servir el quechua; que desde

que había entrado al PROEIB Andes me estaba volviendo ‘campesina’; que enseñar quechua era solamente para mi trabajo en la universidad; y otras ideas más groseras, también me dijo. Esa era mi primera lucha en mi casa. Luego, mi familia política, también me reclamaba cosas similares; incluso, hubo situaciones en las que hicieron llorar a mis hijas”.

Ch: “El segundo obstáculo fue mi esposo. Porque no quería escuchar el quechua en nuestro hogar y menos imaginarse a su hijo hablándolo frente a sus amigos”. Me queda el desafío, y creo el más difícil, que mi esposo hable en quechua con mis hijos”.

I: “Dudas del entorno familiar de mi esposo sobre la conveniencia de lo que hacía solamente me animaban más. Por lo demás, un hogar intercultural será muy rico pero no es nada fácil en la práctica. Se suscitan demasiadas veces barreras y situaciones de un ‘nosotros excluyente’ contrarias a la comunicación y cohesión familiar”.

Un problema de las revitalizadoras es la débil o ausente comunidad de habla:

Ep: “Lamentablemente, no tuve aliados porque no existe más gente a mi alrededor que hable quechua. Mi madre, que habla quechua, está en España desde hace diez años y es difícil que ella me apoye. A pesar de eso, cuando nos llama por teléfono, procuro que mis hijas hablen con ella en quechua”.

En cuanto a la competencia comunicativa en los nuevos hablantes, no todo está en las manos de las madres, ya que la lengua establecida como propia en la diada madre-hijos pierde fuerza conforme crecen y se bilingüizan los hijos:

Ep: “Que mis hijas sean las que inicien la conversación en quechua conmigo y no siempre yo, como hasta ahora lo he hecho”.

I: “Buscaba cómo defender la ‘lengua del hogar’ a partir del segundo hijo, porque entre hermanos hablan la lengua del entorno, de sus pares. Conforme pasan los años, la exposición a la lengua debería ser más regular para asegurar una competencia académica, pero las oportunidades de estar con ellos disminuyen, claro, el tiempo que pasamos juntos es cada vez menos, “interfiere” más la TV, los amigos, su tiempo libre. Es muy importante poder acompañar a cierta edad la estimulación con pares expertos. Y con educación formal”.

Después de la etapa de adquisición, algunas madres revitalizadoras asumen el rol de alfabetizadoras debido a la ausencia de lengua indígena como primera lengua en el sistema educativo en contexto urbano.

Ed: “La falta de contexto es una de las principales dificultades cuando el entorno es totalmente castellano hablante sobretodo en espacios de escolaridad en las ciudades, aunque exista predominancia de bilingüismo en el aula situación que es totalmente invisibilizada por todos los actores educativos”.

Ma: “Ahora nos encontramos en fase de lectura y escritura del guaraní, estoy aprendiendo a enseñar a leer y escribir, a través de materiales educativos producido en el PEIB y la Reforma Educativa, le va muy bien en la lectura, aunque la escritura le cuesta más a veces tiene confusión, porque confunde las letras del guaraní con el castellano y el inglés, pero avanza muy bien, pero en la oralidad y la escritura le va muy bien castellano”.

Ch: Entre los desafíos que todavía me quedan son hacer que ellos también sean bilingües a nivel escrito en quechua. Es decir, que aún tengo el reto de enseñarles a leer y escribir a la par del castellano. Tarea que no termino de planificar y empezar plenamente.

La mayor dificultad, a todas luces, se presenta en la etapa de escolarización. La segunda socialización significa el límite de la construcción de un mundo hecho a medida de las convicciones y posibilidades de las madres y padres como planificadores lingüísticos en la familia. Se inicia el periplo de la educación formal, en el cual los padres buscan la comprensión y el apoyo de los docentes para el caso (inaudito) de los “niños urbanos monolingües en lengua indígena”, temiendo, además, el discrimen por parte de los compañeros. Los casos referidos dejan ver cuán lejos están las escuelas fiscales, sus directores y docentes, sobre todo, de estar preparadas o dispuestas a aceptar la condición intercultural y plurilingüe de los alumnos. Son las escuelas privadas las más receptivas:

Ma: “Lo más interesante es el hecho de que en su colegio conocen que él es guaraní y habla guaraní. Eso está incidiendo en el interés o motivación de sus compañeros de colegio para aprender guaraní, inclusive algunos profesores tienen interés de aprender el guaraní para atender a niños como el Añemoti”.

## **Y al estado, qué le compete hacer?**

El Estado, más aún el boliviano actual, es masculino, autoritario, jerárquico, homogeneizador, prescriptivo, es el debe, regulador, burocrático por excelencia. No estamos frente a un Estado protector. Por contraposición, una revitalización en el hogar apela a la función afectiva, la raíz, lo maternal o paternal crianza, cuidador, el disfrute, formar la personalidad y autoestima, continuidad. Es una expresión de libertad, de autonomía, del *nosotros*.

**El Estado no debe entrar al hogar, ni revitalizar.** Pero como el Estado está llamado a intervenir...Una tarea que le compete es promover el bilingüismo. Hacer del Estado Plurinacional de Bolivia un estado plurilingüe. La vulnerabilidad de las lenguas se da porque los hablantes sienten que su lengua los discrimina. Porque ya no “tiene función o sentido en estos tiempos”. Quieren borrar el rastro de la lengua en el afán de borrar rastros de identidad cultural que perjudique a los niños en su avance social en general y en el aprendizaje de castellano en particular. Si la escuela garantizara el castellano a todos quienes ingresan a la escuela, no habría la aprehensión de los padres y no asumirían ellos la castellanización a costa de desplazar su lengua del hogar y la comunidad. Es una huida o negación pública que se vuelve más y más en huida y negación en el hogar por apostar al castellano *como única herramienta*.

Quienes son bilingües tienen la opción de escoger qué lengua utilizar en la socialización primaria. Es la *opción, la posibilidad de escoger* que empodera y vuelve creativo. De allí viene el reconocimiento del bilingüismo como enriquecimiento, no como empobrecimiento y marca de pobreza. Por eso las madres del proyecto, bilingües, optan por la lengua indígena, no se ven obligadas. En este sentido, los migrantes son la población bilingüe por excelencia en área urbana que valdría la pena estimular. Migrantes que se vuelven agentes de revitalización. Cómo? Qué les provoca? Hemos visto respuestas que tienen que ver con el nosotros, con la resistencia, con la conciencia y reflexividad, con la opción, con el poder de la *agencia*- intelectuales orgánicos que se afirman en una ciudadanía intercultural.

El Estado se puede ocupar de que los niños que llegan con lengua indígena a la escuela – en área rural o en área urbana, y en este caso, con énfasis en área urbana, sean bienvenidos y no menospreciados, el ámbito del estado es la segunda socialización, la escuela. Formar docentes, tener currículo en respuesta a la plurinacionalidad, multiculturalidad, multilingüismo. El estado debe ocuparse de institucionalizar el bilingüismo en sus entidades, en la administración, en la gestión. El presidente audiblemente bilingüe, el Vicepresidente no solamente porque lo dice la Constitución, o quizás justamente por eso no se bilingüizan públicamente? Empezar con el ejemplo. Fomentar la escuela bilingüe y no la escuela castellanizante. Esto va de la mano con la formación docente.

Urge un fuerte apoyo del Estado, no solo económico sino sobre todo político. Recuperando el hecho que lengua es cultura, el Estado debe “definir una política de fomento, promoción y protección de las lenguas”, con lo cual estaría fomentando, promocionando y protegiendo su identidad *plurinacional*. La diversidad es la clave del desarrollo y lo indígena no es una garantía de la pluralidad, la garantía está en la apertura de oportunidades,

sin discriminar a ninguna de las diversas maneras y formas de expresiones lingüísticas, sean éstas de tipo generacional, regional, cultural.

Parafraseando a quienes están proponiendo el proyecto de Ley del Cine y Audiovisual (2013), la pluralidad cultural es la mayor riqueza de Bolivia. Sin embargo, las lenguas (los propulsores del proyecto de ley hablan de ‘pantallas de cine’) están secuestradas por la pereza, el conformismo, el facilismo, la copia y traducción, el formalismo, y así, en una espiral de situaciones, donde prima la desidia o la economía cuando se trata de cultura. Hace falta que se anteponga el interés público, que ése sea de prioridad estatal.

El arte (y la cultura) requiere de una cosa trascendental para desarrollarse: libertad. Y puede tratarse de un tema trascendental o no, la misión del Estado en todas sus reparticiones es permitir la libre y total expresión de todos y cada uno de sus ciudadanos (ROBERTO CALASICH).

## REFERENCIAS

BONFIL BATALLA, G. La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Anuario Antropológico* 86, Brasíla: Universidade de Brasíla/Tempo Brasileiro. 1988, p. 13-53.

CHRISTIAN, D. La planificación de las lenguas desde el punto de vista de la lingüística. In: NEWMeyer, Frederick (Comp.). *Panorama de lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Visor, 1992. p. 233-252. v. VI.

COOPER, R. *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press, 1997.

ERIKSEN, T. H. *Languages at the margins of modernity*. Linguistic minorities and the nation-state. Oslo: PRIO, 1991.

\_\_\_\_\_. *Ethnicity and Nationalism*. Sterling, VA: Pluto Press, 2002.

FISHMAN, J. *Language and ethnicity*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins, 1991.

GIROUX, H. *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI Editores, 1992.

GRAMSCI, A. *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo, 1967.

JANKS, H. y R. Ivenic. CLA and emancipatory discourse. In: FAIRCLOUGH, N (Ed.). *Critical Language Awareness*. New York: Longman Publishing, 1992, p. 305-331.

JIMÉNEZ, L. El hablante tiene la última palabra. *Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, Cochabamba, n. 2, p. 71-82, 2007.

VAN DEN BERGHE, P. Ethnicity and Class in Highland Peru. In: DESPRÉS L. A. (Org.). *Towards a theory of ethnicphenomena*. La Haya: Mouton. 1975.



# O POVO GUARANI MBYA NO RIO DE JANEIRO E OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONQUISTA DE DIREITOS ESPECÍFICOS NA EDUCAÇÃO

*Kelly Russo*<sup>12</sup>  
*Indiara Souza*<sup>13</sup>

---

Desde a Constituição de 1988, o Artigo 210 garante como dever do Estado brasileiro, a proteção das manifestações culturais indígenas. Regula o uso das línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) fortaleceu essa medida e possibilitou a autonomia das comunidades indígenas ao propor que as próprias comunidades fossem responsáveis em definir o projeto político pedagógico, a forma de funcionamento e os objetivos de suas escolas. O Estado, a partir desse precedente, deixou de ver a diversidade como ponto de partida em um processo civilizatório para ressignificá-la como “um instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura” (RCNEI, 2002, p. 32).

A mudança de paradigma do Estado Brasileiro possibilitou o desenvolvimento de centenas de novas experiências no campo da educação pública: parte significativa das 305 etnias existentes em território nacional, procura desde então, apropriar-se de uma instituição escolar instalada em seus territórios. De acordo com o Censo da Educação Básica 2012 (INEP), existem no Brasil cerca de duas mil escolas classificadas como indígenas. Atendem a 234.869 estudantes e a consolidação desse modelo escolar tem se mostrado um grande desafio.

Nesse trabalho, que é parte da Dissertação de Mestrado defendida em 2015<sup>14</sup>, discutimos os limites no processo de escolarização da população Guarani Mbya presente no estado do Rio de Janeiro. Pretende contribuir com os debates existentes sobre o desenvolvimento da educação escolar

---

12 Doutora em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). Professora adjunta do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). E-mail: kellyrussoobr@gmail.com

13 Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Culturas em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. E-mail: indiaraedu@gmail.com

14 VALERIANO, Indiara; RUSSO, Kelly (Orientadora) "Saberes Velados: a prática educativa entre os professores indígenas Guarani no estado do Rio de Janeiro", dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação de Educação, Comunicação, Culturas em Periferias Urbanas, na UERJ Duque de Caxias.

indígena no Brasil, a partir das experiências vivenciadas pelos Guarani Mbya no estado do Rio de Janeiro.

Vale lembrar que o povo Guarani é um dos maiores grupos indígenas da América do Sul e que no Brasil representam quase 9% do total de indígenas existentes em território nacional (FUNASA, 2010). No Rio de Janeiro, vivem cerca de 600 índios Guarani do subgrupo Mbya<sup>15</sup> e, em menor quantidade, Ñandeva (FUNASA, 2010). Os Guarani Mbya estão distribuídos em terras situadas no litoral do estado, em área de Mata Atlântica, com aldeias em três municípios: Angra dos Reis (Aldeia Sapukai), Paraty (Aldeia Itatiim/Itaxi, Rio Pequeno, Araponga e Arandu Mirim) e Maricá (Aldeia Ka'aguy Hovy Porã e Itapuaçu). Essa população possui interação regular e crescente com as pequenas e médias cidades ao redor das aldeias e em sua maioria, vive da venda de artesanatos, da renda gerada por trabalhos pontuais e esporádicos nas cidades vizinhas, ou através dos benefícios recebidos pelo Governo Federal<sup>16</sup>. Também é importante considerar os escassos contratos de trabalho relacionados aos serviços nas áreas da educação e saúde nessas aldeias.

A partir do acompanhamento realizado junto a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ), as observações do cotidiano escolar e através das entrevistas realizadas com professores da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda<sup>17</sup>, entre julho e setembro de 2014, é possível afirmar que a situação da educação escolar indígena no Rio de Janeiro encontra-se em estado de grande precariedade não só pela crise econômica que atualmente abate a região<sup>18</sup>, mas principalmente, por conta do contexto colonial que invisibiliza os saberes e impede o diálogo entre professores indígenas e o poder público local.

Para apresentar e discutir essa situação, organizamos esse artigo em três partes: na primeira, apresentamos um breve histórico da educação escolar indígena Guarani Mbya no Rio de Janeiro, em seguida, algumas das questões apresentadas por estudantes e professores indígenas diretamente envolvidos no desenvolvimento escolar; e na terceira e última parte, discutimos como a colonialidade e a cultura da tutela dificultam esse desenvolvimento,

15 Desde os anos 1950, são reconhecidos três subgrupos Guarani: Nhandeva, Kaiowá e Mbya. Essa divisão é pautada, sobretudo, nas diferenças linguísticas, nos costumes e nas práticas rituais existente neste povo.

16 Bolsa Família (programa de transferência direta de renda que beneficia famílias com renda per capita inferior a 77 reais mensais) e Aposentadoria Rural (benefício concedido pelo Instituto Nacional do Seguro Social, Ministério da Previdência Social, para agricultores acima dos 55 anos).

17 Escola situada na aldeia de Sapukai, em Angra dos Reis. É a mais antiga e única que está sob responsabilidade da rede estadual. Possui duas salas anexas que atendem duas demais aldeias Guarani, existentes no município de Paraty.

18 A queda do preço do petróleo, que afetou as contas no mundo inteiro, principalmente dos grandes exportadores, tem tido um impacto relevante nas contas do estado do Rio de Janeiro, já que este é responsável por 80% da arrecadação fluminense. Além disso, aponta-se à queda de R\$ 2 bilhões na arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e também à previsão de menos R\$ 2,2 bilhões em royalties de petróleo tornam ainda mais profunda a crise econômica no estado.

criando adversidades e estabelecendo uma relação de subalternidade para/ com os povos indígenas de nosso estado. Acreditamos na importância e nos avanços que significaram os marcos regulatórios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária na Legislação brasileira, mas com esse artigo esperamos apontar alguns limites que dificultam essa proposta no âmbito local.

## A educação escolar indígena guarani mbya no Rio de Janeiro: breve histórico

Discutir o desenvolvimento da educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro exige alguns esclarecimentos. O primeiro deles é que apesar de existirem muitos indígenas vivendo no estado<sup>19</sup>, apenas os Guaranis organizam-se em aldeias reconhecidas pelo poder governamental e, portanto, são os únicos que contam com uma escola indígena voltada para o seu atendimento.

**Tabela 1 – Aldeias indígenas guarani no Rio de Janeiro**

Aldeia	Localização	Habitantes	Situação Territorial	Atividade Escolar
Sapukai	Angra dos Reis	*379	Homologada	Sim
Itaiim/Itaxi	Parati	*171	Homologada	Sim
Araponga	Parati	*40	Homologada	Sim
Rio Pequeno	Parati	**	Em Identificação	Sim
Arandu Mirim (Saco)	Parati	*28	Em Identificação	Não
Tekoa Ka'aguy Hovy Porã	Maricá	***40	Buscando Reconhecimento	Sim
Itaipuaçu	Maricá	***28	Buscando Reconhecimento	Sim

\* Segundo dados do Instituto Sócio Ambiental – ISA – Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt>>.

\*\* Segundo informação oral dos moradores da comunidade em Etapa Local de Conferência Indigenista – 2015.

\*\*\* Segundo dados da Prefeitura Municipal de Maricá 2015 – Disponível em: <<http://www.marica.rj.gov.br/?s=print&n=5045>>.

Fonte: Zephiro, K.; Martins, N (2016).

19 Cerca de 15 mil pessoas se autodeclararam indígenas no estado do Rio de Janeiro de acordo com o Censo de 2010 do IBGE.

Outro esclarecimento importante é que esta única escola indígena não é fruto da iniciativa governamental, mas resultado de uma parceria entre lideranças Guarani Mbya e representantes de organizações não governamentais indigenistas. Segundo Nobre (2001), desde 1997 o professor indígena Algemiro Karai da Silva já organizava encontros com cerca de 10 crianças, “embaixo de um pé de maracujá”, na aldeia de Sapukai com objetivo de ensinar “a cultura dos brancos”, aproximando-se de uma rotina escolar. Ao final desse mesmo ano os Guarani mobilizaram a comunidade para obter o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Pastoral Indigenista no intuito de construir o prédio escolar. No ano seguinte, em março de 1998, a organização não governamental CEDAC – Centro de Ação Comunitária<sup>20</sup> – integra esse conjunto de instituições que, junto aos professores e lideranças indígenas, fundam a escola indígena na aldeia Sapukai em Angra dos Reis. Em 1999, instituiu-se o Núcleo de Educação Indígena do Rio de Janeiro (NEI-RJ), a partir da união dos indígenas com pesquisadores de diferentes universidades públicas.

Como aponta Nobre (2001), uma das primeiras ações do NEI foi organizar o I Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani, no ano de 2000. Neste encontro, professores indígenas de diversas aldeias localizadas em diferentes estados do país, tiveram oportunidade de trocar experiências e identificar quais seriam as dificuldades comuns em relação à conquista da educação escolar indígena, intercultural e bilíngue nessa região. Lamentável constatar que muitas das demandas apontadas naquele encontro continuam presentes para muitas das comunidades Guarani, sobretudo para a população situada no estado do Rio de Janeiro.

Até meados do ano 2000, a escola funcionou comunitariamente, recebendo assessorias do CIMI, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os professores especialistas reuniam-se com as lideranças indígenas e definiam as estratégias de atendimento por meio de projetos. Em 2001, a escola começou a receber merenda escolar devido a um acordo entre a Coordenadoria Regional da Região da Baía da Ilha Grande, SEEDUC/RJ e Ministério da Educação (MEC). Na época a Coordenadoria fazia o censo escolar e a merenda era distribuída pela Fundação Nacional do Índio local (FUNAI/RJ). Apenas em 2005, a Equipe de Acompanhamento e Avaliação da Coordenadoria da SEEDUC/RJ visitou a escola e deu parecer favorável para a oficialização da Escola Indígena,

20 Associação sem fins lucrativos, com sede na cidade do Rio de Janeiro, que elabora e executa projetos de formação de profissionais da educação e de mobilização social pela educação em diferentes regiões do País. Disponível em: <<http://www.comunidadeeducativa.org.br/>>. Acesso em: 1 jan. 2015.

criando a Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda e de duas Salas de Extensão, a Guarani Tava Mirim (na aldeia Itatiim, em Parati Mirim) e Guarani Karai Oka (aldeia Araponga, região de Paraty).

Importante destacar que desde o processo de estadualização até o final de 2015, dez anos se passaram sem que alterações significativas fossem realizadas nesse cenário: a escola continua constituída por um prédio polo na aldeia de Sapukai e salas nas demais aldeias, atendendo apenas o primeiro segmento da educação fundamental, e contando com um número mínimo de professores indígenas contratados periodicamente, com escasso apoio pedagógico e recursos materiais para o desenvolvimento da tarefa docente. Apenas ao final de 2015, devido às ações judiciais organizadas pelos Guarani Mbya junto ao Ministério Público Federal, foi dado o início ao segundo segmento da educação fundamental. Mas, como o Governo do Estado do Rio de Janeiro nunca ofereceu qualquer curso de formação inicial para professores indígenas, apenas professores não indígenas ministram aulas do sexto ao nono ano nessa escola indígena. Também as equipes de direção e da coordenação pedagógica são compostas por professores não indígenas.

### **Uma longa jornada por direitos**

Como define Pissolato (2007), o movimento, para os Guarani, é o que produz condições de vida consideradas boas: é a expressão de uma maneira própria de conceber o território, para além da lógica da terra indígena estabelecida pelo Estado, em um amplo circuito de espaços nos quais ocorre intensa circulação, tanto de pessoas como de plantas, matérias-primas, sementes, informações. A interdependência e as redes de parentesco e de reciprocidade que esse povo mantém através de relações políticas, matrimoniais, religiosas e econômicas são de fundamental importância para esse grupo.

Dessa forma, os Guarani reelaboram constantemente as situações que lhes são impostas a partir de uma intensa rede de trocas e de fluxos populacionais entre as aldeias. Em relação à conquista de direitos, uma ampla rede também parece ser bastante necessária para que a comunidade Guarani Mbyá no Rio de Janeiro seja capaz de conquistar o direito à educação. Em relação à educação escolar, podemos constatar que uma grande rede é formada principalmente a partir da circulação de professores indígenas que atuam em escolas Guarani localizadas em outros estados (como São Paulo e Rio Grande do Sul) e que, ao chegarem às aldeias no Rio de Janeiro, reforçam a necessidade de mais avanços na educação escolar indígena local; assim como através da articulação dos Guarani com organizações e pesquisadores indigenistas que os apoiem a tocar ações junto ao Ministério Público Federal (MPF) para exigir este que é um dos direitos mais básicos na Constituição.

Nos últimos dezoito anos, foram muitos os encontros entre representantes Guarani, representantes do Governo estadual, representantes da União e juizes do MPF. Em fevereiro de 2015 o MPF finalmente ajuizou ação civil pública contra a União e o Estado do Rio de Janeiro, requerendo “que os entes estabeleçam a oferta de ensino médio diferenciado, bilíngue e intercultural aos indígenas, de forma a proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (MPF, 2015:s/n). Também exigiu o compromisso do Governo Estadual de educação do Rio de Janeiro para a garantia do direito a ampliação da educação fundamental ofertada na escola da aldeia, que passou a oferecer turmas do 1º ao 9º ano e ainda pressionou para que o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Rio de Janeiro (CEEEI-RJ), fosse finalmente implementado.

Entretanto, tais conquistas esbarraram uma vez mais na inoperância, desinteresse e desestruturação do governo local, que vem cumprindo de modo parcial e bastante precário, com esses compromissos. Aliás, vale recordar que até mesmo direitos antes garantidos, não foram cumpridos recentemente: até junho de 2015 o período letivo ainda não havia sido iniciado na escola das aldeias devido a falta de renovação dos contratos dos professores indígenas. Das sete aldeias localizadas no estado do Rio de Janeiro, já mencionadas no início desse artigo, apenas 4 (quatro) possuem escola estadualizada, no formato polo na aldeia de Sapukai, e salas em Itatim, Araonga e Rio Pequeno (Angra dos Reis e Paraty). Não há previsão para o governo estadual atender os Guarani das aldeias de Arandu Mirim (Angra dos Reis), Ka’aguy Hovy Porã e Itapuaçu (Maricá) e essas comunidades começam a se articular com Secretarias Municipais de Educação para terem acesso à escolas inter culturais, específicas e diferenciadas.

A criação dessas novas escolas indígenas, agora inseridas no contexto municipal, atendem a uma demanda importante, mas torna ainda mais complexa a concretização da educação escolar indígena na região. Além das diferenças partidárias, existe grande rotatividade de gestores públicos nas secretarias de educação municipais e estadual<sup>21</sup> e as dificuldades jurídicas para a contratação de professores indígenas. Cada mudança de equipe, novo

21 Para exemplificar, foram responsáveis pela Educação Escolar Indígena no estado do Rio de Janeiro: Mariléia Santiago (1999 a 2005); Paulo Roberto Bahiense (2006 a 2010); Indiara Souza (2011 a 2012); Sueli Ramos (2012 à presente data). Cada um deles contando com um número muito reduzido de pessoas em suas equipes, que geralmente, atuam também em outras áreas definidas como “de inclusão” ou “da diversidade” na Secretaria de Educação do estado.

recomeço e novas reuniões entre professores e lideranças indígenas com representantes das secretarias para discutirem novo calendário escolar, redefinir projeto político pedagógico da instituição, pressionar pela contratação de professores e pela ampliação da escola, a falta de materiais adequados, entre outros temas já bastante reconhecidos pelo grupo Guarani. Como analisa (NOGUEIRA, 2006, p. 24):

Se não é possível afirmar que a questão da continuidade e da descontinuidade administrativa compõe um campo de estudos a ser desbravado, ainda assim chama a atenção a pequena quantidade de pesquisas realizadas sobre um assunto que figura como tese ou “lei” do dia a dia político brasileiro. No discurso presente no cotidiano de ministérios, fundações, secretarias, autarquias, empresas públicas, e por vezes reforçado pela imprensa, quando há troca de governo, a descontinuidade administrativa é dada como fato. Isso se traduziria na interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de um viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições.

Somado à rotatividade de gestores públicos, dos limites e tempos exigidos pela máquina pública, também é preciso reconhecer a falta de compreensão crítica e da profusão de estereótipos sobre os indígenas que se disseminaram e cristalizaram no imaginário da sociedade brasileira ao longo dos séculos e que continuam a estar presentes ainda no senso comum de grande parte da população e, claro, também entre gestores das políticas educativas, como veremos mais adiante. Antes, apresentamos algumas das demandas da comunidade Guarani Mbya em relação a educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro.

## **Percepções sobre a escola entre a população guarani**

Atualmente, existem cerca de cem alunos indígenas matriculados na Escola Estadual Guarani Karai Kuery Renda, com faixa etária entre sete e dezesseis anos de idade. Qual é a expectativa da comunidade em relação à essa escola? Como pensar em uma educação escolar intercultural e indígena em um espaço onde “não dá mais para viver da terra” como definiu um dos professores Guarani<sup>22</sup> entrevistados?

22 Professor Algemiro Poty, comunicação pessoal: 2014.

Em conversa com estudantes indígenas das diferentes aldeias, e através da observação de campo realizada entre junho e setembro de 2014 nas aldeias de Sapukai, Itaiim/Itaxi e Araponga, foi possível verificar que a maior parte dos estudantes deseja aprender conteúdos mais próximos aqueles ensinados na “escola do *juruá*”, sendo português e matemática os temas mais repetidos quando a pergunta é “o que você gostaria de aprender na escola da aldeia”

**Tabela 2 – Escolas indígenas em aldeias Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro, 2015**

Aldeias	Escolas	Alunos	Professores**	Responsabilidade
Sapukai	Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda***	108 – quatro turmas	04 indígenas e 08 não indígenas	Estadual
Itaiim/Itaxi	Sala de Extensão Guarani Tava Mirim	24 – duas turmas	02	Estadual
Araponga	S E Guarani Karai Oka	09 – uma turma	01	Estadual
Rio Pequeno	S E Nhembo-E Renda****	06 – uma turma	01	Estadual
Ka'aguy Hovy Porã	Escola Municipal Indígena Pará Poty Nheeja	12 - uma turma*	01	Municipal / Maricá
Itapuaçu	Escola Municipal Indígena Kyringue Arandua	06 - uma turma*	01	Municipal / Maricá

\* Dados obtidos em contato direto com professores responsáveis por essas escolas.

\*\* Todos os professores são indígenas.

\*\*\* Em 06 de março de 2015, foi publicada em Diário Oficial a Resolução SEEDUC nº 5227 que transforma a escola indígena em Colégio Indígena. Esta alteração contribuiu para a autorização que menciona a implantar o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), publicada no Diário Oficial de 06 de março de 2015, através da Resolução SEEDUC nº 5232.

\*\*\*\* Esta Sala de Extensão foi criada e denominada de acordo com a Resolução SEEDUC nº 5.106 de 23 de maio de 2014, publicada na página 20 do Diário oficial de 27 de maio do mesmo ano.

Fonte: Secretaria Estadual da Educação do Rio de Janeiro, 2014.



A já mencionada falta de perspectiva de subsistência na aldeia, e a escassez de recursos naturais podem ser relacionados ao desejo de “aprender alguma profissão”, “ter trabalho de *juruá*” nas respostas dos estudantes. Entre professores e lideranças também foi possível identificar discursos semelhantes, mas na fala desses sujeitos, os conteúdos considerados “de *juruá*” eram quase sempre relacionados com a necessidade de fortalecer a cultura Guarani:

As crianças precisam ler e escrever no guarani, e ler e escrever no português, o professor não sabe algumas coisas (Professora Ivanildes, aldeia de Itatiim).

A escola é um bem, mas também é um mal, porque as crianças precisam aprender as coisas sem esquecer a importância da cultura (Sr. Agostinho, Araponga).

Considerando que o Ensino Fundamental completo é uma exigência mínima requerida em quase todos os postos de trabalho na atualidade, concluir essa etapa da Educação Básica significa ampliar as possibilidades de suprirem as necessidades da aldeia sem intermediários. A criação do Ensino Médio Profissionalizante também foi um dos temas colocados em pauta pelos estudantes.

Vários dos jovens relataram a dificuldade de encontrar um emprego em uma cidade turística e desejam, além do artesanato, aprender profissões e não descartam a possibilidade de se inserirem em regiões metropolitanas, onde acreditam ter mais oportunidades de emprego. Em uma das aldeias, aldeia Itatiim, existem dois professores indígenas, mas a comunidade solicita que na aldeia tenha um professor não índio para auxiliá-los, pois questionam uma sistematização curricular de acordo com a matriz das escolas não indígenas e preferem a atuação de professor não índio para organizar o planejamento, já que os professores Guarani são vistos como quem “não sabe planejar as aulas”. Por conta dessa exigência da comunidade, conversamos com a mãe de uma aluna, esta também possuía uma outra filha matriculada em uma escola não indígena fora da aldeia. Para essa mãe, que disse costumar comparar os assuntos que são ensinados às duas filhas, a escola fora da aldeia é melhor: “quero ter certeza se escola da aldeia vai melhorar, se melhorar, minha outra filha volta. No início teve preconceito, mas agora já estão bem. Na aldeia as crianças não estão aprendendo direito em outra escola eles aprendem mais” (SILVA, E: comunicação pessoal, 2014).

A falta de formação inicial e continuada dos professores indígenas na escola que atende a população Guarani do Rio de Janeiro é um problema

grave, que até hoje não parece ter contado com uma ação prioritária por parte da SEEDUC-RJ. Existem sete professores indígenas atuando nessas escolas, apenas três receberam formação inicial durante o curso de capacitação para o magistério Guarani – Kuaa Nhembo'e<sup>23</sup> – oferecido pela Secretaria de Educação dos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo em 2003<sup>24</sup>.

A contratação de professores indígenas pela SEEDUC não tem acontecido periodicamente devido a impossibilidade do vínculo empregatício, de acordo com a legislação estadual<sup>25</sup> os contratos não podem permanecer por mais de dois anos consecutivos, é preciso alternar a duração dos contratos. Tal fato prejudica diretamente a atuação do professor indígena na escola da aldeia, pois fica afastado da escola por pelo menos 1 (um) ano para ser efetuado um novo contrato. Como não há previsão de concurso público para o ingresso de professores indígenas, desde 2010 a SEEDUC-RJ analisa uma proposta de parceria com a Universidade Federal Fluminense, para ofertar o Magistério diferenciado a nível Médio para a população das aldeias Guarani no estado. Enquanto essa articulação não é iniciada, a formação desses professores é feita apenas através de visitas periódicas de uma pedagoga da SEEDUC, que ajuda na elaboração de planejamento das aulas e esclarece dúvidas quanto ao preenchimento do Diário de Classe, elaboração dos Relatórios Individuais de cunho avaliativo dos estudantes e outros assuntos afins. Mas esse acompanhamento é ainda muito incipiente e, tanto a comunidade, quanto os próprios professores não se sentem seguros para lidarem com o cotidiano da escola da aldeia.

Em síntese, o que se vê é uma política de educação escolar indígena fragilizada pela ausência de ações práticas e conclusivas no que diz respeito às demandas educacionais dos indígenas Guarani Mbya, pois a administração pública necessita reelaborar suas estratégias de condução deste processo, para definir uma política que de fato concretizem projetos e planejamentos que, por enquanto, ficam apenas no papel ou reduzidos a boas intenções. Não negamos a importância dos documentos legais, fundamentais para se exigir direitos, mas constatamos o distanciamento desses e a realidade das aldeias.

Em um contexto tão adverso, os professores indígenas, em sua maioria, sem cursos de formação inicial e/ou continuada e com escassos recursos,

23 Também conhecido como "Protocolo Guarani".

24 Vale destacar que quinze indígenas entre homens e mulheres Guarani, inscreveram-se nesse curso de formação inicial para professores indígenas, mas apenas seis conseguiram terminar o curso. A grande evasão foi causada por vários fatores, entre eles a distância (o curso foi realizado em Santa Catarina) e a longa duração, sete anos, ao possuir calendário diferenciado para funcionar apenas nos períodos de férias letivas.

25 Lei Estadual de Contrato Temporário nº 6901 de agosto de 2014.

correm o risco de serem alvo de questionamentos e críticas dentro de suas comunidades, fragilizando seu espaço e influência, e ao final, sendo responsabilizados por uma situação de precariedade que provém dos limites das políticas educativas no país. O relato de N. Silva, da aldeia Rio Pequeno, mostra um pouco dessa história:

Eu estudei na escola da cidade, porque nunca teve escola na aldeia. Eu ficava quieta fazendo as coisas que a professora passava, mas era muito ruim. Não quero que as nossas crianças fiquem sem estudar, por isso eles vão para a escola da cidade. Vocês precisam colocar escola aqui na aldeia com tudo que tem na escola da cidade, só assim nossas crianças vão aprender e conseguir emprego na cidade (SILVA, N., comunicação pessoal: 2014).

Nesse depoimento é possível destacar algumas impressões significativas que fazem parte, em sua maioria, da história de vida de vários dos professores Guarani entrevistados. A questão linguística, a distância, a ausência de uma interação entre professor/aluno, as vivências de quem passou pelo processo de escolarização em escolas fora do espaço da aldeia, como podemos verificar, no quadro abaixo, em relação aos professores indígenas Guarani Mybá, que atuam no Rio de Janeiro.

**Tabela 3 – Perfil dos professores Guarani Mbya do Rio de Janeiro**

<b>Aldeia</b>	<b>Professores indígenas</b>	<b>Nível de Escolaridade</b>
Itatiim	02 professores	Ensino Médio
		Ensino Fund. Completo
Araponga	01 professora	Ensino Fund. Incompleto
Rio Pequeno	01 professora	Ensino Fund. Completo
Sapukai	03 professores	Ensino Superior
		Ensino Médio
		Ensino Superior incompleto
Ka'aguy Hovy Porã*	01 professor	Ensino Fundamental Incompleto
Itapuaçu*	01 professor	Ensino Médio/Formação de Professores Indígenas

\* Escolas municipalizadas, informações fornecidas pelos próprios professores.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Maricá - SEEDUC-RJ, 2014.

Todos os professores estudaram e alguns ainda estudam fora da aldeia, distantes da comunidade local, como foi o caso do professor Algemiro Poty, o primeiro a concluir o Ensino Superior no curso de Licenciatura do Campo, oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Outra trajetória acadêmica que se enquadra neste contexto é da líder indígena Ivanildes, recentemente professora na aldeia de Itatiim.

Ivanildes concluiu o Ensino Fundamental através do projeto de Escolarização de Jovens e Adultos Guarani Agentes de Saúde e de Saneamento do Rio de Janeiro, este foi uma ação inédita no ano de 2005 por meio de uma parceria interinstitucional entre as Secretarias de Angra dos Reis e Paraty, as Universidades UFF e UERJ e a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), o projeto nasceu devido a dificuldade dos indígenas em se adaptarem nas escolas da região. Ivanildes trabalhou como Agente de Saúde em sua comunidade local desde o ano de 2007, além de ser líder atuante em reuniões dentro e fora da aldeia. Todavia, recentemente, optou em ser professora, pois não havia na aldeia um indígena adulto que apresentasse à SEEDUC/RJ os documentos para comprovar sua escolarização e adquirir o contrato temporário. Essa situação demonstra a baixa escolarização do grupo: muitos indígenas não são alfabetizados, outros não concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental e outros não tem como comprovar a escolaridade, por falta de documentos.

A professora indígena Marina, da aldeia de Araponga, atua nesta função há dois anos. Realizou os anos iniciais do Ensino fundamental também fora da aldeia, mas ainda não concluiu os anos finais do Ensino Fundamental. Assim como Marina, o professor Alessandro, que possui Ensino Médio, também se sente inseguro quando o assunto é a prática docente: “O professor indígena precisa urgente de formação, quando eu estudei na cidade era difícil de aprender, só entendia um mês depois o que o professor juruá estava falando quando um parente meu explicava” (SILVA, 2014).

Outro professor, ao falar de sua trajetória e atuação como professor indígena, faz um desabafo que evidencia o quanto de luta e insistência tem sido desgastante a relação entre eles e a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro:

Eu não sei o que tá acontecendo, fala que ia sair no ano passado já tava esperando em julho, agosto e foi mudando o mês e até agora nada e esse ano também disse que ia sair em março e nada e assim foi e até agora nada. Diz que tá no final do processo, mas esse finalzinho é que tá demorando, tava brigando tanto até fiquei chateado com a Sueli e aqui trabalha com ela, sempre vem com uma desculpa que a Secretaria é isso... tá fazendo aquilo... mas nada de sair. Eu sei que o processo é bem complicado

mesmo, mas mesmo assim eu acho que por falta de vontade às vezes não sai, tem que brigar mais também dentro da Secretaria, porque às vezes a gente pede uma coisa, e se não pode, não pode, mas tem que brigar mais pra que possam ser agilizadas as coisas, e ainda mais uma coisa que é importante para o professor, assim o trabalho pode ser melhor dentro das escolas (SILVA, 2014).

As ações no âmbito da SEEDUC-RJ no que se refere à educação escolar indígena são demoradas e muitas vezes exaustivas para seus envolvidos. Embora o desenvolvimento da educação escolar indígena seja constituído de um conjunto de ações que apresentam a complexidade nas relações entre os diferentes âmbitos administrativos da gestão pública, em alguns estados, como é o caso de São Paulo<sup>26</sup> e de Mato Grosso<sup>27</sup>, conseguiram implementar ações significativas, por meio de políticas públicas. Cabe destacar que nestes estados há mais de uma etnia, e os projetos e programas possuem funcionamento mais estruturado do que no estado do Rio de Janeiro que contempla de forma frágil a educação escolar para os indígenas Guarani Mbya, embora a legislação indígena esteja pautada por legislações específicas para o atendimento adequado. Trabalhos como esses, mostram como a criação de estratégias normativas, mas, sobretudo, um pouco de articulação política e administrativa tornam possíveis ações consideradas inicialmente bastante complexas pela gestão pública educacional. Algo que ainda está longe de acontecer no cenário do Rio de Janeiro.

### **Arquivo colonial e a cultura da tutela: desafios para a efetivação de direitos**

O Brasil foi o único Estado a estabelecer um papel tutorial em relação aos povos que se encontravam no território antes da chegada dos europeus. Desde o período imperial e mais tarde, no período republicano, permaneceu um enquadramento jurídico que produziu para os povos indígenas, o instituto da tutela civil, um instrumento do direito individual, para incorporar os

26 Em 1997, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo passou a garantir a escolaridade para as crianças indígenas em suas comunidades. Criou o Núcleo de Educação Indígena (NEI), que realizou um mapeamento nas aldeias, estabeleceu normas para criação, autorização e reconhecimento das escolas indígenas e hoje conta com 38 escolas estaduais indígenas, 260 professores indígenas que atendem a 1.431 alunos nos três níveis de ensino.

27 Desde 1995 existe o Conselho de Educação Escolar Indígena (CEI/MT), que se constituiu num espaço de discussão, reflexão e luta pela Educação Escolar Indígena. Em 2001, teve início oficialmente o Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena. Desde então, várias outras ações relacionadas a formação inicial e continuada de professores indígenas, assim como a ampliação da escola das aldeias foram desenvolvidas.

índios – e os seus direitos – ao ordenamento jurídico nacional. O Código Civil Brasileiro de 1916 explicita essa ideia de incapacidade dos povos originários:

Art. 6º - São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:

I – os maiores de 16 (dezesseis) anos e os menores de 21 (vinte e um) anos;

II – os pródigos;

III – os silvícolas.

**Parágrafo Único.** Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do País.

Desde suas origens, as leis que se estabeleceram para normatizar e regular as relações com os povos indígenas tiveram, como fim último, a prerrogativa da tutela e da integração. A escola, portanto, obedeceu a essa lógica, mudando apenas no final do século XX, com os marcos assumidos pelo Estado brasileiro a partir de 1988. Apesar dessa mudança de perspectiva, ainda hoje, a ideia de tutela parece rondar de modo significativo, as discussões sobre os direitos destas sociedades. Aliás, como criticam Ricardo, Marés e Santilli (2004, p. 4), a ideia de uma tutela “necessária” acompanha o desenvolvimento de políticas voltadas para essas populações,

A adoção do instituto da tutela para enquadrar a questão dos índios no ordenamento jurídico nacional, trouxe profundas consequências para as políticas de estado concernentes. A tutela é o paradigma ideológico – e político – que formatará as relações do estado e da sociedade nacional com os povos indígenas no decorrer do século 20.

No século XXI, a tutela deixa de ser obstáculo jurídico, mas permanece como paradigma ideológico e, a partir da experiência vivenciada pelos Guarani Mbya no Rio de Janeiro. Arriscamos a afirmar que a perspectiva da tutela se consolida a partir de práticas governamentais que priorizam trâmites burocrático-administrativos em lugar de utilizar esses processos para dar resposta as demandas e anseios de uma comunidade que exige apenas, o direito inalienável da educação. O poder público retira das mãos da comunidade uma escola criada por ela, ao mesmo tempo em que mantém um lugar de “assessoria pedagógica”, detentora de um saber que os Guarani sentem cada vez mais não possuir: como ensinar nessa escola? O que ensinar? Com que materiais?

Desde que a escola indígena Guarani foi estadualizada, nada – absolutamente nada – foi modificado, ampliado ou melhor estruturado, ao contrário, o desgaste dessa relação com a gestão pública afastou a comunidade do cotidiano da escola, jogando a responsabilidade quase que unicamente

aos seus professores, que terminam vistos como “despreparados” para essa função dentro de suas comunidades. Nesse sentido, o paradigma ideológico da tutela é constituído pela perspectiva colonial que invisibiliza anseios, vivências e projetos que essa comunidade tenha em relação à educação escolar. Nada tem continuidade, nada é feito, logo, a escola indígena existe e resiste em um cenário de grande precariedade.

Como nos lembra Mignolo (2005) o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica e administrativa. Este, na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas e sobrevive ainda, apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que ele nos mostra é que apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. Apesar do colonialismo tradicional ter chegado ao seu fim, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica, ainda estão presentes. A SEEDUC-RJ fortalece essa estrutura subjetiva, ao fim e ao cabo, são os Guarani que não sabem lidar com a escola, eles são os culpados pela precariedade em que trabalham.

Quijano (2005) vai propor o conceito de “colonialidade do poder”, para analisar a forma como o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõem novos. Se a iniciativa de criação da escola indígena guarani nasceu de um momento coletivo de certeza dos Guarani sobre que escola queriam e sabiam constituir, hoje a comunidade se afasta, as relações se esgarçam, pois, todo o legado intelectual e histórico desse povo situa-se cada vez mais distante desse espaço educativo institucional que precisa viver esta negação de direito.

Essa escola, vivenciada pelos Guarani, parece não ser um lugar de fronteira, espaço de entrecruzes de saberes, mas um espaço cada vez mais distanciado da própria comunidade. Sem professores, sem suporte, muitas vezes sem luz ou materiais de apoio, essa educação escolar indígena é incapaz de oferecer qualquer articulação entre a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos, como propõem Grümberg (2005) e Walsh (2009), ou de desenvolver minimamente a prática de “tradução e negociação” (BHABHA, 1998), necessário em uma educação intercultural indígena. Essa escola não tem sido suficientemente capaz, tanto no campo teórico quanto na prática, de responder as necessidades e demandas que os Guarani Mbya esperam dela.

Segundo Bergamaschi (2005) e Nobre (2009) existe uma pedagogia Guarani que pode ser percebida desde a própria rotina escolar: a escola

funciona de acordo com a cosmologia dos indígenas, não há um padrão de uma escola regular, Bergamaschi utiliza o termo “uma figura de desordem” isto na lógica do *juruá*. A escola da aldeia foge à regularidade dos tempos e espaços iguais percebe que existe uma preocupação dos indígenas em relação ao funcionamento da escola, pois discutem periodicamente os assuntos pertinentes à escola. Um fato interessante é a relação direta que os indígenas fazem entre escola, leitura e escrita. Neste espaço sempre constam os processos da leitura e da escrita, como se fosse a marca da escola. Chama atenção para o tempo do encantamento, sem imposição de regras, onde professor e alunos interagem com as atividades, assim como as demais atividades não são determinadas pelo relógio, a autora utiliza a frase “*um misto da aula e da vida ordinária na aldeia*”. De acordo com Nobre há uma “guaranização” do como fazer e do como organizar este espaço escolar, o que leva a considerar que a configuração pedagógica da escola pensada pelos indígenas foge do padrão de uma escola institucionalizada.

Mas essa pedagogia, esse conhecimento e forma de apropriação da escola não parece ser entendido pelo poder público. Exige-se desses professores a construção de uma escola intercultural indígena, mas como questiona Sandra Benites, professora e pesquisadora Guarani do Mato Grosso que tem apoiado o grupo Guarani do Rio de Janeiro, “como praticar a interculturalidade se não existe diálogo entre a nossa forma de educar e a forma que está sendo imposta aos professores guarani? Para que haja interculturalidade é necessário, primeiro, que os professores indígenas dominem os conceitos dos *juruá*. Afinal, o que é interculturalidade? Eu demorei muito tempo para entender o que isso significa. Depois de ler, conversar com os professores, aprendi que interculturalidade é *comparar*, é fazer uma comparação entre o que eu – guarani – penso e o que os outros povos pensam” (BENITES, 2015, p. 30).

Desse modo, a escola indígena Guarani no Rio de Janeiro não tem conseguido nem formar dentro das perspectivas dos próprios indígenas, nem dentro dos parâmetros da educação básica brasileira. Para a realidade dos Guarani no Rio de Janeiro, parece-nos bastante precisa a crítica feita por (BANIWA, 2010, s./n.) ao analisar o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil: “a escola indígena não tem conseguido nem formar bons indígenas e nem bons cidadãos brasileiros para enfrentar o mundo moderno, como esperam as comunidades indígenas, por não conseguir articular de forma adequada e prática os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos”.

Com escassos recursos e apoio, espera-se que esta escola indígena possa romper com as antigas ideias evolucionistas e homogeneizadoras da escola civilizatória para recriar-se a partir do conceito da interculturalidade: diálogo entre culturas e valorização dos processos educativos próprios indígenas.



Entretanto, um encontro de duas ou mais culturas, tanto pode ser pacífico e construtivo quanto conflituoso e destrutivo. Para os Guarani Mbya no Rio de Janeiro, parece que esse “encontro” entre comunidade indígena e representantes da Secretaria de Educação tem sido bastante difícil.

O reconhecimento da necessidade de se criar política pública para a Educação Escolar Indígena deve caminhar junto ao reconhecimento de um entendimento que desenvolva ações específicas e diferenciadas para os povos indígenas, respeitando os anseios e decisões deles, devido as particularidades culturais. Assim, é preciso articular melhor a legislação educativa em vigor com as diretrizes e direitos presentes nos documentos legais relativos aos povos indígenas, tendo em vista a especificidade do contexto intercultural.

Cabe ressaltar que a Constituição da República adota como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, compreendido como efetivação do objetivo republicano de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. A Constituição prevê uma sociedade com escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais elevados de ensino.

Sendo assim, a educação escolar indígena não pode ser pensada como um segmento isolado, mas de modo integrado com a comunidade mais ampla que possui muitos outros espaços de produção e de difusão de conhecimentos, também em relação às resistências e estereótipos que também estão presentes nessa difícil relação entre povo indígena e sociedade nacional. Sem superar a colonialidade que cerca essas relações, será possível pensarmos em uma relação mais profícua entre comunidades Guarani e instâncias governamentais? Quais os canais existentes para que os próprios professores indígenas possam elaborar essa interação com a escola, perceber como seria possível existir, de fato, um diálogo/relação entre órgão de gestão pública da educação com professores e uma comunidade indígena sem menor desigualdade de poder nessas relações?

Entendemos também que o desenvolvimento da educação escolar indígena está diretamente ligada com o processo de desenvolvimento da autonomia política e pedagógica dos indígenas. Cabe repensar se os costumes e valores pedagógicos do *juruá* inibem o entendimento acerca das motivações, dos significados e dos valores que sustentam as opiniões e visões do mundo Guarani, tendo em vista que compreender a cultura de um povo expõe a necessidade de não se reduzir sua particularidade.

## Considerações finais

As questões apresentadas como demanda pelo povo Guarani junto ao Ministério Público Federal – escolas em cada aldeia; cargo de professor indígena; ampliação dos anos de escolaridade; Ensino Médio na aldeia; curso específico para a formação de professores indígenas – são reivindicações antigas. Questões presentes na reivindicação do grupo desde os primeiros encontros da SEEDUC-RJ com eles, em 2005. O cansaço desse processo de tanta descontinuidade foi expresso na fala do indígena Lucas<sup>28</sup>: “é né, vamos falar tudo de novo pra vocês”. Essa insatisfação reflete grande rotatividade dos gestores públicos e na morosidade de ações. Nesse sentido, políticas públicas que não são concretizadas silenciam ou negam a voz do outro e tantos saberes continuam velados, impedindo o real desenvolvimento da educação escolar indígena em nosso estado.

Existem dificuldades e impasses para a implementação de políticas públicas de educação escolar indígena nos aspectos de infraestrutura, pedagógicos, administrativos e políticos por parte da Secretaria de Estado de Educação. Cabe registrar ainda a existência de desafios e impasses para a construção de um currículo diferenciado e para a produção de material didático específico, mas a SEEDUC/RJ necessita compreender, reconhecer e amadurecer muito o entendimento para chegar a uma discussão tão complexa.

Os desafios aqui apresentados não negam a importância dos ideais de interculturalidade e diferenciação pedagógica que dão base a política indigenista no campo educacional, mas a partir da experiência dos Guarani no Rio de Janeiro, indagamos se de fato será possível construir essa escola indígena sem superarmos a colonialidade que marca essa relação e deixa tão pouca estrutura para o desenvolvimento de diálogos mais horizontais e profícuos para a construção de um direito adquirido depois de tanta luta.

Alternativas precisam ser construídas junto aos sujeitos do processo, o povo Guarani, pois, até então, as mínimas ações executadas parecem ainda continuar carregando a visão e a perspectiva de um grupo, que com certeza não se fundamenta na lógica de vida desse povo tradicional.

---

28 Lucas é liderança da aldeia de Sapukai. Foi entrevistado durante visita técnica realizada em 2011, organizada pela SEEDUC-RJ. Eu atuava como representante da Secretaria naquele momento.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BENITES, Sandra. *Nhe'e reko porã rã: nhemboea oexakar*. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro tradicional (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Florianópolis, 2015. Monografia (Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Porto Alegre, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MINISTÉRIO Público Federal [MPF] requer direitos de Índios Guarani Mbya à educação. Ação civil pública foi movida contra a União e o Estado do Rio de Janeiro. Publicado em: 12 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.prrj.mpf.mp.br/frontpage/noticias/mpf-requer-direitos-de-indios-guarani-mbya-a-educacao>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

GRÜMBERG, George. Las experiencias con una maestria en Antropologia social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónomas del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua. *TELLUS*, Campo Grande, Ano 5, n. 8/9, p. 73-78, 2005.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria. *Questões para uma política indigenista: etnodesenvolvimento e políticas públicas*. Uma apresentação. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2001. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/arquivos/01-Etnodesenvolvimento.pdf>>.

MARÉS, Carlos; SANTILLI, Márcio; RICARDO, Beto. *Autonomias indígenas e desenvolvimento sustentável no Brasil*. Disponível em: <[www.lataunomy.org/Estudio Político\\_Brasil.pdf](http://www.lataunomy.org/Estudio_Político_Brasil.pdf)>.

MIGNOLO, Walter D. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

NOBRE, Domingos Barros. *Reflexões sobre o NEI-RJ*. Rio de Janeiro: Mimeo, 2001.

\_\_\_\_\_. *Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?* Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. *Continuidade e descontinuidade administrativa em governos locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos*. São Paulo, 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em: Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo Mbya (Guarani)*. São Paulo: UNESP, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005 (Colección SurSur).

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CADAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

ZEPHIRO, Katia; MARTINS, Norielem. Educação escolar indígena diferenciada e interculturalidade entre os Guarani Mbyá do Rio de Janeiro: o legítimo e o real. *Revista Periferias*, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/index>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

# EDUCAÇÃO, DIREITO E DEVER REPUBLICANO<sup>29</sup>

*Nadia Bigarella<sup>30</sup>*

*Alessandro Gomes Lewandowski<sup>31</sup>*

---

A formação histórica do Estado brasileiro desprezou a cultura das nações indígenas que viviam em seu território e importou um modelo de estado e de administração napoleônica burocrática, racional e centralizadora. Assim, com base no racionalismo, no legalismo, na divisão política europeia e nas relações históricas de poder pessoal foi constituído o Estado brasileiro, baseado na cultura patrimonialista e escravocrata, como prática social e política, adquirida do Estado português. Essa prática consolidou representações e formas sociais específicas de dominação (mando e obediência), que não faziam distinção entre a esfera pública e a particular na vida política e permanecem até hoje, mesmo sendo contraditórias ao atual desenho de Estado Democrático de Direito e das garantias fundamentais atribuídas ao povo brasileiro (BIGARELLA, 2015).

E esse poder de dominação, de acordo com Coutinho (2006), é uma dimensão essencial nas relações de poder da sociedade capitalista mais complexa, denominada de sociedade civil (conjunto das relações privadas, entre indivíduos da mesma classe). Assim, a sociedade civil constituiu-se como um espaço de poder, de hegemonia, no qual diversos projetos de sociedade, de economia, de política e de cultura são traçados.

Ressalta-se, conforme o entendimento de Weber, que o termo “dominação é a probabilidade de encontrar obediência a uma norma de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis” (WEBER, 1999, p. 33). Esse conceito, ainda segundo o autor, “[...] está intimamente ligado à ideia que ele tem do poder, ou seja, a possibilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessas legitimidades” (WEBER, 1999).

---

29 Este texto foi publicado em língua inglesa, na Revista Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 45-61, jan./abr. 2016.

30 Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Professora Doutora, do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Órgãos de Gestão dos sistemas de Ensino (GEPESE). E-mail: nadiabiga@hotmail.com

31 Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, advogado e professor do Curso de Direito da Universidade Uniderp.

Foi a aceitação dessa relação de mando e obediência (poder) que facilitou à sociedade civil imprimir na política brasileira a direção de classe, que se afirmou “[...] como um instrumento formador de uma racionalidade política, cultural e ética da ordem burguesa”, desde a sua Independência em 1822 (MOTTA, 1995, p. 80). Esse fato “[...] terminou por estabelecer não uma ruptura, mas arranjos que possibilitaram a emergência de um Estado que acomodava, em seu interior, a ordem patrimonialista, vigente desde a Colônia (1500 a 1822) e a nova ordem que se instalava: a racional-legal” (BATISTA, 2007, p. 388).

Essa ordem provocou um pequeno deslocamento do poder econômico e político do Império (1822 a 1889) para outras formações políticas e sociais, basicamente para uma elite ou grupo rural, restritas ao círculo íntimo do Imperador, que foi constituindo-se historicamente em sociedade civil. Essas novas formações, fruto do império, também trouxeram no seu interior todos os vícios criados no sistema absolutista, tais como: o clientelismo, o coronelismo, o oportunismo econômico e apropriação das vantagens do poder, uma vez que estas não transformaram a estrutura do Estado, mas sim a conjuntura política, econômica e social (FAORO, 2001).

Esse grupo uniu-se para conquistar o poder do Estado e perpetuar sua soberania econômica, política e social. Aos poucos incorporou nele a sua organização, suas ideias, concepções políticas e aspirações sociais (FAORO, 2001). A construção das políticas e dos sistemas educacionais brasileiros seguiram as mesmas concepções políticas desse pensamento.

O Estado brasileiro foi constituído como substrato da doutrina liberal capitalista, com base nas leis do Império que buscavam impor valores conservadores de inspiração católica, burocrática e capitalista, por meio de arranjos que possibilitaram a acomodação entre as diferentes formas de dominação materializadas pela tradição clientelista e pelas formas de poder, criadas pela ordem legal imperial, que defendia o forte controle do Estado na economia e na vida das pessoas. As mudanças mais significativas feitas após a proclamação da República do Brasil, no dia 15 de novembro de 1889, foram balizadas pelas ideias liberais burguesas, presentes nos países europeus e também nas relações comerciais no Estado Brasileiro (FAORO, 2001).

Porém essas mudanças aconteceram sem alterar a estrutura socioeconômica brasileira. Assim a estrutura estatal continuou apoiada na grande sociedade rural, que trazia, na sua cultura, a defesa da união das esferas públicas e privadas como um único poder, com fortes traços do regime de trabalho escravo e grande aceitação do liberalismo, que significava liberdade política e comercial, para essa classe. Esses fatos favoreceram a acomodação da velha estrutura econômica, social, política e deram continuidade

ao papel do Estado como um eficiente instrumento da classe dominante, que conseguiu fazer um arranjo entre a cultura política colonizadora e o liberalismo mercantil (FAORO, 2001).

Essa outra estrutura exigiu novas orientações simbólicas a respeito das relações sociais que foram absorvidas ao longo da história pela classe dominada e trouxe a legitimação social da classe dominante (MÉSZAROS, 2008). Em virtude dessa relação contraditória dominante, o processo de exploração foi aprimorado e criou-se o consenso da venda de mão de obra sem necessidade de recorrer à coerção direta e de romper com as vantagens da cultura da sociedade imperial. Situação que muito favoreceu o liberalismo para estabelecer-se como sistema social-político-econômico, defensor da liberdade total dos indivíduos (BIGARELLA, 2015).

O liberalismo estabeleceu-se na estrutura e nos fundamentos doutrinários do Estado brasileiro, fundado pela elite colonial que, depois, dele se apropriou, tornando-o um espaço privado. Assim, criou uma dualidade estrutural entre o trabalho e o capital, presente até hoje na sua constituição e nas relações sociais. A existência de propriedade privada definiu e incluiu o trabalho no capital, constituindo uma relação de dependência social entre os indivíduos das duas classes mediada pelo mercado, mas com poderes e forças desiguais (HOBSBAWM, 1995).

Porém essa relação de dependência social nega a concepção de liberdade individual defendida no projeto liberal<sup>32</sup> de Adam Smith, que tinha como fundamentos das “liberdades individuais” do liberalismo político apontados na obra de Locke, “Dois Tratados sobre o Governo”, do século XVIII, como “liberdade negativa”, visto que sofrem interferência do Estado (coerção) e estão situadas em um espaço à margem do Estado (LOCKE, 2001). Esta “liberdade” seguida de coerção não pode ser conceituada de “verdadeira liberdade”. Para o autor, a “verdadeira liberdade” exige ausência de coerção.

Para Smith (1996), o Estado está para a sociedade civil e para a economia; o indivíduo está para a liberdade e para o mercado livre; o mercado livre está para o crescimento econômico e para a realização do indivíduo e da sociedade. Seu papel é salvaguardar os direitos e as liberdades individuais dos cidadãos e jamais deve interferir nos negócios privados, porque o mercado livre impulsionará o progresso econômico e enriquecerá a nação. Assim, as leis humanas não poderão interferir nas leis da economia.

32 Os fundamentos das “liberdades individuais” do liberalismo político foram apontados na obra de Locke (2001), “Dois Tratados sobre o Governo”, do século XVIII, como “liberdade negativa”, visto que sofrem interferência do Estado (coerção) e estão situadas em um espaço à margem do Estado. Esta “liberdade” seguida de coerção não pode ser conceituada de “verdadeira liberdade”. Para o autor, a “verdadeira liberdade” exige ausência de coerção.

Com a defesa da propriedade privada, segundo Rousseau (2003), o Estado faz com que boa parcela da sociedade renuncie à parte de sua liberdade em seu favor. Em virtude dessa renúncia, o Estado, da forma como está estruturado, não conseguiu representar a vontade geral de toda a sociedade (de todos). De acordo com (HOBSBAWM, 1995, p. 19), é essa estrutura que cria duas realidades extremas o “luxo abundante” e os “mendigos sem tetos”; é a estrutura que mantém o capital que provoca a exclusão e a negligência dos direitos sociais.

Dessa maneira, o princípio fundamental do Estado liberal está na divisão da sociedade em classes (capital e trabalho) e, por consequência, sua primeira função é conservar e reproduzir essa divisão, garantindo os interesses da classe que domina em detrimento da outra classe. Ao longo da história, o Estado ganhou outras formas e adaptou-se às novas condições de produção e reprodução do capital e criou novas formações sociais, mas não novas classes sociais (HOBSBAWM, 1995; IANNI, 1997).

O Estado liberal e o Estado republicano possuem os mesmos princípios. No entanto, de acordo com Bresser, o republicano está relacionado à capacidade do Estado de garantir direitos civis, políticos e sociais e de se proteger do controle privado (BRESSER-PEREIRA, 2004, p. 131). Ainda para o autor, a concepção dessa forma de estado refere-se ao surgimento dos direitos e deveres republicanos, uma vez que este é “[...] dotado da legitimidade necessária para taxar os cidadãos a fim de financiar ações coletivas decididas democraticamente” (BRESSER-PEREIRA, 2004, p. 131).

## **A república e a democracia**

Desde o aparecimento do Estado republicano, os governos democráticos estão se organizando e/ou se reorganizando, não de forma unidimensional, mas de forma espiral, com avanços e retrocessos, especialmente nos seus modelos de gestão pública, considerando que seu objetivo era fortalecer o Estado para a economia e enfraquecê-lo para as políticas públicas sociais, contrariando assim, a sua própria gênese, que está relacionada aos direitos republicanos: direitos civis, políticos e sociais, ou seja, “[...] direitos que todo cidadão tem que o patrimônio público – seja ele o patrimônio histórico-cultural, seja o patrimônio ambiental, seja o patrimônio econômico ou *res pública* estrito senso – seja efetivamente público, ou seja, de todos e para todos” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 2). Dessa forma, uma República deve ser entendida por meio de três elementos: a) jurídico: uma entidade geradora de direito positivo; b) filosófico: um fenômeno cultural/político;



c) sociológico: um fenômeno social onde existe uma integração de forças/estratos sociais.

No Brasil, o artigo 1º da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) explicita que a forma de Estado é o Federalismo, e forma de governo, a República, expressão que está relacionada à ideia de “coisa do povo e/ou assunto do povo”. A República Federativa do Brasil tem um presidente eleito pelo povo, é formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal e constitui-se em Estado Democrático de Direito, tendo como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, e o pluralismo político.

Assim, um dos principais direitos fundamentais de um Estado Democrático de Direito é soberania popular, acima apontado. Esse princípio diz respeito à cidadania, ao direito ao voto, à legitimidade do poder popular.

O Estado de direito democrático requer soberania popular, em geral enganosamente entendida como expressão do voto. Alega-se o seguinte: o Estado é democrático porque há o voto. Ingenuidade flagrante, porque o Estado pode ser antidemocrático e ter o voto. Napoleão I estabeleceu uma tirania na França, a partir do final do século XVIII, realizando plebiscito e ganhando com enorme maioria de votos. O consenso eleitoral representa algo fugidio, e a sociedade não pode ficar nisto, não pode fundar nela a legitimação democrática do Estado, é imprescindível o controle social dele (VIEIRA, 2001, p. 14).

E, ainda, a soberania popular está prescrita na Constituição Federal de 1988, artigo 1º parágrafo único, “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”; reitera-se que o governo emana do povo.

Somado a isso, a federação, como sendo a forma de Estado, marcada pela distribuição do Poder Estatal pelo território nacional, tem como características a descentralização política, a repartição de competências, a inexistência do direito de secessão, a auto-organização dos Estados-Membros, entre outras. Assim, quando tais entes se juntam para formar um Estado Federal, há o nascimento de um sistema político denominado de federalismo.

Da mesma sorte, o Estado de Direito resume a ideia de primazia da lei, divisão de poderes e garantia de direitos individuais e coletivos, quer sociais, políticos ou econômicos (BRASIL, Art.5º e 6º). Logo, frente ao artigo 1º, ora analisado, vislumbramos o Estado Democrático de Direito, que marca uma significativa mudança, isto é, o Estado tem a missão e o dever de dar efetividade aos direitos lançados na Constituição Federal de 1988, realizando a tão sonhada cidadania, dignidade de pessoa humana,

entre outros, convergindo para a concretização do Estado Social, veja-se a análise (VIEIRA, 2001, p. 14).

A democracia não constitui um estágio, ela constitui um processo. O processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres é um processo prolongado, implicando avanço muito grande dentro da sociedade. Quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, aliás há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões. Quanto mais o interesse geral envolve um conjunto de decisões, mais democráticas elas são. O Estado e o governo sofrem processo de democratização ou de antidemocratização. Quanto menos interesses coletivos, quanto menos coletivização existe nas decisões e, portanto, quanto mais particularização existe nas decisões, menos democrático ou nada democrático é o governo.

No que tange aos fundamentos existentes nos cinco incisos do artigo 1º da Constituição Federal de 1988, como soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e livre iniciativa, assim como ao pluralismo político, tem-se que:

A **cidadania**, outro importante direito fundamental, está relacionada com o reconhecimento legal do sentido de pertença da pessoa individual como um membro de uma sociedade estatal. Esta se fundamenta no princípio de que as “pessoas são iguais perante a lei e, unicamente, perante a lei, porque a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social”, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não conseguem sobreviver (VIEIRA, 2001, p. 11).

Em síntese, a cidadania é o reconhecimento jurídico, político e social dos direitos e dos deveres do cidadão pelo Estado. Assim, o cidadão é aquele que tem direitos garantidos na forma da lei. Historicamente, a palavra “cidadão” se contrapõe à palavra “súdito” (aquele que obedece) e liga-se ao conceito de sociedade. Então, não existe cidadania sem garantias de direitos e sem igualdade jurídica (VIEIRA, 2001, p. 12).

Os dois primeiros fundamentos estão relacionados com o terceiro, **da dignidade da pessoa humana**, que se refere ao valor supremo moral e ético, a todos os direitos fundamentais inerentes ao homem. É a proteção inviolável do indivíduo expressa em todos os estatutos jurídicos. A dignidade da pessoa humana se refere ao reconhecimento do “[...] indivíduo como limite e fundamento do domínio político da República” (CANOTILHO, 1998, p. 221).

Os outros dois fundamentos estão relacionados com a própria organização da sociedade moderna: os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa

e o pluralismo político. Os **valores sociais do trabalho e da livre iniciativa** se referem ao sistema social-político-econômico que defende as principais características do capitalismo: a “propriedade privada” e plena “liberdade dos indivíduos” para vender a sua força de trabalho. Esse princípio revela a sociedade brasileira dividida em classes (capital e trabalho) e a relação de dependência social entre os indivíduos das classes mediada pelo mercado, mas com poderes e forças desiguais (WOOD, 1998).

O **pluralismo político** é uma condição necessária à democracia. Ele busca garantir a ampla participação popular nos destinos políticos do país, permitindo que diversos grupos da sociedade atuem para diminuir a capacidade centralizadora estatal e para evitar decisões que atendam, exclusivamente, aos interesses da classe dominante.

A participação social contida no texto constitucional deve ser apreendida como um instrumento para a construção e consolidação da cidadania, especialmente, no âmbito da administração pública brasileira, de várias formas sociais de interação produzidas por seres humanos, as quais os transformam num instrumento de consolidação e representação das formas de consenso entre concepções de mundo e sociedade diferentes (XAVIER, 1990; CURY, 2001).

Esse conjunto de fundamentos enfatiza o caráter institucionalizado da garantia dos direitos, os quais são criados pelo Estado Democrático; logo, a democracia existe quando um grupo de pessoas se afirmam como cidadãos. Os direitos instituem o Estado republicano que só se concretiza na conjunção de uma sociedade civil, consciente dos princípios da democracia participativa e/ou deliberativa (BOBBIO, 1988).

Para Vieira (2001), o conceito de sociedade civil representa igualdade jurídica e está relacionado à sociedade dos cidadãos.

O termo civil aqui significa que a sociedade forma-se de cidadão, entendido como aquele que tem direitos e deveres. Nessa época em que a palavra “cidadão” sobressai, ela se contrapõe à palavra “súdito”, que quer dizer aquele que obedece. A temática relacionada com a sociedade civil liga-se ao conceito de cidadão (VIEIRA, 2001, p. 12).

O conceito de “cidadão” está dissociado da conotação mais coletiva e dos direitos sociais. Está relacionado ao indivíduo que busca realizar seu desejo natural: melhorar as suas condições de vida (BEHRIN, 2002). Essa visão, também, impõe ao Estado outras obrigações, principalmente com a área econômica que é priorizada em detrimento da política. Ela precisa ter fôlego para manter-se transnacionalizada e aceitar diretrizes estabelecidas pelos poderes externos. Aqui, há uma “[...] separação entre as funções políticas, a esfera pública do Estado e a esfera econômica privada”. Essa separação favorece a

substituição dos instrumentos de controle político e social, desvaloriza dois fundamentos do Estado Democrático de Direito, a cidadania e o pluralismo político, e supervaloriza o mercado como regulação social, caracterizado pela produção e pelo consumo de coisas materiais e “[...] não por significados comuns compartilhados com a sociedade” (DUPAS, 2005, p. 36).

Um sistema econômico revela a forma política, social e econômica que estabelece a organização estatal. Ele estabelece o tipo de propriedade, a gestão da economia, os processos de circulação das mercadorias, o consumo e os níveis de desenvolvimento tecnológico e da divisão do trabalho, ou seja, estabelece o arranjo estrutural da sociedade brasileira e a sua relação com regras econômicas mundiais e sua influência no modelo de gestão e escolha das políticas públicas, especialmente as que dizem respeito ao cumprimento de direitos sociais, entre os quais se encontra a área educacional (WOOD, 1998).

Mesmo quando o texto constitucional garante a todos os cidadãos os seus direitos, o acesso a eles está muito relacionado com a sua condição social. Essa situação evidencia que o Estado tem dois tipos de amparo social: um aos donos dos meios de produção, outro para os trabalhadores (ENGELS, 1984). Esse modelo de amparo está relacionado ao sistema econômico, uma vez que é este que o regula, como também regula o mercado do trabalho e distribuição de riquezas.

O Brasil, como República Federativa, tem um desenho de Estado Democrático de Direito, que estabelece os direitos e garantias fundamentais atribuídas ao povo brasileiro. Isso significa que a Constituição Federal de 1988 concede aos indivíduos características necessárias para o exercício da cidadania, a qual implica liberdade, participação e igualdade (BRASIL, 1988, Art. 1º, Art. 5º).

Esses direitos são historicamente assegurados pelo Estado a favor do cidadão. A educação como um dos direitos sociais, nessa sociedade capitalista pode ser vista como uma das formas de distribuição da riqueza produzida pela classe trabalhadora, garantindo assim, pelo menos, a ordem, a liberdade e minimamente a justiça social. A educação é um direito que cria a possibilidade de divisão de poder e riqueza mais justa entre as classes sociais; logo, pode-se dizer que a educação vai além de um direito do Estado Democrático, é um direito histórico e republicano.

## **A educação como um direito universal**

As Constituições de 1934 e a de 1937 estabeleceram a educação como um direito universal e obrigação dos poderes públicos, mas com uma concepção voltada para a segurança nacional, como estratégia de preparação

política contra a ideologia comunista. Preocupado com a segurança do país, o Estado brasileiro normatizou o setor educacional e negligenciou a responsabilidade pela universalização da educação. Foi nesses textos constitucionais que ficaram marcadas “[...] as primeiras tentativas de organização mais sistematizadas, baseadas em concepções mais científicas no que concerne a métodos e técnicas de ensino, de organização de tempos e espaços; e de racionalidade na administração do sistema” (TALES, 2006, p. 4).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/61, fundamentada no conteúdo liberal-democrático da Constituição Federal de 1946, ampliou a autonomia político-administrativa para estados e municípios. Para dar respostas à principal demanda da sociedade, ratificou o direito à educação, como uma importante condição para a democratização dos Estados Unidos do Brasil, como era chamado o país naquela época. Também criou os sistemas federal e estadual de ensino e institucionalizou os Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, como órgãos da administração direta do Ministério da Educação e Cultura e das Secretarias de Educação estaduais (TEIXEIRA, 2004; TALES, 2006).

Esse governo organizou as relações de poder em auxílio ao fortalecimento do Poder Executivo, via implantação de um modelo de administração técnica e racional que gerou a centralização do poder de decisão, nas hostes do governo central. Igualmente, na década de 1970, a concentração das decisões políticas e administrativa acontecia na esfera federal. Porém, com a crise fiscal e econômica, a inflação, a queda na produtividade (atribuída aos excessivos custos trabalhistas), a instabilidade financeira e a estagnação provocada pelos instrumentos regulatórios e pelas políticas sociais do Estado fizeram com que esse modelo fosse superado pelo modelo neoliberal; este, adjetivado por (HOBSBAWM, 1995, p. 158) como a “teologia do neoliberalismo econômico” que busca imprimir um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, que defende incondicionalmente a “completa liberdade de mercado”.

Diante de tal contexto, o Estado brasileiro buscou descentralizar a sua administração para torná-la mais barata e para criar novas formas de relacionamento com a sociedade civil, que estão relacionadas e muito reproduzem, segundo Hobsbawm (1995), Mészáros (2008), Ianni (1997), a lógica mercantil-capitalista. Assim, quando participam do Estado, reforçam o processo cumulativo e os conflitos entre as classes sociais. A única forma de resolver tais conflitos será “pela construção de uma alternativa radicalmente diferente do impulso do capital em direção à globalização imperialista/monopolista, no espírito do projeto socialista, corporificado num movimento progressista de massas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

A Lei nº 5.692/71, sancionada durante o período militar, no Art. 4º, §1º, inciso II, confirmou e expandiu o caráter normativo e burocrático dos Conselhos de Educação e lhes conferiu competências para regulamentar a organização dos currículos do ensino de primeiro e segundo graus, e a adequação do ensino às peculiaridades locais.

Na década de 1980, as propostas de alteração das políticas para a gestão pública apoiavam-se na defesa do gerenciamento coletivo através da eleição dos dirigentes escolares, na participação da comunidade, na constituição de instâncias coletivas do corpo docente e discente (conselhos, colegiado, associação de pais e mestres e grêmio estudantil) para traçar metas e objetivos, na tentativa de criar mecanismos para implementação da gestão democrática. Também, distinguiu-se pela ampliação no atendimento à demanda do ensino fundamental e possibilitou a generalização de um padrão de gestão do ensino público, “construído com base em um determinado significado atribuído ao binômio centralização/descentralização e, conseqüentemente, a autonomia pedagógica e de gasto, a democratização dos processos decisórios no interior da escola pública” (ADRIÃO, 2001, p. 47).

Os anos de 1980 foram marcados por um lento e contínuo processo de redemocratização do país, de abertura política, de otimismo e populismo simultâneos, inclusive no “[...] populismo macroeconômico dos militares que ninguém sabe como ficaram subitamente populistas [...]” (FIORI, 2001, p. 32). A mobilização de todas as forças para a modernização do país estava presente, a economia diversificava as importações e acelerava a concentração de renda nas mãos de poucos. Nesse período, as manifestações políticas seguiam o caminho da construção da democracia em todos os setores da sociedade brasileira. Mas, junto com as ideias de democratização do país, permaneciam as ideias de modernização e globalização da economia (LEÃO, 2001).

Segundo Ianni (1980), Vieira (2001) e Saviani (1998), na década 1980, evidenciaram-se as transformações nos processos produtivos com base em uma nova base tecnológica e de novas modalidades de organização e gestão produtiva. Esse processo levou à globalização dos meios de produção e do sistema financeiro. Isso favoreceu a recomposição hegemônica do capitalismo, justificada na modernização da gestão pública, e a inserção de tecnologias mais modernas.

Dessa forma, o discurso de modernização predominou na política educacional como novo conceito de educação de qualidade. Esse conceito estava relacionado à lógica do mercado, ao custo-benefício; dessa forma, a escola passou a ser avaliada por indicadores econômicos, eficiência e produtividade, que, aos poucos, tornaram-se elementos-chave na gestão educacional (VIEIRA, 2001). Esse discurso de modernização permeou

as discussões sobre a política de educação e o direito à educação, agora apoiados nos fundamentos firmados pela Constituição Federal de 1988, a participação e a soberania popular.

### **Educação: direito democrático e republicano**

A educação como um dos direitos sociais pode ser considerada como um dos mais significativos direitos para dar a dimensão das mudanças sociais, econômicas e políticas associadas a mundo moderno, ou talvez, parafraseando Ianni (2011), esse direito pode refletir as sombras que limitam as relações e as distâncias entre o presente, o passado e as mudanças nos conceitos de trabalho, de sucesso, de tradição e de modernidade, uma vez que a educação, nesse Estado moderno ou liberal, tem a missão de formar trabalhadores para o capitalismo.

Dessa maneira, esse direito é defendido por todos os partidos políticos, tanto os de direita, quanto os de esquerda. Os de direita, com filosofia liberal, defendem a educação dual, com caminhos distintos de acordo com a classe social, dividindo os sujeitos por postos de trabalhos antagonistas: exploradores e explorados, ou seja, buscam manter esse direito no plano jurídico, como forma de manutenção da mais-valia capitalista. Isso acabou reforçando a ideologia liberal, as diferenças sociais e o modelo dual na estrutura da educação brasileira, a formação universitária para os mais ricos e a formação de mão de obra técnica para os mais pobres, configurando-se um distanciamento entre distintas forças sociais (SAVIANI, 1998).

Os partidos de esquerda, sem que muitas vezes o coloque em prática, defendem o direito à educação única, sem distinções pedagógicas, que por ventura venham causar repetência/abandono, fracasso e exclusão social. Nessa visão, a educação é um instrumento de cidadania, de luta de classe e de conscientização do funcionamento do sistema produtivo.

Por isso, esse entendimento implica a compreensão de poder do Estado, como ele pensa e concebe as políticas sociais e como cria estratégias jurídicas, políticas, econômicas e a sua própria forma de gestão para garantir o direito à educação de qualidade para todos. Essas estratégias revelam, no plano material, as decisões tomadas e os caminhos traçados em relação às intervenções efetivadas durante um determinado mandato, de um determinado governo (VIEIRA, 2001).

A cidadania como prática social só se manifesta quando se estimulam os cidadãos ao aprendizado da prática como sujeitos ativos. Quando é estimulado a agir como “indivíduo”, limitando-se a reproduzir, na sua prática política e social, as mesmas relações de produção e de consumo, o cidadão

apenas garante a manutenção do poder, das estratégias políticas e administrativas de natureza dominante e inibe a criação de novas possibilidades de transformações sociais no sentido de democratização das relações de poder. O individualismo liberal, bastante presente na cultura e na educação, enfatiza muito mais a independência, a autônoma moral do que o compromisso pelos ideais sociais (IANNI, 1997; NEVES, 1999).

É importante lembrar que o Estado de Direito tem sua raiz no humanismo, que proclamou a ideia de que todos os homens que vivem numa mesma comunidade política são iguais diante da lei, a qual lhes deve garantir os direitos universais e respeitar os individuais (VIEIRA, 2001; O'DONNELL, 1981). E qualquer direito só será capaz de se concretizar se estiver amparado no texto constitucional.

Para a proteção desse direito, o Estado deve criar normas e possibilidades de fazer cumprir tal direito pelas instituições, para que ele não seja interpretado como uma concessão do Estado brasileiro, mas como um compromisso/dever do Poder Público. Um órgão de Estado precisa se posicionar com base na Constituição Federal, estaduais e leis orgânicas, mesmo que tenha (CHAUÍ, 1995, p. 74-75), dificuldade dos órgãos representativos, a de sempre reconhecer o outro “[...] como sujeito de direitos” e abrir mão das relações sociais hierarquizadas, no qual há sempre “[...] um superior, que manda, e um inferior, que obedece”.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 expressa o direito à Educação como fundamental e o insere entre os direitos sociais previstos no artigo 6º:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 2000) (BRASIL, 1988, p. 8).

Nesse texto, o direito à educação foi proclamado “[...] como o primeiro direito social. Tal efetivação abrange desde os princípios e regras da administração pública até as diretrizes que regem os currículos da educação escolar” (CURY, 2007, p. 484). Dentre eles, estão a

[...] participação na qual o cidadão exerce o direito de opinar, contribuindo nas discussões, no planejamento e construção dos projetos específicos de cada área da administração pública. Essa participação propicia a transparência de gestão de recursos públicos, ao mesmo tempo em que permite a compreensão da realização de cada projeto, seus limites e possibilidades, democratizando tanto as relações como as decisões tomadas” (OBARA, 2009, p. 59).



Esses direitos estão vinculados ao princípio da dignidade da pessoa humana, conforme prescreve o artigo 1º, inciso III (BRASIL, 1988), pois, de acordo com a Ministra do Supremo Tribunal de Justiça, (WEBER, 2012, s./p.), “[...] não se pode privar alguém de sua liberdade e de sua dignidade tratando-o como coisa, e não como pessoa humana, o que pode ser feito não só mediante coação, mas também pela violação intensa e persistente de seus direitos básicos”. Sendo assim, como a educação é um direito do cidadão e responsabilidade do Estado, quando o Estado nega educação pública, gratuita e de qualidade a qualquer cidadão, está negando a sua participação de uma forma mais elaborada, sistemática de educação, de vivenciar a função educativa e função social presente no processo educativo. Ademais, é na garantia dos direitos sociais que se estabelece a relação entre Estado e Sociedade.

Essa relação está vinculada ao conceito de cidadania, um dos princípios prescritos no Artigo 1.º, inciso II, da Constituição Federal de 1988. A cidadania é exercício dos direitos e dos deveres constitucionais. A garantia dos direitos sociais é uma etapa da conquista dos direitos de cidadania: é o Estado de Direito Democrático em ação, nos termos do parágrafo único que afirma: “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos [...]” (BRASIL, 1988).

O direito à Educação também está expresso na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse estatuto definiu no parágrafo único do Art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes”:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

**Parágrafo único.** É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

O direito à educação expresso na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Base Nacional 9.394, de 1996 (LDB 9.394/1996), implica corresponsabilidade de todos os órgãos educacionais no oferecimento e na

manutenção da educação básica como direito. Isso implica um projeto educacional para atender às necessidades sociais mais amplas, especialmente daqueles que não possuem voz ou espaços representativos.

Nesse sentido, é essencial que o Estado tome providências, ou melhor, faça políticas públicas, e que dê as condições mínimas para as pessoas exercerem os seus direitos, não só direitos privados, mas também os direitos públicos, concretizando o Estado Democrático de Direito. O exercício dos direitos implica a participação dos processos decisórios, a transparência, a publicidade dos atos de governo, o exercício de fiscalização do poder público pela sociedade (CURY, 2005; 2006). Não apenas para garantir o acesso e a permanência de todos, mas para garantir educação de qualidade, pois ainda, de acordo com (CURY, 2011, p. 45), “[...] sendo a educação escolar um serviço público e de finalidade universal, é no ensino público que a oferta de ensino deve ser cuidadosamente gerida a fim de que a igualdade perante a lei, a igualdade de condições e de oportunidades tenham vigência para todos, sem distinções”. Só assim, valerão os direitos educacionais para toda a sociedade, como outra forma de institucionalidade democrática e de valorização da soberania popular, com respeito integral aos direitos humanos e ao compromisso com o processo de educação política da classe trabalhadora, que tivesse como ponto de partida as suas experiências (BIGARELLA, 2015).

Assim, pode-se inferir que a ação protetória da educação (direito) está relacionada à sua dimensão universalizante (acesso e permanência na escola, acesso ao conhecimento), que está vinculada ao conceito de “democracia e cidadania” e de Estado de Direito. Dessa maneira, concretizam-se as relações que se estabelecem entre a concepção de Estado e as políticas que este implementa, em um determinado momento histórico e em uma determinada sociedade (BIGARELLA, 2015).

## **Considerações finais**

O reconhecimento da cidadania tem ocorrido historicamente por meio do reconhecimento dos direitos sociais. A introdução dos direitos civis demarca o início do Estado republicano liberal, e o reconhecimento dos direitos políticos e sociais define as democracias, construindo-se assim um ambiente democrático na forma da lei. Mas todos são direitos humanos.

O direito à educação definido nas constituições brasileiras nos dois últimos cem anos foi uma conquista de cidadania, mesmo que ainda não se tenha estendido a todos os cidadãos. Essa ação protetória está relacionada

com a concepção de Estado e de políticas escolhidas em um determinado momento histórico e em uma determinada sociedade.

Mas a educação somente pode se confirmar como direito se todos que necessitam dela conseguirem fazer parte de uma escola, uma vez que sua dimensão universalizante (acesso e permanência na escola, acesso ao conhecimento) está vinculada ao conceito de democracia, cidadania e de Estado Democrático de Direito, que deve criar normas e possibilidades de fazer cumprir tais direitos pelas suas instituições, para que ele não seja interpretado como uma concessão de Estado, mas como um dever do Poder Público e um compromisso de pensar outro modelo sociedade com mais justiça social e uma divisão da riqueza e renda mais justa, mais igualitária.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. *Autonomia monitoramento como eixo de mudança: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998)*. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

BATISTA, Neusa Chaves. A formação do Estado nacional brasileiro: implicações para a gestão das políticas públicas educacionais. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 387-408, jul./dez. 2007.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Política social no capitalismo tardio*. São Paulo: Cortez, 1998.

BIGARELLA, Nadia. *O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição de políticas para a gestão da educação básica (1999-2014)*. Campo Grande, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, n. 248, ano CXXXIV, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. *Constituição*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1961.

\_\_\_\_\_. *Constituição*, 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937*. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_037/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_037/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. *Constituição, 1934*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Cidadania e Res pública: a emergência dos direitos republicanos. *Revista de Filosofia Política*, Nova Série, Porto Alegre, v. 1, p. 99-144, 1997.

\_\_\_\_\_. O surgimento do Estado Republicano. *Revista Lua Nova*, n. 62, p. 131-150, 2004. Trabalho apresentado no III Simpósio Internacional sobre Justiça. Porto Alegre, 1-5 de setembro de 2003. Revisado em: fev. 2004.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 3. ed, Coimbra: Editora Livraria Almedina, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Cultura Política e política cultural. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, n. 23, p. 71-94, jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a06.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Intervenções: o marxismo na batalha das ideias*. São Paulo: Cortez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho de Educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 1-184, jan./jul. 2006.

\_\_\_\_\_. O princípio da gestão democrática na educação: gestão democrática da educação pública. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Gestão democrática da educação*. Brasília: MEC, out. 2005 (Boletim, 19).

\_\_\_\_\_. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, jul. 2002.

\_\_\_\_\_. O conselho nacional de educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DUPAS, Gilberto. *Atores e poderes na nova ordem global: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1984.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FIORI, J. L. *Brasil no espaço*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Otávio. *A sociologia e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

\_\_\_\_\_. *A era do globalismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

LOCKE, John. *Cartas sobre a tolerância*. Tradução de Anuar Aiex e E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 2001 (Coleção Os pensadores).

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA, Ana Elizabete. *Cultura da crise e seguridade social*. São Paulo: Cortez, 1995.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

O'DONNELL, Guillermo Alberto. Anotações para uma teoria do Estado. *Revista de Cultura e Política*, n. 4, p. 71- 82, 1981.

OBARA, Elizabete Emiko. E. *Política educacional para o ensino médio no Estado de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003 (Coleção A Obra Prima de Cada Autor).

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SMITH, A. *A riqueza das nações: a investigação sobre a sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril, 1996.

TALES, R. M. O papel dos Conselhos de Educação na formação dos Sistemas Educacionais Brasileiros. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambú, MG, 15-18 de outubro de 2006. *Anais...* Caxambú, 2006. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/24/P0522902106281.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0522902106281.doc)>. Acesso em: 23 ago. 2013.

TEIXEIRA, Ana Helena G. Conselhos Municipais de Educação: autonomia e democratização de Ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, ano 21, n. 55, nov. 2001.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos de sociologia compreensiva*. Brasília: Ed. UnB, 1999. v. 1.

WEBER, Rosa. *Constituição comentada*. Julgamento em 29 mar. Plenário, *DJE* de 12 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp?item=4>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

WOOD, E. M. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

XAVIER, M. E. S. P. *Capitalismo e a escola no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.



# RETORNO À DOCÊNCIA DAS PROFESSORAS APOSENTADAS E PROPOSIÇÃO DE NOVAS POLÍTICAS

*Vanessa Ribeiro Andreto Meira*<sup>33</sup>

*Yoshie Ussami Ferrari Leite*<sup>34</sup>

---

Este texto tem como objetivo apresentar algumas reflexões decorrentes de nossa pesquisa de mestrado, intitulada “Professores aposentados: quais os motivos para seu retorno à docência”. Nosso principal foco foi compreender os motivos que levaram seis professoras da educação básica, das redes municipais de ensino de Presidente Prudente - SP e Presidente Bernardes - SP, municípios localizados na região sudoeste do estado de São Paulo, a se aposentarem e retornarem à docência após a aposentadoria. A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo e como instrumentos de coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas com 06 professoras aposentadas que retornaram ao ofício docente. Os relatos coletados foram analisados à luz do referencial teórico construído, bem como, com o auxílio da técnica de análise de conteúdo.

À época, por se tratar de um tema sobre o qual as pesquisas ainda eram incipientes, efetuamos um levantamento junto aos programas de Pós-graduação em Educação de quatro Universidades de São Paulo, abrangendo as teses e dissertações produzidas no período de 1999 a 2009. Elegemos para tal levantamento os acervos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP/SP); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), área de concentração “Metodologia de Ensino”; Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Após a consulta a 2.853 teses e dissertações, contatamos que, apenas duas, uma dissertação e uma tese, discutiam questões que envolviam professores em final de carreira e aposentados. E mesmo assim, os sujeitos dessas pesquisas, eram professores que atuavam no ensino superior. Entendemos que a escassez de estudos nessa área ofereceu a nossa pesquisa um caráter

---

33 Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP), Presidente Prudente, doutoranda em Educação, E-mail: [vanessa.777.vm@gmail.com](mailto:vanessa.777.vm@gmail.com)

34 Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP), Presidente Prudente, Professora Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: [yoshieuffeite@gmail.com](mailto:yoshieuffeite@gmail.com)

inédito, mas, ao mesmo tempo, promoveu um grau de dificuldade considerável na construção de um referencial teórico que pudesse fundamentar nossas análises.

Diante do exposto, apresentaremos nesse texto, aspectos do referencial teórico que serviram de base para análise dos dados coletados e auxiliaram na efetivação do objetivo proposto.

## **O direito de aposentadoria dos professores**

As alterações realizadas na legislação previdenciária brasileira no final da década de 1990 atingiram também o sistema de aposentadoria dos trabalhadores inseridos no setor público. Essas mudanças, por suas características, entraram em conflito com princípios da Constituição Federal de 1988 no que diz respeito às relações de trabalho, devido à flexibilização dos direitos previdenciários, com a quebra de alguns deles. Frente aos impasses criados pela reforma, emerge um contexto de incertezas (DARTORA, 2009).

Até a reforma de 1998, o sistema de previdência social no Brasil determinava diferentes condições para se recorrer à aposentadoria. Dependendo do caso, e segundo alguns critérios, o benefício seria concedido dentro das seguintes categorias: especial, por idade, por tempo de serviço, compulsoriamente, proporcionalmente ao tempo de serviço e por velhice. No caso da aposentadoria do professor, Dartora (2009) relata que podemos classificá-la em três espécies: a especial, a constitucional do magistério e a comum.

A abordagem da aposentadoria especial se iniciou com o Decreto nº 35.448/54, que previa a concessão do benefício aos 15 anos de serviço àqueles envolvidos em trabalho penoso e insalubre, sob a denominação de aposentadoria ordinária. A categoria dos professores não tinha direito a esta forma de aposentadoria.

Segundo Dartora (2009), com a promulgação da Lei nº 3.087, (Lei de Previdência Social [LOPS]), de 26/08/1960, foi criada a aposentadoria especial para trabalhadores expostos a agentes nocivos à saúde ou à integridade física, ou seja, desempenhando atividade insalubre, penosa ou perigosa. Seu artigo 31 assim estabelece:

A aposentadoria especial será concedida ao segurado que, contando no mínimo 50 (cinquenta) anos de idade e 15 (quinze) anos de contribuição tenha trabalhado durante 15 (quinze), 20 (vinte), 25 (vinte e cinco) anos pelo menos, conforme a atividade profissional, em serviços, que para esse efeito, forem considerados penosos, insalubres ou perigosos, por Decreto do Poder Executivo (DARTORA, 2009, p. 77).

Quatro anos mais tarde, o Decreto nº 53.831/64 estabeleceu as categorias profissionais que estariam incluídas nessas atividades, entre as quais foi inserido o magistério. A aposentadoria especial passou a incorporar os professores, cujo trabalho foi considerado penoso em razão das doenças profissionais que, nos últimos tempos, foram permeando a prática profissional docente. O termo “doenças ocupacionais” passou a ser adotado para abranger as modalidades das doenças relacionadas com o trabalho, que, segundo Gonzaga (2000), são inerentes à atividade desempenhada pelo trabalhador, podendo ser produzidas ou desencadeadas pelo exercício da função.

As profundas mudanças no cenário trabalhista, que tinham como objetivo o aumento da produtividade com a redução de custos, acabam por aumentar o ritmo de trabalho e por reduzir as pausas de descanso. Entretanto, as melhorias nas condições de trabalho não são proporcionais a essas mudanças.

No caso do professor, a prática de ampliar a carga horária com o fim de melhorar o rendimento financeiro resulta numa jornada responsável por desencadear diversas doenças em função do trabalho excessivo e estressante. A síndrome de *burnout*, por exemplo, definida por Codo (2006) como a situação em que o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, faz parte desse rol de males que afetam os professores na atualidade, colocando-os como principal clientela de risco. Outro problema relacionado à atividade docente é o estresse. Para Selye (1998 apud DARTORA, 2009, p. 49):

O estresse por longo e repetido tempo conduz a manifestações de doença que se exteriorizam através de perturbações de órgãos da digestão ou do sistema cardiocirculatório. Num primeiro momento, pode evoluir para úlceras do estômago e intestino ou para doenças do coração ou circulatórias.

O estresse significa um acontecimento emocional negativo, cujas sensações se apresentam na forma de medo, tensão, derrota, raiva, cansaço e falta de iniciativa. No que se refere às relações com o grupo, as situações de interação social negativa e a relação com pessoas descontentes são geradoras potenciais de estresse, por causa dos estímulos de natureza emocional. Dartora (2009) relata que Grandjean (1998), com o intuito de analisar a sobrecarga de estresse no ambiente de trabalho, realizou uma pesquisa denominada “Adaptação do homem ao seu ambiente”. Para organizar a pesquisa, construiu os seguintes indicativos:

- a) O apoio e o reconhecimento dos superiores diminuem a predisposição ao estresse;
- b) A insatisfação e o estresse no trabalho dependem do conteúdo e a carga de trabalho, determinando diretamente a dimensão de estresse vivida;

- c) Exigências de trabalho, determinadas pela quantidade e atenção exigida, contribuem para o estresse;
- d) Segurança no emprego influi no bem-estar geral, diminuindo a carga de estresse;
- e) A responsabilidade pela vida e pelo bem-estar dos demais é um alto fator de carga mental;
- f) O grau de complexidade do trabalho, caracterizado pela grande variedade de exigências, é um indicador de sobrecarga.

Analisando esses indicativos levantados por Grandjean (1998), podemos dizer que a maioria deles se aplica às condições enfrentadas cotidianamente pelos professores em sala de aula. Um grande nível de ansiedade na sala de aula, por exemplo, leva professores e alunos a entrarem em conflito, exteriorizando um comportamento hostil e agressivo, o que acarreta um intenso desgaste emocional e psicológico, o qual, com a incidência cotidiana, favorece o desenvolvimento do estresse. Dartora (2009) aponta que um levantamento realizado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), na rede pública paulista, constatou que 46% dos professores sofrem de estresse ou convivem com sintomas relativos a ele, como depressão, insônia, ansiedade e pânico.

Outra doença muito presente no desenvolvimento da atividade docente é a Lesão por Esforço Repetitivo (LER). Segundo Mendes,

LER é o nome dos distúrbios de origem ocupacional que atingem os punhos, antebraços, cotovelos, braços, ombros, pescoço e regiões escapulares, resultantes do desgaste muscular, tendioso, articular e neurológico provocado pela inadequação do trabalho ao ser humano que trabalha (MENDES, 1995, p. 175).

Essa enfermidade já é a responsável por um grande número de pedidos de afastamento de professores de suas atividades em sala de aula e ocorre pelo uso continuado do quadro negro e do giz no cotidiano escolar.

A incidência desses problemas resultou na inclusão da atividade profissional do professor na categoria de trabalho penoso. Quando se trata de saúde do trabalhador, além do disposto na esfera previdenciária, não se podem ignorar também as previsões legais de proteção estabelecidas pelo direito do trabalho, visto que ambas as legislações têm por finalidade

amparar o trabalhador e fazer com que sua integridade física e mental seja preservada. Dartora (2009) demonstra que:

Os artigos 200 e 626 da CLT [Consolidação das Leis do Trabalho] têm conotação direta com a classificação dos riscos a serem identificados também em matéria previdenciária. Conforme estabelece a NR-05, tais riscos estão classificados em cinco grupos, de acordo com os agentes nocivos a que o trabalhador possa estar exposto: grupo 1 (verde): físicos; grupo 2 (vermelho): químicos; grupo 3 (marrom): biológicos; grupo 4 (amarelo) ergonômicos; grupo 5 (azul): acidentes (DARTORA, 2009, p. 76).

A autora afirma ainda que a atividade do professor se enquadra no grupo 4 (amarelo), sujeito, portanto, a problemas ergonômicos, oriundos dos diversos comportamentos na execução do trabalho, tais como:

- Postura inadequada e permanência em pé por tempo muito prolongado;
- Ritmo acelerado e contínuo de aula expositiva e por jornadas sucessivas, sem descanso;
- Tripla jornada de trabalho em razão de baixos salários, com extensão das tarefas em casa (correção de prova, planejamento de aula etc.);
- Sentimentos de medo e angústia em razão da insegurança nos estabelecimentos de ensino, bem como do desacato e malvadez dos alunos e da violência dos jovens.

Em consequência destes aspectos, a atividade do professor passou a ser parte integrante dos trabalhos denominados pelo Decreto nº 53.831/64 como penosos e insalubres. Assim, até a edição da Emenda Constitucional 18/81, não havia divergências de entendimento do direito à conversão de atividade especial em comum, com a aplicação do fator previdenciário 1,4 para homens e 1,2 para mulheres, considerando a atividade penosa.

Os entendimentos passaram a ser diversos gerando instabilidade ao trabalhador, também no que se refere à aposentadoria especial, ainda que ela se justifique pelos desgastes advindos do seu trabalho. Rocha (2003) afirma que, com o passar do tempo, a aposentadoria por tempo de serviço passou a ter conotações de aposentadoria especial. “A aposentadoria por tempo de serviço do professor nada mais é que uma aposentadoria especial, ou seja, uma subespécie de aposentadoria por tempo de serviço reduzido em face das condições de trabalho desgastantes em que é exercida” (ROCHA, 2003, p. 128).

Portanto, não é justo que o tratamento dado ao professor, que trabalha em atividade penosa e expõe sua vida a agentes agressores, seja o mesmo direcionado àquele cidadão que exerce seu trabalho sem toda essa insegurança

e adversidade. Assim, concordamos com Dartora (2009) quando revela que não seria sensato que a cobertura previdenciária alcançasse o professor somente quando já tivesse sido lesado física ou psicologicamente.

## **Os professores e os aspectos da inatividade**

O ingresso no mundo laboral por profissionais já aposentados é um fenômeno contemporâneo, que a cada dia mais se faz presente em nossa sociedade. Uma das hipóteses para explicar esse reingresso diz respeito a aspectos da inatividade, uma situação em que o indivíduo se sente deslocado, exatamente por não desempenhar mais uma função produtiva. Diante disso, alguns aposentados sentem a necessidade de reingressar no mercado de trabalho, algumas vezes na mesma profissão, bem como de se engajar em serviços voluntários ou em outro tipo de atividade, justamente para retomarem o sentimento de que são úteis e que ainda têm uma contribuição a oferecer.

Podemos pensar em outras hipóteses para explicar o que leva um aposentado a retornar ao trabalho, mas não podemos dizer que todas as pessoas que passam pelo processo de aposentadoria vivem as mesmas experiências. A vivência de determinadas situações dependendo contexto em que o indivíduo está inserido e, principalmente, da forma como o processo de aposentadoria foi planejado e experienciado.

Segundo Simões (1999), em uma sociedade que tem dificuldade em lidar com as diferenças, há ainda muitos estereótipos e mitos em relação ao aposentado, os quais estigmatizam e provocam sentimento de impotência e de exclusão, quando as pessoas são afastadas do mundo produtivo. Para o autor, a fim de que se construam estratégias de intervenção, por parte dos diversos segmentos da sociedade envolvidos com essa questão, é importante que se desvelem as diversas formas de preconceito, estigma e exclusão, e que sejam socializados os conhecimentos sobre envelhecimento e trabalho.

Dartora (2009), por exemplo, demonstra como a sociedade é contraditória no que concerne ao assunto. Por um lado, considera a aposentadoria um direito e uma conquista do trabalhador, depois de muitos anos de esforços e trabalho. Por outro, desvaloriza o sujeito depois de aposentado, que passa a ser visto como improdutivo e, portanto, inútil. Não raro, também, o indivíduo que se aposenta, principalmente quando lhe cabe o papel de mantenedor do grupo familiar, precisa continuar trabalhando por necessidade financeira, considerando-se que, para grande parcela dos brasileiros, os valores recebidos com a aposentadoria não cobrem as despesas de sua manutenção e de seus dependentes.

Segundo Zanelli e Silva (1996), os motivos que levam ou não o aposentado de volta ao trabalho são muito complexos. Debert (1999), afirma que o trabalho tem o papel de regulador da organização da vida humana, determinando horários, atividades e relacionamentos pessoais, fundamentais para a vida social, conforme as suas exigências. As atividades exercidas ao longo da vida servem de ponto de referência para as pessoas, sendo difícil desvincular-se delas. Além disso, a atividade remunerada tem um valor muito importante para as pessoas, o que pode dificultar seu afastamento em decorrência da aposentadoria (DARTORA, 2009).

O trabalho sempre foi categoria fundamental para o desenvolvimento humano. No entanto, é necessário compreender as transformações nas suas funções, organizações e processos, para entender as percepções e representações do homem sobre a categoria trabalho. A maneira como ele se relaciona com o trabalho faz com que tenha concepções e significados diversos, pois cada indivíduo dele se apropria de modo diferente. O que irá sustentar essa diferenciação será a forma como o sujeito convive em seu meio social, considerando o contexto socioeconômico (SIMÕES, 1999).

Para entender os significados de trabalho e de aposentadoria, é preciso ter clareza sobre as mudanças que vêm ocorrendo no mundo atual, porque elas repercutem na vida do ser humano, no seu modo de ser e agir, pois, como afirma, “quanto mais dinâmica é a sociedade, quanto mais casual é a relação do particular com o ambiente em que se encontra ao nascer, tanto mais o homem está obrigado a colocar continuamente à prova sua capacidade vital” (HELLER, 1994, p. 22).

São muitas as dificuldades do indivíduo que se prepara para vivenciar a aposentadoria. Essa ideia tem origens históricas e culturais, uma vez que, há algumas décadas, quem se aposentava, não precisava continuar trabalhando, porque a renda da aposentadoria bastava para o seu sustento, o que hoje em geral não acontece (NERI; DEBERT, 1999).

O aposentado enfrenta preconceitos por ser idoso e também por estar inativo. E a proposição de ações para reverter esse quadro exige o conhecimento das reais necessidades desses indivíduos e a compreensão acerca do que pensam sobre sua condição de aposentado e sobre o trabalho em sua vida, dado que os desafios são muitos (SIMÕES, 1999).

Podemos afirmar que todos esses aspectos são vivenciados de modo geral por grande parte dos aposentados, inclusive pelo professor, que enfrenta, nos dias atuais, grandes dificuldades dentro do seu meio de trabalho e luta contra a desvalorização social de sua categoria. No entanto, mesmo nessas condições, a atividade docente não perde o dinamismo e, por isso, pode ser

difícil deixar esse meio para iniciar uma etapa de vida desvinculada das lutas, ou seja, preparar-se para a realidade da aposentadoria.

Os sentimentos expressos e a percepção das próprias necessidades do cotidiano são aspectos relevantes, que exigem compreensão mais aprofundada sobre o trabalho docente (DARTORA, 2009).

Apesar de a profissão docente, de acordo com Gatti (2005), se apresentar em crise há muito tempo, devido a fatores como desmotivação pessoal, tensões organizacionais, imposição de uma postura em face da instabilidade e das incertezas, é ainda através do trabalho cotidiano do professor: “[...] que a sociedade, em geral, realimenta-se no ato de garantir a transmissão e a continuidade da experiência humana, pela comunicação, manutenção ou criação e recriação de saberes selecionados numa dada cultura” (GATTI, 1996, p. 85).

Um dado que chama atenção nas pesquisas que tratam do trabalho, da formação e do exercício da atividade docente é a revelação do sentimento de satisfação do professor ao vivenciar cotidianamente a evolução dos alunos. Aspectos como esse muitas vezes não recebem ênfase nos estudos, em virtude da grande valorização dos aspectos negativos presentes no trabalho do professor, os quais são, a cada dia, mais enfatizados pelos meios de comunicação. Mesmo assim, o que há de positivo no trabalho pode ser determinante para que o professor tenha certa dificuldade em aceitar a ideia de se afastar do cotidiano da escola e dos afazeres profissionais, isto é, de se preparar para deixar progressivamente sua atividade docente a fim de dedicar mais tempo a si mesmo.

Os estudos de Lapo (2008) revelam que “o bem-estar é uma possibilidade existente na relação do professor com o seu trabalho”. Segundo a autora, o bem-estar docente é dinâmico e construído na intersecção de duas dimensões:

A dimensão objetiva corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização; e a subjetiva está relacionada às características pessoais do professor e dizem respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às suas necessidades, desejos, valores, crenças e projetos de vida. A intersecção dessas duas dimensões refere-se às ligações, basicamente virtuais, realizadas por meio das avaliações que o professor faz de si próprio, da atividade que realiza e das condições existentes para o desempenho do trabalho (LAPO, 2008, p. 4).

A autora afirma que os estados de bem-estar ou de mal-estar em relação aos aspectos vivenciados no trabalho dependem de ser o resultado da avaliação dessa intersecção positivo ou negativo.

Essa análise nos leva a acreditar que mesmo diante dos conflitos e da complexidade da função docente nos dias de hoje, o professor que se aposenta



e retorna à docência avalia como positivos os resultados da intersecção das dimensões objetiva e subjetiva, experimentando assim, em seu retorno, um estado de bem-estar docente.

### **O final da carreira docente: desinvestimento amargo ou sereno?**

Existem várias maneiras possíveis de considerar a vida profissional dos professores. A perspectiva clássica de carreira é uma delas. Tardif (2009), por exemplo, compreende carreira docente como uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional. Já Huberman (1992) destaca que o conceito de carreira apresenta vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, ele é mais localizado, mais restrito ao estudo da vida de uma série de indivíduos. Por outro lado, comporta uma abordagem psicológica e sociológica. Trata-se de estudar o percurso de uma pessoa numa organização e de compreender como suas características exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

Nessa perspectiva, Gonçalves (1992) aponta que os estudos sobre a carreira docente se inserem no quadro mais vasto das teorizações sobre os ciclos de vida humana. O autor salienta que tais estudos têm procurado desvendar o universo profissional dos professores, por referência a um contexto social, em que se entrelaçam as vertentes pessoal e interpessoal: a individual – centrada na natureza do eu, construído na esfera consciente e inconsciente, e a grupal ou coletiva – construída sobre as representações do campo escolar, influenciando-as e determinando-as.

Entretanto, Huberman (1992) afirma que o desenvolvimento de uma carreira significa um processo e não uma série de acontecimentos. Ele ressalta que, para alguns, o processo pode ser linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e discontinuidades. Sob a concepção de carreira como um processo complexo, em que fases da vida e da profissão se entrelaçam ao longo da vida, a carreira assume um formato de percurso docente. Segundo Krüger (2007), esse percurso, ou trajetória dos professores, estabelece marcos como a entrada na vida adulta, a consolidação no mundo adulto e a preparação para deixar os comandos do mundo. No decorrer das etapas, podem ocorrer transformações na carreira docente que estão relacionadas com vivências amplas da dimensão pessoal e grupal.

Apesar das pesquisas e estudiosos citados, Huberman (1992) revela que a investigação sobre a carreira docente é ainda recente e há necessidade

de continuar a estudá-la, já que existe carência de estudos. A investigação considerada pioneira na área e geradora das demais foi aquela desenvolvida por ele, que é um dos autores que se destaca por seus trabalhos acerca do ciclo de vida profissional dos professores. Huberman tem estudado sequências vividas no exercício da profissão e propõe o estudo da evolução desse profissional a partir de etapas ou fases bem definidas e ligadas a momentos importantes de sua vida pessoal.

Após analisar as cinco classificações de percurso e/ou ciclos de desenvolvimento profissional do docente propostos pelas investigações de Huberman (1992), Gonçalves (1992) e Nascimento e Graça (1998) concluíram que a classificação de Huberman é a mais completa e detalhada em relação aos demais autores estudados. Consideraram também que as cinco classificações estudadas não são adequadas à realidade brasileira, dado que, em nosso país, em termos de anos de trabalho, a carreira docente é geralmente diferenciada, pois, enquanto no Brasil ela tem a duração de 25 a 30 anos, nos outros países, ela se estende por 35 anos ou mais. Assim, ponderando que a vida do professor representa uma área de investigação com cada vez mais espaço na comunidade acadêmica, existe, em particular, uma curiosidade enorme em saber como acontece o percurso profissional do docente.

Nesse sentido, este estudo, voltado para a análise dos professores aposentados, enfocará a fase denominada por Huberman (1992) como a de “desinvestimento na carreira”, ou seja, a última dentro da relação de ambições e ideais presentes na carreira do professor. Esse estágio, que poderá ser vivido de maneira negativa ou positiva, corresponde, respectivamente, segundo o autor, a um “desinvestimento amargo” ou “desinvestimento sereno” da profissão. Na realidade, ele se caracteriza por um processo de mudança de ideais por parte do professor, que deixa de investir na carreira.

Huberman (1992) afirma que, quando o desinvestimento acontece de forma serena, os professores desvinculam-se da profissão sem lamentações e passam a dedicar mais tempo para cuidar de suas vidas. Já o desinvestimento amargo é marcado por frustrações e desilusões provenientes dos resultados obtidos no desenvolvimento do trabalho.

Pensando na realidade da atual escola pública brasileira, onde os professores se defrontam com muitos dilemas e novas atribuições, é possível que no final de suas carreiras eles passem pelo processo de desinvestimento amargo, em função dos aspectos negativos presentes no meio escolar. Por outro lado, porém, existe também a possibilidade de vivenciarem um desinvestimento sereno de sua profissão, desde que, ao avaliarem a sua carreira, segundo o proposto por Lapo (2008), o resultado do balanço entre as dimensões objetivas e subjetivas seja positivo, o que lhes garante vivenciar

o bem-estar na profissão, de forma que se desligar do trabalho não se torna um processo tão conflituoso e, tampouco, retornar à docência após a aposentadoria representará uma decisão penosa.

Outros estudos foram realizados na área dos ciclos de carreira, sendo um deles o de Cavaco (1995), que pesquisou a trajetória de vida pessoal e profissional de professores portugueses de diferentes idades e anos de exercício no magistério. Segundo a autora, quando o professor chega ao final da carreira, ele entra em uma fase em que tende a avaliar com realismo o mundo do trabalho, articulando-o com o universo do trabalho e referindo-se à sua experiência de vida com desalento e ceticismo.

Nesse sentido, dois caminhos são possíveis: o estabelecimento de uma rotina de trabalho e um intenso envolvimento com a dimensão burocrática do trabalho, ou, ao contrário, a aceitação das inquietações e indagações como desafios que o conduziriam à busca de uma revalorização pessoal.

### **As motivações para o retorno das professoras à docência após a aposentadoria**

O retorno de professores aposentados da educação básica à docência, principalmente nas escolas das redes municipais de ensino se constitui como um fenômeno recente. Autores como Veiga (2007), Stano (2001) e Bragança (2004) realizaram estudos acerca da volta de professores universitários aposentados à ativa. A docência no ensino superior, porém, possui características bem diferentes em relação ao trabalho desenvolvido por professores na educação básica. Não se pode comparar, por exemplo, o grau de valorização de cada categoria. Além disso, a cada dia as cobranças e as dificuldades a que são submetidos os docentes da educação básica só fazem aumentar.

Nos relatos apresentados pelas professoras participantes dessa nossa pesquisa, percebemos um discurso muito forte acerca da valorização do espaço público de ensino, com ênfase no fato de que qualquer cidadão pode adquirir o conhecimento sem precisar pagar. Outro ponto a se destacar diz respeito à autonomia ligada à prática dos professores na escola pública, isto é, à liberdade de que gozam na construção de materiais pedagógicos e na elaboração das aulas, conforme seus conhecimentos e saberes docentes.

No que se refere os pontos positivos e negativos relacionados ao ambiente da escola pública, observamos que os professores manifestaram argumentos semelhantes apontando como aspectos positivos a liberdade que os professores possuem para o desenvolvimento do trabalho e a entrada na escola de pessoas que anteriormente não possuíam esse direito. No entanto, observamos que algumas das docentes entrevistadas tem dificuldade de justificar o que há de positivo na escola atual. A professora Luciana, por

exemplo, afirma que a escola pública é boa, mas não consegue explicar por que assim a concebe. Quando insistimos acerca desse aspecto percebemos que há um certo desabafo em relação à situação que estava vivenciando na escola municipal onde lecionava:

[...] eu sinto que no Estado eu tinha um pouco mais de autonomia e de tentar realizar meu trabalho com os meus métodos, diferente da prefeitura que é bem mais regrado e meio vigiado. Outra coisa: tiraram o reforço do primeiro ano, por que quê não pode ter? Ah, é meio complicado. Outra coisa que eu acho que é falha também, nas HTPCs, eu acho que tínhamos que trabalhar um pouco mais a prática de elaboração de atividades, a coordenadora passar coisas pra gente. E a gente só trabalha com a teoria, lendo e discutindo. Eu acho isso interessante também, mas deveria mesclar alguns dias com estudos de textos e outros com a construção de atividades baseado naquilo que discutimos nas reuniões teóricas (Professora Luciana, Entrevista de Aprofundamento).

A professora Carolina definiu como ponto positivo da escola a sua importância como um espaço em que não se paga pelo estudo. No entanto, afirma que se as pessoas tiverem a oportunidade de escolher entre a escola pública e a privada, o melhor é optar pelo ensino particular que, em sua opinião, tem mais qualidade.

Esse posicionamento pede uma reflexão acerca dos papéis e interesses da escola particular e da escola pública. Entendemos que seus papéis são antagônicos e defendemos que, mesmo diante dos muitos dilemas vividos no interior da escola pública, ela não perdeu a qualidade, como afirma Beisiegel (2006), uma vez que o aumento quantitativo do número de vagas pode ser considerado também como um fator de qualidade, pois novas oportunidades foram estendidas a setores anteriormente não contemplados (SILVEIRA, 1995, p. 25):

A função transformadora da escola, na verdade, não é exercida de forma direta, imediata, mas de forma indireta e mediata. Trata-se da função mediadora da escola que consiste na sua possibilidade de proporcionar às classes populares o acesso aos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários para uma compreensão científica, rigorosa e crítica da realidade em que vivem, tornando-as, assim, melhor instrumentalizadas para a luta pela sua libertação.

Nesse contexto, entendemos ser primordial o processo de manutenção e valorização desse espaço, em função da não reprodução de desigualdade e do provimento dos mecanismos de transformação e libertação da realidade social vivida atualmente.

Os relatos apresentados pelas professoras entrevistadas nos levam a entender que a experiência adquirida ao longo dos anos auxiliou na construção de caminhos a serem seguidos em face de determinada situação do cotidiano escolar. Tardif (2009), ao realizar uma análise acerca dos saberes da experiência, constata que os docentes, quando interrogados a respeito dessas questões do saber profissional, não elaboram uma teoria sobre sua própria atividade, ou seja, um tipo de visão abstrata e apurada; eles preferem se lançar num discurso onde alternam ideias, imagens, construções, metáforas e evocações de experiências vividas.

Segundo o autor, os professores, quando interrogados, não apresentam uma imagem precisa e especializada de seu saber profissional. “Na realidade, eles mencionam vários conhecimentos, competências, habilidades, aptidões, mas também talentos, atitude e valores” (TARDIF, 2009, p. 29). Além disso, constata-se que a experiência do trabalho é definitivamente a fonte privilegiada de seus conhecimentos, competências e saberes profissionais.

As professoras participantes deste estudo valorizam a experiência adquirida no decorrer dos anos, mas algumas relatam que essa experiência não é tão valorizada na escola em que lecionam. Na maioria dos casos, relatam que são formados grupos que trabalham com os mesmos anos e assim a troca de experiências só acontece naquele grupo específico, e não com todo o corpo docente da escola, não considerando, portanto, o que foi vivido pelas docentes mais antigas. Outro fato constatado é que a valorização de seus saberes ocorre mais especificamente quando professores em início de carreira passam a compor o corpo docente da instituição. Inferimos, então, que o trabalho desenvolvido nas escolas é mais individualizado, ou fechado em pequenos grupos de discussões, e não há privilégio de discussões em grupos maiores e heterogêneos.

Percebemos que a volta ao magistério está inteiramente ligada à questão financeira, bem como a um forte compromisso político com o meio escolar, construído no decorrer da carreira docente. Embora o gosto e o prazer pelo ensino tenham sido enfatizados, o aspecto salarial foi crucial para a efetivação do retorno dessas professoras aposentadas à docência. Observamos também que as professoras têm um sentimento de prazer e satisfação no convívio com o meio escolar, pois, além do contato com as crianças, é lá que os vínculos de amizade são construídos. Algumas delas evidenciaram a satisfação em acompanhar a evolução de cada aluno a partir de suas práticas pedagógicas. Isso posto, entendemos que, apesar de as professoras terem sido levadas a retomar seu trabalho depois da aposentadoria pela necessidade da complementação de renda, elas demonstram um nível de satisfação elevado, mesmo diante das dificuldades presentes no cotidiano escolar. Vejamos alguns relatos ilustrativos:

[...] Faz muito bem pra mim, senão não teria como continuar. Tem que ser prazeroso pra mim para que eu queira continuar. Eu gosto de estar com eles, de procurar ajudar. Tem casos que você fica pensando. Meu Deus, como é que eu posso ajudar? Eu fico decepcionada e entristecida de não poder muitas vezes ajudar. Sabe, você tenta ajudar. Mas você não vê a evolução, por conta da falta de respaldo em casa. Eu fico pensando o que eu fiz pra essa criança até hoje que ela não avançou? O que vai ser dela no ano que vem? Que já é outra professora? É difícil. Porque tem professor que vem trabalhar só pelo dinheiro e não tem compromisso. Você veja bem: eu não falto, eu poderia falar: “Ah, eu estou aposentada mesmo”, mas eu tenho um compromisso com essas crianças (Professora Luciana – Entrevista de Aprofundamento).

[...] além do contato com o aluno, é o ambiente, o contato com as pessoas da mesma profissão, porque se você sai, perde esse contato com as pessoas da mesma profissão. Então, vamos dizer assim: o assunto que eu a vida inteira conversei, eu acompanhei, se eu sair desse ambiente, vai ser um assunto praticamente morto e esquecido pra mim, porque eu vou conviver com pessoas com outros interesses, outras prioridades e, então, as conversas vão ser diferentes. Eu acho que esse assunto como didática e aluno vai ser esquecido, não vou acompanhar o que acontece na educação. É como se eu apagasse uma parte importante na minha vida, e isso é muito difícil (Professora Nicole – Entrevista de Aprofundamento).

O medo de perder o seu papel social, tornando-se inativa, e o sentimento de ainda ter disposição para o trabalho também foram justificativas apresentadas pelas professoras deste estudo. Em relação ao aspecto financeiro, as docentes envolvidas na pesquisa, ainda que de municípios diferentes, apresentam praticamente os mesmos motivos para a volta ao exercício da docência: a falta de valorização do professor e a precarização da profissão em nosso país. Cabe aqui citar (OLIVEIRA, 2010, p. 1140), que descreve com clareza a situação:

[...] assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Ainda segundo a autora, em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas relativas à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores da educação. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e pela remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos. Para concluir, podemos afirmar, portanto, que a situação vivenciada pelas professoras que aceitaram participar desta pesquisa está perfeitamente inserida no quadro de problemas atinentes à classe dos profissionais docentes em nosso país.

### **Considerações finais**

Vivenciar a aposentadoria não constitui uma tarefa fácil, em virtude dos estigmas vinculados a essa etapa da vida, a qual demanda preparação e reflexão prévias. Segundo Stano (2001), muitos são os problemas enfrentados pelos professores que não se preparam para a aposentadoria. Afinal, efetivar a desvinculação do meio profissional, que não só era seu trabalho, mas também um ambiente de troca de conhecimento, experiências e amizade, é um processo complexo e que deve ser realizado aos poucos.

Retomando a análise dos motivos revelados pelos professores participantes da pesquisa para explicar o retorno à docência após a aposentadoria, podemos concluir que, além da forte vinculação e valorização do ambiente de trabalho para as suas vidas pessoais, dois outros fatores compareceram nos relatos. O primeiro diz respeito aos aspectos financeiros e à possibilidade de acrescentar aos proventos da aposentadoria, o salário de professora em exercício. A análise dos dados e nossas conclusões acerca dos depoimentos, porém, nos levam a crer que se fosse pura e simplesmente pela falta de dinheiro, as professoras poderiam se dedicar a outras atividades que pudessem promover um retorno financeiro.

Assim, entendemos que embora os aspectos financeiros tenham sido determinantes para a volta à docência das professoras participantes deste estudo, esse retorno não se desassocia do desejo de poder continuar a contribuir com suas experiências profissionais, seus saberes docentes. E este é o segundo fator que consideramos importante para explicar a decisão de retorno dessas professoras ao magistério após a aposentadoria. Para elas, exercer um papel na sociedade, sentir-se útil, não ser estigmatizado como velho e sem nenhuma função, tem muita importância. Tanto que, em alguns casos, a volta ao trabalho teve influência na melhora de doenças de cunho psicossomático. As conclusões deste estudo, portanto, se aproximam da análise de Stano (2001), quando aponta que o estigma da velhice e da falta

de importância para a sociedade são causas de conflito enfrentado por grande parte dos professores que se aproximam da aposentadoria.

Há que se destacar que a valorização de docentes mais experientes vem sendo demonstrada pela implementação de políticas de retenção de professores eficazes nas escolas em outros países. O relatório publicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano de 2006, demonstra que em 32 países essa retenção ocorre, não só em decorrência do baixo nível de ingresso na carreira, como também pela valorização da experiência dos profissionais no aconselhamento de colegas menos experientes para lidar com os problemas com que se deparam na escola.

Entendemos que a valorização do conhecimento do professor aposentado poderia funcionar como um ponto de apoio para outros profissionais menos experientes. O relatório da OCDE (2006) também mostra que em muitos países já estão sendo implantadas políticas de retenção de profissionais mais experientes nas escolas, com o intuito de promover auxílio na inserção dos professores iniciantes na carreira docente. Pensando no contexto brasileiro, essa seria uma estratégia interessante a ser pensada como política pública educativa para inserção dos novos professores, a fim de promover melhores resultados no trabalho pedagógico em sala de aula. Afinal, pesquisas sobre inserção na docência têm apontado que esse momento da vida profissional se apresenta acompanhado de muitos conflitos e inseguranças. Estudos como os de Leone (2012, p. 312) revelaram que:

A iniciação à docência não é um processo linear e fechado, experienciado uniformemente por todos os professores. As situações vivenciadas nessa fase de entrada na carreira variam de docente para docente, podendo revelar-se mais ou menos conflituosas a depender dos percursos vividos por cada professor [...]. Segundo Leone (2012), o “choque de realidade” experienciado pelos professores iniciantes no momento que ingressam na carreira, se dá em virtude das expectativas idealizadas a respeito do aluno e da escola. Os professores descrevem essa etapa como um período marcado pela vivência de inúmeras dificuldades, preocupações e sentimentos que envolvem várias dimensões de seu trabalho.

Dentre essas dimensões, a autora revela que está a falta de apoio e orientação oferecida pela equipe gestora na acolhida desses novos professores. Diante disso, é provável que esse possa ser um fator que colabore para o aumento do sentimento de deslocamento e, dessa maneira, o desejo de abandonar a profissão se revele fortemente nos primeiros anos de docência.

A presença de um professor mais experiente na recepção e acompanhamento desses novos professores poderia trazer mais confiança com relação à



forma de agir diante das dificuldades cotidianas, bem como, no tratamento dos aspectos pedagógicos.

Novas políticas educativas poderiam ser assumidas no contexto brasileiro como as já desenvolvidas na Alemanha, Holanda e Noruega apresentadas no relatório da OCDE (2006). Esses países já desenvolveram programas focalizados particularmente em professores de nível sênior, professores em final de carreira, como meio de reduzir o desgaste dos novos professores na inserção no ofício docente, auxiliando e acompanhando as dificuldades desses docentes.

---

## REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, A. B. de S. *Aposentadoria: a experiência de professores aposentados do Instituto de Biologia da UNICAMP*. Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Universidade Estadual de Campinas.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-191.

CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2006.

DARTORA, C. M. *Aposentadoria do professor: aspectos controvertidos*. 2. ed., rev. e atual. Curitiba: Juruá Editora, 2009.

DEBERT, G. G. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.

GATTI, B. A. Os Professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 98, São Paulo, 1996.

GONÇALVES, J. A. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 31-62, 1992.

GONZAGA, P. *Perícia médica da previdência social*. São Paulo: LTR, 2000.

GRANDJEAN, E. *Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

KRÜGER, L. G. *As concepções da formação profissional da licenciatura em educação física: trajetórias docentes e suas perspectivas*. Santa Maria,

2007. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

LAPO, F. R. Bem-estar docente. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires, 2008, p. 1-19.

LEONE, N. M. *A inserção no exercício da docência: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MENDES, R. A. *Ginástica laboral: princípios e as aplicações práticas*. Barueri, SP: Manole, 2004.

NERI, A. L.; DEBERT, G. G. (Org.). *Velhice e sociedade*. 1. ed. Campinas: Papirus, 1999.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho de professor no mundo contemporâneo*. Palestra. SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

SELYE, H. A syndrome produced by diverse nocuous agents. 1936. *J Neuropsychiatr Clin Neurosci*, v. 10, p. 230-231, 1998 (Tradução Jorge Alberto Fruts).

SIMÕES, J. A. A previdência social no Brasil: um histórico. In: NERI, A. L.; DEBERT, G. G. (Org.). *Velhice e sociedade*. 1. ed. Campinas: Papirus, p. 87-112, 1999.

TARDIF, M; LESSARD, C. *Trabalho docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2001.



# TENDÊNCIAS GERENCIALISTAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE MATO GROSSO

Marilda de Oliveira Costa<sup>35</sup>

---

Políticas de cunho gerencialista vem ganhando corpo em velocidade jamais vista desde as primeiras reformas do Estado, da Administração Pública e da educação, a partir da década de 1980, em países centrais. Narrativas em torno da eficiência e eficácia do setor empresarial tornaram-se hegemônicas e a sacralização do privado e a satanização do público abriu espaço para sérias disputas entre os defensores do livre mercado na área social e educacional e aqueles que defendem a educação “como atividade política e social complexa e que deve permanecer, em grande parte, se não totalmente, no setor público e a serviço de interesses públicos” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1134).

Entre os defensores de políticas públicas com base em um “fundamentalismo de mercado”, encontram-se governos antigos e mais recentes, de praticamente todo o mundo, oriundos de partidos conservadores, como Thatcher, na Inglaterra e Reagan, nos Estados Unidos, até governos trabalhistas, como Tony Blair, Primeiro Ministro Britânico e governos da Austrália e Nova Zelândia, que não escaparam à onda conservadora. Como assinala Afonso, a partir desse período “o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (2009, p. 49). Em decorrência, a introdução de princípios da administração empresarial no setor público no Brasil, a partir do final do século XX e no decorrer do presente século, foi protagonizada por governos oriundos de partidos como a Social Democracia Brasileira (PSDB), considerados adeptos do livre mercado na área social e de cujas medidas governos oriundos do Partido dos Trabalhadores (PT), não conseguiram escapar. Portanto, gestores governamentais têm adotado, na prática, políticas de cunho gerencialista em diferentes esferas de governo no país, mesmo que tal tendência da administração não se materialize da mesma forma em todos os países que a

---

35 Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Fonte de financiamento: CNPq, Doutora em Educação. E-mail: costa@pq.cnpq.br

implantaram, como adverte Dale (2004), sobre uma “agenda globalmente estruturada para a educação”.

Tais medidas advêm de pelo menos dois fatores: das restrições orçamentárias dos Estados em razão do aprofundamento da crise financeira e econômica que se espalhou por todo o mundo globalizado, atingindo seu ápice em 2008; e da implantação de princípios do movimento denominado *New Public Management* (NPM), (HOOD, 1991), nas ações dos governos (LIRA et al., 2015, p. 103) esclarece que o conceito central do argumento da NPM era simples: "para assegurar um desempenho eficiente, o setor público devia pedir emprestado as ferramentas, os valores e os termos utilizados no setor privado". Subjaz a essa nova filosofia a crença de que as práticas, os métodos e os princípios utilizados na gestão do setor privado são superiores aos usados na administração do setor público (POLLITT; BOUCKAERT, 2011).

A tendência gerencialista na educação básica mato-grossense tem seus antecedentes nos anos 1990, com iniciativas governamentais voltadas para diferentes formas de arranjos institucionais, tanto com o Ministério da Educação e o Banco Mundial, quanto com entidades do setor privado, por meio de parcerias e contratos de gestão, assim como por iniciativa própria, em aparente tensão com a organização escolar em ciclos de formação e princípios da gestão democrática, também instituídos no mesmo período (MATO GROSSO, 1998). Destaca-se a criação e implementação, a partir de 2010, do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA), cujas origens remontam a programas anteriormente implantados pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), por meio de parcerias com o Instituto Ayrton Senna. Inspirado no Sistema Ayrton Senna de Informação (SIASI), o SIGA é um sistema eletrônico operado via *web* e tem como objetivo:

Monitorar, gerenciar, acompanhar e intervir de forma que todos os envolvidos no processo possam atuar, rápida e eficientemente, para que as dificuldades sejam superadas e as ações propostas sejam avaliadas em seu potencial para solucionar problemas (MATO GROSSO, 2010, p. 3).

Este texto apresenta resultados preliminares de pesquisa em andamento, realizada nos 15 polos dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO/MT) e em duas escolas da rede pública estadual<sup>36</sup>. A pesquisa, que é financiada pelo Conselho

36 Além de documentos, a coleta de dados contou com a aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturada aos gestores da política na SEDUC, em todos os CEFAPROS, gestores escolares, representantes dos conselhos escolares, professores unidocentes nas duas escolas, responsáveis por implementar a política em sala de aula. Seus nomes foram preservados, neste texto.

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e está sob a coordenação da autora, busca analisar as influências do gerencialismo na política educacional de Mato Grosso, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental.

### **Novo gerencialismo e política educacional**

O novo gerencialismo, conhecido também por *New Public Management* (NPM), relaciona-se com as reformas no papel do Estado e da educação, a partir da década de 1980. As reformas tem sido frequentemente tratadas como parte de um conjunto de valores de inspiração neoliberais e neoconservadores, baseadas no mercado e na conservação de alguns valores que visam adequar a educação à competitividade internacional. É, como assinala Ball (2007), a educação como objeto de lucro, apresentada de uma forma na qual é contratável e comercializável; a educação “tem sido o factor chave no forçar dos limites competitivos dos estados em relação uns aos outros” (DALE, 2004, p. 446), enfim, a educação elevada à categoria mercantil para promover a “vantagem competitiva das nações” (PORTER, 1993). Nesse sentido,

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios (BALL, 2004, p. 1108).

O aprofundamento de viés mercantilista nas políticas sociais está cada vez mais presente nas políticas educacionais de todo o mundo, cujo início se deu com as primeiras reformas da década de 1980, em países de capitalismo central. São “mudanças que resultam da transformação das condições da procura do lucro, que permanece o motor de todo o sistema” (DALE, 2004, p. 437). Nesse contexto, a ideia de Estado provedor foi substituída pela de “Estado de Competição” e o seu papel se dá em promover e monitorar a oferta de serviços públicos por agentes privados, o que não “significa que o Estado seja menos ativo ou menos intruso, mas que age de modo diferente” (BALL, 2004, p. 1109).

Mesmo com as ressalvas de Ball (2007) de que “não existe retorno a um passado em que o setor público como um todo funcionava bem e trabalhava com justiça no interesse de todos os aprendizes” (BALL, 2007, p. 187), a ideia de educação enquanto direito humano e bem público, construída sob os pilares da modernidade, nunca foi tão seriamente atacada e ameaçada

como vem ocorrendo a partir das reformas neoliberais e neoconservadoras do último quarto de século XX e no presente século.

Mudanças no padrão de organização e gestão das políticas sociais e de educação nas décadas de 1980 e 1990 nos países centrais e, a partir dos anos de 1990, em países da América Latina e Caribe, como o Brasil, apontam para o que Lima denomina de “paradigma da *educação contábil*” (LIMA, 1997, p. 43), grifos do autor. Dentre a diversidade de elementos que compõem o paradigma apontado pelo autor, vivenciamos no Brasil formas diversificadas desse paradigma, tais como as parcerias público-privadas, os contratos de gestão, a compra de materiais didático-pedagógicos do setor privado, “a avaliação institucional, o controle da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas” (Ibid.). Tal perspectiva é diretamente confrontada com o ideal de democratização da educação e da gestão, legalmente instituídos no país por meio de ordenamento jurídico da educação desde a década de 1980.

A ressignificação da educação “enquanto integrante do domínio público” (Ibid.) se inscreve em um contexto de profundas mudanças no padrão de acumulação capitalista a partir do último quarto do século XX (MÈSZÁROS, 2002; HARVEY, 2003, 2012; CHESNAIS, 1996, 1997; ANTUNES, 2003; PIKETTY, 2014). Nesse contexto, alteram-se o papel do Estado e a natureza da administração pública e das políticas sociais e educacionais. Sob a orientação “neoliberal e neoconservadora” (AFONSO, 2009, p. 47), o movimento de reformas do Estado atinge inúmeros países de todos os continentes, não sem resistências.

É um contexto de profundas alterações no papel do Estado em todas as esferas de governo, em que “a redução das despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura *gestionária* (ou *gerencialista*) no setor público, como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados” (AFONSO, 2009, p. 49, grifos do autor). Dentre esses mecanismos, sistemas de avaliação podem ser considerados na atualidade formas sofisticadas de controle que levam à responsabilização (*accountability*), especialmente porque “se vive em uma época em que os professores são culpabilizados pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos” (Ibid.). O *status* profissional do professor, resultante de um regime burocrático profissional, é constantemente questionado, pois,

A responsabilização profissional deve ser vista em confronto com outras formas de responsabilização e discutida face ao exercício (legítimo) do controle por parte do Estado, e/ou de outros sectores e actores sociais, sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas, ou de interesse público (AFONSO, 2009, p. 43).



Considerando as contradições que envolvem arranjos como aqueles que apresentam o gerencialismo como a fórmula eficiente para melhorar a qualidade da educação pública, digam-se os resultados educacionais, nota-se que tal paradigma tem se sobreposto ou se misturado a outras formas de administração, tais como a burocrática e elementos da gestão democrática. Contrário a afirmações que apontam o surgimento de um modelo pós-burocrático, mais flexível das organizações, a perspectiva gerencialista adotada levou àquilo que Lima (2012), tem observado a respeito da associação entre gerencialismo + novas tecnologias + burocracia:

[...] trata de uma burocracia aumentada, resultante de um processo de hibridização que ora perde, ora mantém, certos traços da burocracia weberiana, que associa, eventualmente, novas dimensões ao “tipo ideal” original, que adquire novas e mais complexas propriedades de extensão e de controle, entre outras, induzida por uma burocracia digital, ciberburocracia (LIMA; 2012, p. 130).

Nesta perspectiva, “o gerencialismo tem contribuído para o aumento da pressão sobre os diferentes papéis que os professores são chamados a desempenhar durante o desenvolvimento das suas carreiras profissionais”, conforme adverte (SANTIAGO et al., 2003, p. 93). Esta pressão pode ser observada no papel desempenhado por gestores e professores envolvidos com a implementação do SIGA, pois são constantemente avaliados, tendo seu trabalho monitorado pelos órgãos de controle central, via Sistema de informação. No programa em estudo, há uma avaliação em escala, realizada por todos os envolvidos com a implementação do SIGA, do professor ao diretor escolar e coordenador pedagógico, dos assessores pedagógicos aos coordenadores do programa na SEDUC. O objetivo é responsabilizar todos pelo cumprimento de capacidades, alterados desde 2015 para direitos de aprendizagem, estabelecidas para os alunos nas áreas de Linguagem e Matemática, em conformidade com aquelas áreas privilegiadas nas Matrizes de Referências de avaliações em larga escala, tais como a Provinha Brasil, a Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), aplicadas a estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ademais, é fato que a reforma alterou a “história da administração pública, com o advento do *new public management*” (COSTA, 2011, p. 133). As relações entre Estado e sociedade civil tornaram-se mais tênues, possibilitando diferentes formas de privatização da educação ou a criação de quase-mercados educacionais, advindos de diversos arranjos entre o Estado

e o setor privado e ou Terceiro Setor<sup>37</sup>, assim como a adoção de políticas próprias com viés gerencialista, inspiradas em projetos e programas do setor privado, tal como recentemente implantados na SEDUC/MT. É nesse contexto que se inscreve a implantação do SIGA.

## **Gerencialismo e a política educacional do ensino fundamental em Mato Grosso**

Cabe ressaltar, inicialmente, que desde os anos 2001 as escolas de ensino fundamental da rede pública de Mato Grosso estão organizadas em ciclos de formação humana, cujo princípio pauta-se no respeito aos tempos e ritmos de aprendizagem da criança. No entanto, esta mesma escola tem sido palco de várias “experiências”, muitas das quais malogradas, de políticas e estratégias governamentais extraídas de modelos de mercado tal como o programa objeto desta análise, que entrecruzam elementos rígidos de controle do trabalho e dos resultados da educação com a flexibilidade curricular proposta na organização em ciclos.

Medidas dessa natureza não são recentes, remontam à década de 1990 com a implantação de políticas orientadas por organizações multilaterais como o Banco Mundial, cujas ações no campo educacional visam melhorar a tão propalada qualidade educacional em regiões mais pobres do país e tiveram o aval do Ministério da Educação, tal como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), culminando, recentemente em parcerias com o setor privado e com a implantação de Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA), um sistema de gestão gerencial em desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental em todas as escola da rede pública estadual.

Dados de 2014 apontam que a rede estadual é composta por 632 unidades escolares que trabalham, além do ensino regular, com modalidades diferenciadas, tais como: Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica/Nível Médio e Educação do Campo. O número de alunos matriculados na rede em 2014, de acordo com o Censo Escolar, foi de 413.854 alunos (BRASIL, INEP, 2015). Destes, 72.617 frequentaram a primeira etapa do Ensino Fundamental regular, portanto, foram orientados pelo SIGA.

Conforme organograma do órgão publicado no Decreto nº 1106, de 25 de abril de 2012, a SEDUC/MT está organizada em seis níveis, cada um com atuação específica na Educação Básica do Estado. São eles:

37 Refiro-me a um Terceiro Setor cuja atuação extrapola a execução de políticas sociais em substituição ao papel do Estado. Pelo contrário, sua atuação é muito mais complexa. Caracteriza-se mais por um setor que mantém profícua interlocução com o grande capital e com o Estado, materializando princípios de mercado na educação pública, como constatei em pesquisa anterior.

I - Nível de Gestão Colegiada - Conselho Estadual de Educação (CEE);

II - Nível de Direção Superior - Gabinete do Secretário de Estado de Educação (GS), que inclui a Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais de Pessoal (SAGP) e Secretaria Adjunta de Política Educacional (SAPE), Secretaria Adjunta de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal (SAGP) e Secretaria Adjunta de Estrutura Escolar (SAEE);

III - Nível de Assessoria Superior - Gabinete de Direção (GAD) e Unidade de Assessoria (UAS);

IV - Nível de Apoio Estratégico Especializado - Ouvidoria Setorial (OSE), Coordenadoria de Comunicação e Eventos (CCE), Comissão Permanente de Reconhecimento de Obras (CPRO);

V - Nível de Execução Programática - Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP), Superintendência da Educação Básica (SUEB), Superintendência de Diversidades Educacionais (SUDE), Superintendência de Gestão Escolar (SUGE) e Superintendência de Acompanhamento e Monitoramento de Estrutura Escolar (SUEE);

VI - Nível de Administração Regionalizada e Desconcentrada - Centros de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPRO), Assessorias Pedagógicas (ASPM) e Unidades Escolares (UE).

Segundo Amaral (2014), as ações da Secretaria nos municípios são intermediadas, principalmente, pelas Assessorias Pedagógicas e pelos CEFAPROS. Há no estado 130 Assessorias Pedagógicas vinculadas à Superintendência de Gestão Escolar e 15 CEFAPROS ligados à Superintendência de Formação. Estes representam a SEDUC junto às escolas da rede pública estadual ou junto às Secretarias Municipais de Educação, quando há convênios entre municípios e estado. As Assessorias têm sob sua responsabilidade o monitoramento das políticas educacionais nas escolas estaduais, de cunho técnico e fortemente burocrático. Dentre as funções desempenhadas por este órgão, estão orientar, acompanhar e analisar a elaboração do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), tendo por base instrumentos emanados do órgão central, e monitorar a execução do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) nas unidades escolares mediante instrumentos avaliativos emitidos pelo órgão central.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) pode ser considerado um dos primeiros casos de adoção de princípios do novo gerencialismo na

educação de Mato Grosso, no final dos anos 1990, período marcado pelo alinhamento do governo Dante de Oliveira ao PSDB e, conseqüentemente, à reforma do Estado empreendida por líderes desse partido no Governo Federal. Curiosamente, ao mesmo tempo em que o governo Dante de Oliveira adotava medidas de contenção de gastos por meio de reforma administrativa e da reforma fiscal, ou seja, a reforma gerencial, aprova a Lei 7.040/1998 de Gestão Democrática do Ensino Público Estadual.

A aprovação dessa lei não serviu de constrangimento à adoção de políticas de cunho gerencialista na administração pública e na educação estadual. Oriundo de acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e o Banco Mundial, o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)<sup>38</sup>, criado em 1998, dará sustentação ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), seu principal projeto. Este materializa-se por meio de planejamento estratégico gerencial, na busca da modernização da gestão e fortalecimento da autonomia escolar e de melhoria da qualidade do ensino (XAVIER; SOBRINHO, 1999).

O baixo desempenho dos estudantes mato-grossenses nos testes estandarizados motivou o governo do estado (Blairo Maggi - 2003/2006-2007/2010) a buscar alternativas de melhoria dos resultados educacionais junto ao setor privado (AMARAL, 2014), resultando em duas parcerias entre 2006 e 2008: uma com a Fundação CESGRANRIO<sup>39</sup> e a outra com o Instituto Ayrton Senna (IAS). Com a CESGRANRIO, adotou-se o projeto Eterno Aprendiz – Avaliação de alunos do Ensino Fundamental e capacitação docente de Língua Portuguesa e Matemática das escolas públicas estaduais, em 2006, e com o IAS, os Programas Se Liga e Acelera Brasil, em 2007, sendo implantado em 2008 o Circuito Campeão, programa este de cunho preventivo, com estratégias de gerenciamento dos resultados da aprendizagem. Segundo a técnica do Núcleo de Avaliação e Informação (NAI) da SEDUC, responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento do SIGA na rede, o programa tem origens na parceria entre o Estado e o Instituto Ayrton Senna. Com o encerramento da parceria e a não disponibilização do banco de dados sobre alfabetização das crianças da rede, pelo IAS, a secretaria já não sabia como continuar o acompanhamento da aprendizagem das crianças do I ciclo, fazendo, então surgir a ideia de criar um programa com as mesmas características e que

38 O Programa destina-se às regiões mais pobres do Brasil (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) e, dentro destas, às microrregiões mais populosas, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (FONSECA, 2003).

39 A parceria com a SEDUC/MT teve início em 2006, com o objetivo de avaliar os mais de 300 mil alunos do Ensino Fundamental das escolas estaduais nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e capacitar 5.800 professores efetivos em exercício das respectivas disciplinas, visando a reverter os indicadores.

dessem as respostas esperadas, ou seja, aquilo que conta na educação, como bem definido por Lima (1996), como educação contábil.

## **O SIGA e as recentes alterações no modelo de gestão das escolas de ensino fundamental**

O SIGA é um sistema de monitoramento e acompanhamento de gestão da aprendizagem de crianças matriculadas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, implantado de forma gradativa a partir do segundo semestre de 2010 no Polo<sup>40</sup> de Barra do Garças-MT. É considerado pela SEDUC como um instrumento de informação para gestores e docentes que possibilita fazer um diagnóstico da aprendizagem dos alunos (MATO GROSSO, 2010).

Esse programa é item do sistema Sigeeduca, ligado ao GED (Gerenciamento Eletrônico de Documentos), destinados, entre outras funções, a armazenar dados de matrículas de alunos e diários eletrônicos, sendo operados via *web* sob responsabilidade técnica da Coordenadoria de Tecnologia. O SIGA foi estruturado por um consultor técnico, professor da área de Tecnologia da Informação (TI) da Universidade Federal de Mato Grosso, contratado pela SEDUC; funciona por meio de contrato de gestão com uma empresa privada da área de tecnologia da informação, conforme entrevista com a coordenadora do SIGA na SEDUC/MT. A elaboração e assistência técnica privadas a esse sistema lembram-nos das advertências de Apple (2005) sobre o papel da nova classe média gerencial e profissional,

[...] que ganha sua própria mobilidade no Estado e na economia baseada no uso de especialidade técnica. Essas pessoas, com experiência em gerenciamento e técnicas eficientes, fornecem o apoio técnico e “profissional” para responsabilidade, mensuração, “controle de produto” e testagem que é exigida por financiadores de políticas neoliberais de mercantilização e políticas neoconservadoras de controle mais rígido na educação (APPLE, 2005, p. 52).

As exigências por mudanças atuais promovidas no campo educacional por governos de Estados-nação de praticamente todos os continentes estão relacionadas com uma agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004; BALL, 2001), definida por organismos e espaços supranacionais. Tal agenda baseia-se “em trabalhos recentes [...] que encaram a mudança da natureza da economia capitalista mundial como força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” (DALE, 2004, p. 426).

40 Barra do Garças é um dos 15 municípios que sediam o CEFAPRO.

Portanto, as mudanças gerenciais, de cunho empresarial, implantadas na educação em Mato Grosso estão alinhadas às orientações globais para a área. Sobressaem políticas voltadas à preparação de alunos para responder aos testes estandardizados, como se evidencia com o SIGA e as parcerias com o setor privado, as quais atendiam a finalidades imediatistas e emergenciais, como a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no estado (AMARAL, 2014).

Conforme o Manual Orientativo (2013), o SIGA foi desenvolvido objetivando acompanhar a organização escolar em ciclos de formação humana, política educacional que busca maior compreensão entre os tempos da escola e os tempos de aprendizagem dos alunos, sendo implantado em escolas que oferecem o 1º ciclo do Ensino Fundamental rurais e urbanas, na modalidade regular, exceto escolas indígenas da rede estadual. Esse objetivo mostra-se bastante contraditório se confrontado com os fundamentos e finalidades da escola organizada em ciclos de formação humana, desde 2001, que se encontra em vigor. O confronto e/ou a hibridização dessas duas lógicas de governo e organização das escolas será analisado no decorrer da pesquisa.

As inovações tecnológicas levadas para a área educacional têm como finalidade a *modernização* dos instrumentos de gestão das instituições públicas, visando ao aumento da produtividade do sistema; nesse sentido, o programa aqui analisado passa por constantes alterações. Uma delas, que consta no Manual de 2015, o programa acrescentou a Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA) e os eixos e capacidades foram alterados para Direitos de Aprendizagem que, conforme a fase em que se encontra o educando, devem ser: I – Introduzida, A – Aprofundada, e C – Consolidada. Argumenta-se que “[...] o professor poderá planejar de acordo com o mencionado para cada Fase/Ciclo nos diferentes eixos de Língua Portuguesa e Matemática” (MATO GROSSO, 2015, p. 2).

Nesse sistema, destaca-se a sistemática de avaliação, tanto do aluno quanto dos profissionais da educação. O monitoramento da aprendizagem até 2014 dava-se com base em eixos/capacidades em Linguagem e Matemática, por meio de preenchimento de formulários *online*. Tais eixos/capacidades eram selecionados pelo professor no início de cada bimestre e tinha por finalidade avaliar a construção do conhecimento em leitura, escrita e matemática. Esse sistema define também o mínimo que o aluno precisa desenvolver em cada fase/ciclo para que o professor tenha clareza de seus objetivos e alcance suas metas. Os eixos/capacidades e resultados das avaliações dos alunos poderiam ajudar o professor em seus planejamentos, objetivando desenvolver aprendizagens ainda não alcançadas pelos alunos. Os prazos para lançamentos dos dados no Sistema eram fechados em determinado

dia do mês pela SEDUC; a mesma alertava que depois da data estipulada o professor estaria impedido de alimentar o Sistema e, a autonomia delegada ao professor para fazer a Seleção de Capacidades, fora suprimida.

O campo *medidas adotadas* é o espaço para registro dos desafios de aprendizagens pontuais manifestados pelo aluno ao longo do processo. Esses indicadores possibilitarão a mediação, intervenção, regulação do professor regente, do professor articulador da aprendizagem<sup>41</sup> e do professor da sala de recurso. Essas formas de intervenção possibilitarão aos alunos a superação dos desafios diagnosticados (MATO GROSSO, 2010).

A sistemática de avaliação tem grande destaque no programa e não se restringe somente a alunos, mas alcança todos os profissionais envolvidos com a implementação do SIGA. A avaliação entre os profissionais é uma forma de controle exercida hierarquicamente em que cada profissional avalia o outro com base em critérios estabelecidos pelo programa e que estão relacionados ao perfil de cada profissional. Todos os dados deverão ser inseridos no Sistema por cada avaliador e os mesmos terão que registrar no campo “Medidas Adotadas” se o item de desempenho for considerado não construído.

As medidas adotadas para os profissionais deverão ser enviadas somente para os itens de desempenho que nas avaliações foram tidos como “não correspondentes” ao esperado, sendo assim necessárias intervenções pedagógicas/formativas. Dessa maneira, os resultados das avaliações servem para subsidiar o planejamento da ação pedagógica/formativa e enriquecer a prática docente (ORIENTATIVO, 2013). De acordo com a SEDUC/MT, para o cumprimento eficaz do SIGA, é preciso a participação de todos os profissionais no monitoramento e acompanhamento do processo, partindo dos Indicadores e Metas de Desempenho, que, dada a extensão deste texto, não serão citados.

Ações de controle rigoroso da aprendizagem do aluno como o SIGA, anunciado como instrumento eficaz de alcance do ideal de melhoria da qualidade educacional, configuram um modelo de gestão cuja finalidade é preparar o aluno para o sistema de avaliações, que, por sua vez,

[...] nem sempre corrobora para a melhoria já que, em muitos casos, tomam como ponto principal o resultado obtido por alunos em testes padronizados em detrimento de outros instrumentos de avaliação e indicadores de qualidade, o que tem gerado consequências diversas para as redes, escolas e sujeitos que a eles estão submetidos (ALMEIDA, 2013, p. 32).

41 As funções desse profissional constam no Anexo I da Portaria 453/11/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre os critérios para atribuição do professor articulador das Unidades Escolares da rede estadual de ensino.

De fato, focar eixos/capacidades nas áreas de Linguagem e Matemática parece-nos um indicativo de que o SIGA objetiva preparar os estudantes para as avaliações em larga escala, tal como as parcerias que o antecederam. Este intento fica claro nos Orientativos 2013 e 2015, respectivamente, ao definir atribuições para Estado e municípios: Gerenciar, monitorar e acompanhar a implementação das ações, promover a participação das escolas nas avaliações externas; aplicar a Provinha Brasil, a Prova ANA; garantir a participação dos professores alfabetizadores nas atividades de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), (MATO GROSSO, 2015). Tal situação será mais bem analisada frente a outros indicadores, como o socio-econômico e cultural, que adotamos na pesquisa em andamento.

### **SIGA, gerencialismo e novas ferramentas tecnológicas**

O avanço de políticas de viés gerencialista/*Nova Gestão Pública* (NPM), tem sobressaído de maneira exponencial com amplo uso de ferramentas tecnológicas na gestão pública, como o caso das experiências implantadas nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso, também detectadas em administrações públicas de outras unidades da federação. Não se trata aqui de demonizar os avanços da tecnologia da informação, mas tão somente explicar como esta tem servido a políticas de controle do trabalho docente, seja na direção, coordenação pedagógica, na sala de aula, etc., e dos resultados da educação constituindo aquilo que Lima (1996) denomina por controle remoto na era da governança de TI (GASCÓ, s./d.).

Segundo Cepik e Canabarro (2010):

As iniciativas de centralização da coordenação e da gestão de TI observadas nas décadas de 1960 e meados de 1970, portanto, não prosseguiram na década de 1990. O uso estratégico da TI, porém permaneceu o mesmo, ou seja, como um recurso aplicado em busca de eficiência [...] Houve uma mudança na ênfase do modelo de tratamento de TI: da gestão física da tecnologia e da informação para a gestão do conteúdo da informação (CEPIK; CANABARRO, 2010, p. 13).

É neste contexto que situa o uso da TI na administração pública. Para Cepik e Canabarro (2010) “com este progresso, tanto no setor privado como no setor público, cada um com suas especificidades, ficou cada vez mais claro que a TI desempenhava um papel central nos sistemas e processos administrativos” (CEPIK; CANABARRO, 2010, p. 14).

As diferenças entre gestão de TI e Governança de TI residem no fato de que a governança de TI é mais ampla, reúne o foco interno e externo, utiliza TI de forma que possa atender as demandas e objetivos; enquanto



a gestão foca o ambiente interno da organização em nível departamental, na automatização e eficiência das operações internas, na administração destas operações.

Segundo Cepik e Canabarro (2010):

Em decorrência dos objetivos de voltar a administração pública para resultados, desempenhos e produtividade, em clara tentativa de aproximação da realidade do setor público às práticas de gestão estratégica de mercado, o PDRAE reconhece, de forma tópica e secundária, as TIC como ferramenta básica para o alcance dos objetivos perseguidos pela reforma administrativa proposta (CEPIK; CANABARRO, 2010, p. 43).

Sem abandonar o modelo burocrático, tal como anunciava os propositores da reforma do Estado, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), sustenta que, para que as ações do Estado sejam realizadas é preciso contar com o apoio de uma série de atividades ou serviços auxiliares, dentre eles, os serviços técnicos de informática e processamento de dados e que esses serviços devem ser terceirizados e/ou submetidos à licitação pública (PEREIRA, 1997), levando àquilo que Lima (2012), nomeia por hiperburocratização.

A governança de TI objetiva um novo modelo de administração pública, chamado Governança da Era Digital, incorporando de vez a tecnologia da Informação como fundamental para alcançar o objetivo global do setor público - prestar serviços públicos com qualidade aos cidadãos. É neste contexto e com base no discurso da qualidade que o SIGA tem sido implantado nas escolas de ensino fundamental, urbanas e do campo, com uso exclusivo de sistema tecnológico de informação. Segundo o assessor pedagógico de Cáceres, o SIGA objetiva dar visibilidade do trabalho das escolas, ou seja, informar resultados do desempenho dos alunos em tempo real.

Quanto à implantação da política no sistema e nas escolas, os profissionais da educação são unânimes em afirmar que as políticas são pensadas e elaboradas verticalmente, sem consulta prévia àqueles que irão implementá-la; veem-na como uma imposição a ser cumprida. Para as dificuldades encontradas no percurso da implementação os profissionais contam com auxílio de professores formadores do Centro de Formação e Atualização Profissional (CEFAPRO), entretanto, muitas questões relacionadas à recursos materiais como falta de equipamentos e ao próprio uso da tecnologia pelos professores e gestores são dificuldades constantes para o cumprimento de prazos, especialmente dos professores da escola do campo.

O sistema eletrônico é apresentado como uma alternativa ao acompanhamento em tempo real da aprendizagem do aluno e com o propósito

de agilizar e resolver os problemas escolares, podendo ser visto como um instrumento na gestão da qualidade da educação. No entanto, como se percebe na breve exposição do SIGA, o mesmo visa ampliar a eficiência e eficácia também no processo ensino e aprendizagem, de modo a alcançar elevados índices de alfabetização nas áreas de Linguagem e Matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental, e não esconde o principal objetivo reducionista em induzir aprendizagens com vistas a atender as avaliações em larga escala. Como advertiu Apple (2005), sobre elementos inseridos na legislação do “Nenhuma criança será deixada para trás” (NCLB), nos Estados Unidos, “a clara implicação de que o que conta como bom ensino deve ser avaliado apenas se observando a melhoria nos escores dos testes dos alunos não só é insatisfatória, bem como demonstra um profundo equívoco quanto à complexidade do ato de ensinar” (APPLE, 2005, p. 25). Citando estudos de Valenzuela (2005) o autor conclui que o “conjunto de reformas teve consequências bastante danosas para um número grande de grupos despossuídos, sendo raça/etnia a marca principal destas consequências negativas” (Ibid.), também denunciadas por Bourdieu (2014), a partir da segunda metade do século XX.

Ao tratar das desigualdades frente à escola e à cultura, Bourdieu afirma que:

Se os exercícios de compreensão e de manejo da língua escolar não deixa aparecer a relação direta, entre os resultados e a origem social, que se observa comumente em outros domínios, ou se acontece, até mesmo, que a relação parece inverter-se, isso não deve levar à conclusão de que, nesse domínio, a desvantagem seja menos importante que em outros (BOURDIEU, 2014, p. 50).

A forma como as avaliações e o SIGA definem o conhecimento legítimo, como somente aquele que pode ser incluído em testes reducionistas, assemelha-se àquilo que Apple (2005), concluiu acerca da implantação do NCLB nas escolas norte-americanas. O conhecimento legítimo surge à face de décadas de lutas por políticas de “conhecimento oficial” e “em razão da inclusão de culturas, línguas, histórias, valores e *habitus* de um país feito de culturas do mundo todo” (APPLE, 2005, p. 25). Assim como nos EUA, a matriz formadora do povo brasileiro ampliou-se em uma multiplicidade de culturas com a imigração de contingentes humanos de distintos países de diferentes continentes formando um grande “caldeirão” cultural (RIBEIRO, 2008). Aqui também o conhecimento legítimo parece reduzir-se, cada vez mais, àquele que pode ser incluído em testes. Preocupa também o ativismo imposto aos profissionais da educação com as rotinas mecanicistas de

inserção de dados no sistema, tais como: Seleção das capacidades bimestralmente; Avaliação de cada aluno no desenvolvimento das Capacidades; Medidas Adotadas para os alunos que não desenvolveram a Capacidade prevista; Orientação e acompanhamento do preenchimento dos Mapas de Frequência/Tarefas e de Leitura realizada pelos alunos (ORIENTATIVO, 2013); o Orientativo 2015 suprimiu o item Seleção das capacidades bimestralmente. Isto tem levado à hiperburocratização do trabalho docente e de gestores e parece indicar que o modelo de mercado leva à eficiência (the one best way) e eficácia que propostas como os ciclos de formação humana não conseguem alcançar. A lógica de propostas como o SIGA não possibilita maiores reflexões sobre o conteúdo político e ideológico nela presente. Um conteúdo técnico instrumental com aparência de neutralidade, mas que de fato possibilita o treinamento das crianças para passar nas provas e retirar dos sujeitos o direito à formação em diferentes dimensões para aquilo que se entende como uma boa educação.

### **Considerações finais**

O objetivo principal do presente texto foi analisar as influências do gerencialismo na política educacional de Mato Grosso, voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, focalizando especialmente o SIGA. Mudanças recentes na natureza da política e administração educacional inserem-se no contexto de políticas sociais de viés neoliberal e neoconservador mundialmente adotadas pela chamada *nova direita* e, posteriormente, por outras tendências político ideológicas, incluindo-se o Brasil e o referido estado, a partir dos anos 1990.

Tentamos, num primeiro momento, analisar a emergência do gerencialismo no contexto de mudanças econômicas, sociais, culturais, tecnológicas e políticas e sua influência nas políticas educacionais e na avaliação das instituições de Ensino Básico, voltando nossa atenção para as políticas implantadas pela SEDUC/MT a partir do final dos anos de 1990. Tais medidas apresentam semelhanças com políticas de cunho gerencialista implantadas em outros níveis de ensino e sistemas educacionais de outros países do globo e tem como pano de fundo a associação entre gerencialismo, tecnologia da informação e burocracia. Este arranjo tem levado àquilo que Lima (2012) definiu como cyberburocracia, dado o nível de interação entre os três conceitos e de sua materialização nas políticas e gestão educacional na atualidade.

É sabido que a reforma do Estado executada nos anos 1990 no Brasil, foi informada em outras reformas, realizadas nos Estados Unidos e Reino Unido e cujos pilares foram pautados na crítica ideológica e falaciosa acerca dos males que o regime burocrático profissional representava em termos

de morosidade, ineficiência e ineficácia na prestação de serviços públicos de qualidade e, ao mesmo tempo, na exaltação do modelo gerencial por considerá-lo mais eficiente, eficaz, flexível e permeável às demandas dos cidadãos. Na prática, houve sim, uma burocracia aumentada com a introdução do gerencialismo e das tecnologias da informação na gestão das políticas sociais e educacionais.

O caso em estudo, por exemplo, assemelha-se bastante às acepções de Lima (2012), sobre o aumento da burocracia nas organizações educativas:

A burocracia escolar não só permaneceu ao longo dos últimos dois séculos, mas também se intensificou devido à crescente complexidade da organização escolar e da sua democratização em termos de acesso, hoje servida por processos tecnológicos, conhecidos através de várias designações (cyberadministração, burótica, tele-administração, governo eletrônico, gestão a distância, entre outras) (LIMA, 2012, p. 147).

Como mostra o estudo que vimos realizando, primeiro, sobre o Sistema Ayrton Senna de Informação (SIASI) e, atualmente sobre o SIGA, políticas dessa natureza implicam em sérias consequências para a formação do aluno ao reduzir o currículo ao mínimo exigido nos testes, ao proporcionar o controle a distância do trabalho docente e dos demais sujeitos escolares, retirando o mínimo de autonomia que lhes resta como sujeitos de conhecimento e autores de suas práticas didático-pedagógicas. Sem falar nas péssimas condições de trabalho impostas aos profissionais da educação, configurando um trabalho aumentado, robotizado, um excedente de trabalho que o mesmo executa, não raras vezes, em tempos e espaços não escolares, dado a indisponibilidade de equipamentos e de sistema informatizado que funciona de forma eficiente. Além da precarização do trabalho, o Estado ainda retira do profissional a capacidade criativa, de pensar em alternativas pedagógicas capazes de elevar o aluno ao desenvolvimento de suas reais potencialidades.

Num segundo momento, voltamos nossa atenção para a emergência do gerencialismo nas escolas de Ensino Fundamental, mediadas pelo SIGA, no sentido de refletir sobre o seu impacto no governo, na gestão e na avaliação dessas instituições. Nota-se que o gerencialismo tem gradualmente contribuído para criar mercado ou quase-mercado na educação de Mato Grosso, seja por meio de parcerias público-privadas e contratos de gestão, seja por consultorias e assessorias privadas, compra de materiais didáticos etc.

Por fim, a complexidade que envolve o ato de ensinar e de aprender nos anos iniciais de escolarização, não são levados em conta na política implantada com o SIGA. Dela resultam implicações para o trabalho e a autonomia do professor unidocente e dos demais profissionais envolvidos

com sua implantação, o acompanhamento e monitoramento centralizados, os processos de controle da gestão, do planejamento e do currículo, a avaliação da aprendizagem somente em duas dimensões, contrariando a perspectiva de formação integral da criança, portanto, o que pode ser considerado uma “boa educação” das classes populares.

---

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação - para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_.; RAMOS, Emílio Lucio-Villegas. Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 20, n. 1, p. 78-98, 2007.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34. n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.

AMARAL, Maria Clara E. de. *Relações público-privado na educação de Mato Grosso*. Campinas, 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2003.

APPLE, Michael W. *Para além da lógica do mercado – compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo*. Tradução de Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BALL, Stephen. *Education plc – Understanding private sector participation in public sector education*. New York, EUA: Routledge, 2007, p. 17-38.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. YODELL, Deborah. Hidden Privatisation in Public Education. In: EDUCATION INTERNATIONAL - WORD CONGRESS, 5<sup>th</sup>., Institute of Education, University of London, July, 2007. *Anais...* London: University of London, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CEPIK, Marco; CANABARRO, Diego. *Governança de TI*. Do novo gerencialismo à era da governança digital. Porto Alegre: WS Editor, 2010.

CHESNAIS, François. Capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997.

\_\_\_\_\_. *A mundialização do capital*. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTA, F. L. da. Condicionantes da reforma do Estado no Brasil. In: MARTINS, P. E. M.; PIERANTI, O. *Estado e gestão pública: visões do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

COSTA, Marilda de Oliveira. Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade civil. Porto Alegre, 2011. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004.

FONSECA, Marília. O Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

GASCÓ, Mila. *Impacto organizacional e institucional de projetos de governo eletrônico*. Analista Instituto Internacional de Governabilidad. s.n.: s.l., s.d.

HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. *Condição Pós-moderna*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HOOD, Christopher. A Public Management for all seasons? *Public Administration*, v. 69, p. 3-19, 1991.

LIMA, Licínio. O Paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, jan./abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, Carlos; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). *Trabalho e Educação no século XXI: experiências internacionais*. São Paulo: Xamã, p. 129-158, 2012.

LIRA, Miguel et al. Instituições de ensino superior públicas em Portugal: sua administração sob as premissas da New Public Management e da crise econômica global. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, p. 99-119, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. *Orientativo: Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem*. Cuiabá: SEDUC, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Orientativo: Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem*. Cuiabá: SEDUC, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Orientativo: Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem*. Cuiabá: SEDUC, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Orientativo: Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem*. Cuiabá: SEDUC, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Educacionais*, 1998.

MÈSZÁROS, Istivan. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos controle*. Disponível em: <[http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB\\_Seges\\_Mare\\_caderno01.PDF](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF)>. Acesso em: 19 set. 2014.

PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.



PORTER, Michael E. *A vantagem competitiva das nações*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

POLLITT, Christopher; BOUCKAERT, Geert. *Public management reform: a comparative analysis*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parceria público-privada na governança global da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SANTIAGO, Rui et al. *O surgimento do managerialismo no Sistema de ensino superior português*. Braga: Fundação das Universidades Portuguesas, 2005.

XAVIER, Antonio C; AMARAL SOBRINHO, José. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola, aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 2. ed. Brasília: Programa FUNDESCOLA, 1999.



# EDUCACIÓN CIUDADANA EN ESCUELAS CHILENAS: conceptos y contenidos sobre ciudadanía en textos escolares (2005-2010)

*Camila Pérez-Navarro*<sup>42</sup>

---

Durante las últimas dos décadas, la enseñanza de la ciudadanía en la escuela ha sido un tópico recurrente del debate educativo latinoamericano, debido principalmente a los procesos de recuperación democrática en muchos países de la región (COX; JARAMILLO; REIMERS, 2005). La implementación de reformas educativas en los sistemas educacionales latinoamericanos fortaleció la discusión en torno a la adaptación de los currículos escolares a las nuevas condiciones democráticas (BRASLAVSKY, 2001), elaborándose políticas destinadas a fortalecer los espacios de construcción de ciudadanía e ideándose instancias de participación que contribuyeran a la profundización de ésta.

Esta investigación analiza el lugar que tuvo la enseñanza de la ciudadanía en la escuela chilena entre los años 2005 y 2010. Específicamente, este trabajo plantea la necesidad de comprender de qué forma el Ministerio de Educación -a través de los textos escolares que elabora y distribuye a la mayoría de los estudiantes del país- contribuyó a fortalecer la enseñanza de la ciudadanía en el sistema educativo formal, y cuál fue el discurso pedagógico de la ciudadanía que vehicularon estos materiales didácticos. Con base en lo anteriormente expuesto, esta investigación responde las siguientes preguntas: ¿Qué concepto de ciudadanía comunicaron los textos escolares? ¿Existen diferencias en las conceptualizaciones de ciudadanía entre los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación en los años 2005 y 2010?

---

42 Universidad de Chile, Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología, Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación y Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Los resultados de esta investigación corresponden a la tesis presentada por la autora para obtener el grado de Magíster en Ciencias Sociales. E-mail: camila.perez@uc.cl

## Promoción de la ciudadanía en la escuela chilena (1990-2009)

Tras la recuperación de los gobiernos democráticos en países latinoamericanos, el concepto de ciudadanía recobró importancia en los discursos políticos y sociales en las últimas décadas. Con el objetivo de fortalecer a los vínculos ciudadanos y asociativos que habían quedado debilitados por la pérdida de espacios participativos en los gobiernos dictatoriales y la consolidación de un sistema neoliberal como único referente interpretativo de la convivencia (REDON, 2010), se implementaron una serie de políticas y programas relativos a formación ciudadana en los sistemas escolares latinoamericanos; iniciativas entre las cuales destacó la elaboración de nuevos marcos curriculares. De acuerdo a Cox (2010), la ampliación de los currículos escolares en las reformas educativas latinoamericanas –llevadas a cabo en las décadas de 1990 y 2000– es comprendida como un intento de responder a la globalización, a los requerimientos de nuevas competencias demandados por la ciudadanía democrática y a la competitividad económica en los nuevos contextos.

La relación entre la escuela y la formación de ciudadanos se presenta como una alianza estrecha. En un contexto en el cual las políticas educativas apuntan directamente al fortalecimiento de los espacios que permitan la construcción de la ciudadanía – con el objetivo de enfrentar el conjunto de transformaciones socioculturales derivadas de los cambios en el sistema económico y político (MARTÍNEZ, 2005; REDON, 2010; CALLAN, 2004) – la escuela es vista como una de las pocas instituciones que aún tiene la capacidad de distribuir conocimientos a la mayoría de la población y de consolidar un proyecto común, que sirva como soporte de la democracia (ORELLANA, 2009). De acuerdo a Reimers y Villegas (2005) los gobiernos democráticos latinoamericanos, en las primeras décadas del siglo XXI, enfrentaron el desafío de hacer que “la democracia funcione para el común de las personas”, ideando la escuela como un proyecto común que transmitiera conocimientos y volviera a formar a la ciudadanía.

En base a estas constataciones, quienes asumieron labores gubernamentales en el Ministerio de Educación a partir de 1990 iniciaron rápidamente el diseño y la construcción de la Reforma Educacional, en donde los objetivos educacionales y los contenidos relativos a educación ciudadana constituían un foco importante de modificación. De acuerdo a Abraham Magendzo, “luego de 17 años de Dictadura, en que la formación ciudadana quedó completamente relegada del currículum y de la práctica docente” (ABRAHAM MAGENDZO, 2002, p. 3), el proceso de elaboración de un nuevo currículum escolar permitió que se debatiera en torno a la concepción de ciudadano

que la sociedad chilena quería formar, dotando de un carácter político a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos del currículo nacional.

Siguiendo lo planteado por la Unidad de Currículum y Evaluación (2004) el esquema curricular sobre educación cívica impartido en las escuelas entre 1981 y 1996 influyó negativamente en la formación ciudadana de los jóvenes, sobre todo en conceptos de cultura política democrática. Los resultantes de las modificaciones en la enseñanza de la Educación Cívica del período militar pudieron ser observados claramente en la evaluación internacional CÍVICA de la IEA, aplicada a estudiantes chilenos de 8° Año Básico en 1999 y a alumnos de 4° Año Medio en mayo de 2000, quienes aún estudiaban con el currículo escolar establecido por el Régimen Militar debido a que la Reforma Curricular de los Noventa no era implementada todavía en los cursos evaluados. Las conclusiones en torno a los resultados de la evaluación fueron preocupantes: los estudiantes de 4° Medio lograron puntajes significativamente inferiores al promedio de la muestra internacional –conformada por 14 países –, mientras que los estudiantes de 8° obtuvieron resultados aún más bajos. Asimismo, los jóvenes chilenos declaraban tener una menor confianza en instituciones públicas en comparación con los estudiantes internacionales, y señalaban las pocas expectativas de participación en actividades políticas convencionales, como ingresar a un partido político o ser candidato a un cargo municipal (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2003).

Los diagnósticos sobre participación política de los jóvenes y sus aprendizajes sobre educación cívica llevaron a las autoridades ministeriales a modificar los contenidos que estaban siendo enseñados en las escuelas. Con la puesta en marcha del nuevo Marco Curricular para la Enseñanza Básica en 1996, se introdujeron, de forma explícita, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos sobre formación ciudadana. Es importante señalar que en esta fase, el Ministerio de Educación dio un giro importante en el enfoque sobre educación ciudadana en base a las discusiones teóricas internacionales sobre el tema, pasando desde uno minimalista – educación cívica tradicional – a uno maximalista – formación ciudadana –, una perspectiva curricular que atravesara toda la experiencia escolar de los jóvenes. De esta manera, la educación ciudadana no se comprendió como un subsector de aprendizaje independiente, basada en contenidos y en conocimientos sobre ciudadanía formal, sino que se introdujo un concepto más profundo y amplio de la ciudadanía, que permitiera a los estudiantes comprender tanto los vehículos de participación activa como los procesos, valores y actitudes que implicaban ser ciudadano en la sociedad contemporánea (COX, 2003).

El currículum nacional sobre educación ciudadana fue modificado a partir del establecimiento de nuevos Objetivos Fundamentales y Contenidos

Mínimos Obligatorios, determinando cuatro ámbitos de cambios clave en comparación con la enseñanza cívica del período anterior. En el subsector de Historia y Ciencias Sociales, los cambios introducidos en el ciclo educacional estudiado en la presente investigación se refieren a la incorporación de nuevos elementos relativos a Formación Ciudadana, así como también a los énfasis puestos en otras temáticas que, si bien ya eran enseñadas, debieron ser revisados y actualizados. El currículo sobre educación ciudadana para el Segundo Ciclo de la Educación Básica estableció que los estudiantes debían lograr caracterizar a Chile como una República Democrática, por lo que se incorporaron, por primera vez, nociones de cultura cívica democrática, como los conceptos de república, Estado, nación, democracia, derechos individuales y Derechos Humanos.

### **Comisión de Formación Ciudadana: nuevo concepto de ciudadanía**

En 2004, la convocatoria a conformar una Comisión de Formación Ciudadana marcó el inicio de una nueva etapa sobre políticas educacionales y promoción de la ciudadanía en el sistema escolar. El Ministro de Educación de aquel entonces, Sergio Bitar, convocó a una Comisión con el propósito de “examinar los requerimientos formativos que plantea la ciudadanía democrática en las condiciones de la modernidad que Chile experimenta en los inicios de siglo, y cómo éstos están siendo abordados por la educación, proponiendo mejoras” (COMISIÓN DE FORMACIÓN CIUDADANA, 2004, p. 12).

El informe final de la Comisión señalaba que si bien el currículo de la Reforma abordaba conocimientos, habilidades y valores relacionados con la formación ciudadana, existen problemas de secuencia de los contenidos y oportunidades de aprendizaje, así como de énfasis y vacíos temáticos. Con el objetivo de establecer un concepto de ciudadanía más acorde a las condiciones contemporáneas, la Comisión propuso – por unanimidad – al Ministro de Educación realizar ajustes a la secuencia curricular establecida a partir de la Reforma Educacional recientemente implementada, planteando que el currículo debía ser modificado de acuerdo a tres dimensiones fundamentales, que remiten a tradiciones diferentes de la cultura política:

- 1) Derechos básicos: De acuerdo a la Comisión, la condición de ciudadano supone la titularidad de tres derechos fundamentales, entre los cuales se cuentan los derechos civiles, sociales y políticos (tradición liberal).

- 2) Pertenencia a una comunidad política: Dimensión que supone ciertos deberes básicos que pesan por igual sobre todos, entre ellos, el deber de respetar la ley, participar en grupos voluntarios y en organizaciones (tradición democrática).
- 3) Virtudes para la vida en común: Ser ciudadano implicaría el cultivo de virtudes imprescindibles para la vida en común, como el respeto y protección a los bienes públicos y privados, las lealtades entre los miembros de la comunidad y la disposición a incidir en la vida colectiva de manera pacífica y responsable (tradición republicana).

En base a estas tres dimensiones fundamentales, la Comisión propuso llevar a las aulas un nuevo concepto de ciudadanía. A partir de la revisión de la literatura especializada y el estudio del currículum escolar implementado entre 1996 y 2002, la Comisión identificó un conjunto de vacíos temáticos y contenidos en los cuales se debía enfatizar, ya que la conceptualización de ciudadanía que estaba siendo enseñada a los estudiantes era presentada como un estatus legal, en la cual predominaba un enfoque normativo. A juicio de la Comisión, las siete propuestas elaboradas permitirían que la ciudadanía se comprendiera como una práctica cotidiana, mediante la entrega de contenidos curriculares explícitos, participación en la escuela y experiencias de servicio a la comunidad.

### **Ajuste curricular (2009) y cambios en la enseñanza de la ciudadanía**

Tras una década de implementación del currículum de la Reforma Educativa de los años Noventa, surgieron antecedentes que provocaron la modificación de las propuestas curriculares establecidas en el año 2009. Los cambios a los contenidos establecidos en el currículum respondió, principalmente, a dos objetivos: adecuar los sectores de aprendizaje a los requerimientos pedagógicos, sociales y productivos, y dar cabida a las demandas de distintos actores del sistema educativo, como por ejemplo, a los planteamientos del Congreso Pedagógico Curricular organizado por el Colegio de Profesores en 2005; a las necesidades, observaciones y críticas entregada por docentes a través de la encuesta de la Red Maestros de Maestros; y a los cambios planteados por la Comisión de Formación Ciudadana en 2004. La nueva propuesta curricular presentó cambios significativos en la estructura y organización de los contenidos de la secuencia curricular, mantuvo el enfoque pedagógico y reafirmó los propósitos formativos del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

El Ajuste definió un solo sector de aprendizaje “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” – y no los tres determinados por la Reforma Curricular anterior –, con la finalidad de asegurar la secuencia de objetivos y contenidos relativos a las ciencias sociales, y dar solución a los problemas de coherencia diagnosticados por distintos actores del sistema educativo. La construcción de la secuencia curricular tuvo como referente la elaboración de los Mapas de Progreso de Aprendizaje diseñados para el sector de Historia (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009).

Asimismo, el fundamento formativo del Ajuste Curricular se orientó a que los estudiantes desarrollen una visión comprensiva de la realidad social, conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, desarrollen una actitud de respeto a la diversidad histórico-cultural de la humanidad, desarrollen habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales, y se sensibilicen por el impacto provocado por la acción humana sobre el entorno.

## **Metodología**

La estrategia metodológica escogida para el análisis de las conceptualizaciones de ciudadanía en textos escolares es principalmente cualitativa, en cuanto caracteriza el discurso que vehiculan los textos escolares. Tres fases de análisis se llevaron a cabo: las dos primeras se realizaron bajo la metodología del Análisis de Contenido, mientras que la tercera se efectuó en base a la metodología del Análisis Comparativo. El diseño de la presente investigación fue principalmente descriptivo, debido a que se pretendió caracterizar y definir las conceptualizaciones de ciudadanía en los textos escolares de los años 2005 y 2010, así como también comparar aquellos elementos que fueron modificados, omitidos o mantenidos en los conceptos de ciudadanía analizados.

## **Muestra**

Los criterios en los cuales se basó la selección de los textos escolares que conforman el conjunto de información analizada son los siguientes:

- Libros distribuidos por el Ministerio de Educación en los años 2005 y 2010.
- Que la selección abarcara completamente una de las etapas educativas del sistema escolar, en este caso, Segundo Ciclo Básico (5° año a 8° año de Enseñanza Básica).



- Textos escolares del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La decisión de analizar los contenidos de los textos escolares del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se basa, principalmente, en los datos aportados por la Encuesta de Seguimiento al uso de textos escolares, realizada por el Centro de Medición MIDE-UC en 2008. Por un lado, el texto escolar de Historia y Ciencias Sociales es el más utilizado por los profesores. Asimismo, uno de los principales usos declarados por los docentes es la planificación de las clases; mientras que se considera que la parte más útil del texto escolar son los contenidos, por sobre las actividades.

Los textos escolares que cumplieron con los requisitos anteriormente expuestos y que, por lo tanto, fueron seleccionados para conformar la muestra para el análisis son los siguientes:

**Tabla 1 – Textos escolares que componen la muestra**

<b>Año</b>	<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>	<b>Editorial</b>
<b>2005</b>	Estudio y Comprensión de la Sociedad: 5° básico	Ulises Cárcamo, Raúl Valpuesta	Arrayán Editores
	Estudio y Comprensión de la Sociedad: 6° básico	Ulises Cárcamo, Raúl Valpuesta	Arrayán Editores
	Estudio y Comprensión de la Sociedad: 6° básico	Dina Cembrano, Luz Eliana Cisternas	Mare Nostrum
	Estudio y Comprensión de la Sociedad: 7° básico	Georgina Giadrosic, Michelle León, Marco Avilés	Mare Nostrum
	Estudio y Comprensión de la Sociedad: 8° básico	Victoria Silva, Fernando Ramírez	Mare Nostrum
	Estudio y Comprensión de la Sociedad: 8° básico	Paulina Berríos, Francisco Marín, Jaime Cisternas	Arrayán Editores
<b>2010</b>	Historia, Geografía y Ciencias Sociales: 5° básico	Victoria Silva, Fernando Ramírez	Mare Nostrum
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales: 6° básico	Victoria Silva, Fernando Ramírez	Mare Nostrum
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales: 7° básico	Victoria Silva, Fernando Ramírez	Mare Nostrum
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales: 8° básico	Victoria Silva, Fernando Ramírez	Mare Nostrum

Los textos escolares seleccionados no fueron analizados de manera íntegra, sino que se trabajó con unidades de muestreo, las cuales quedaron conformadas por todas aquellas unidades didácticas contenidas en los materiales educativos (N=80). La muestra se determinó mediante un procedimiento de muestreo intencionado, en el cual se seleccionaron los contenidos que tenían como tema principal o secundario temáticas relativas al concepto de ciudadanía (n=37). Mientras que las unidades didácticas correspondientes al conjunto de textos escolares distribuidos en el año 2005 suman 28; 9 unidades corresponden al año 2010.

## **Técnica de análisis de la información**

La información se analizó en tres fases, distintas y secuenciales. Por una parte, se realizó Análisis de Contenido de los textos seleccionados mediante dos reglas de enumeración fundamentalmente cualitativas – dirección e intensidad –, con las cuales se pretendió evaluar la orientación del discurso respecto a ciudadanía; mientras que una segunda parte, mediante Análisis de Contenido se analizó la frecuencia de las categorías establecidas y la presencia o ausencia de códigos. Una tercera parte, tuvo como objetivo principal comparar los cambios existentes entre ambos conjuntos de textos. Es importante señalar que los textos fueron analizados como conjuntos. Esto implicó que no se explicitaran las diferencias entre los textos seleccionados con proceso de elegibilidad, por considerarse que difundían perspectivas muy similares.

Siguiendo la metodología de Análisis de Contenido de Krippendorff (1990) en la etapa de preparación del análisis se distinguieron dos fases: la creación de un sistema en el cual se realizaría la codificación – es decir, la preparación de las unidades de contexto y de registro – y el establecimiento de un sistema de categorías (fase que se explica en el siguiente apartado). Luego de realizar la codificación de los textos, se procedió a analizar las unidades de análisis de acuerdo a cuatro de las siete reglas de recuento planteadas por Bardin (1996). Debido a la naturaleza y alcance de la presente investigación, se utilizaron solo cuatro de las reglas de enumeración propuestas por el autor, ya que tienen directa relación con el análisis discursivo de los textos: Presencia, Frecuencia, Intensidad y Dirección.

## **Matriz de las categorías de análisis**

El sistema de categorías utilizado en la presente investigación es la matriz establecida por el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC) para el análisis de la educación ciudadana en currículos escolares latinoamericanos (2010). Este marco analítico se determinó principalmente en base a las categorías generadas por el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS) para evaluar los aprendizajes de ciudadanía en estudiantes de distintos países del mundo en el año 2009, y las elaboradas por el proyecto SREDECC con igual propósito para la aplicación de la prueba en escuelas de Latinoamérica. La matriz de categorías se puede observar en la siguiente figura:

**Tabla 2 – Matriz de categorías de análisis**

<b>I. Principios – valores cívicos</b>	<b>II. Ciudadanos y participación democrática</b>	<b>III. Instituciones</b>
1. Libertad	13. Derechos del ciudadano	24. Estado
2. Equidad	14. Obligaciones y responsabilidades del ciudadano	25. Estado de Derecho
3. Cohesión social	15. Voto	26. Poderes del Estado Democrático
4. Bien común	16. Representación	27. Gobierno – Administración
5. Derechos humanos	17. Deliberación	28. Gobierno Nacional
6. Justicia social	18. Negociación y logro de acuerdos	29. Constitución
7. Solidaridad	19. Participación y toma de decisiones	30. Sistema judicial, sistema penal, Policía
8. Igualdad	20. Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa	31. Fuerzas Armadas
9. Diversidad	21. Participación en gobierno escolar y/o proyectos colectivos de acción social	32. Organizaciones políticas de la sociedad democrática: partidos políticos
10. Tolerancia	22. Participación en acciones políticas	33. Elecciones, sistema electoral, participación electoral
11. Pluralismo	23. Rendición de cuenta	34. Organizaciones gremiales o de la sociedad civil
12. Democracia		35. Riesgos para la democracia
<b>IV. Identidad, pluralidad y diversidad</b>	<b>V. Convivencia y paz</b>	<b>VI. Contexto macro</b>
35. Identidad nacional	43. Ilegitimidad del uso de la fuerza	47. La economía; el trabajo
36. Identidades grupales	44. Convivencia: valor, objetivo y características	48. Desarrollo sostenible; medio ambiente
37. Multiculturalismo	45. Resolución pacífica y negociada de conflictos	49. Globalización.
38. Discriminación, exclusión	46. Competencias de la convivencia	
39. Patriotismo		
40. Nacionalismo		
41. Identidad latinoamericana		
42. Cosmopolitismo		

Fuente: SREDECC (2010). Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados. Bogotá: Taller de Edición Rocca.

La matriz se compone de 46 categorías analíticas, clasificadas en seis dimensiones diferentes, las cuales debiesen estar presentes en los currículos y en los textos escolares. Las dimensiones en base a los cuales se agrupan las categorías son las siguientes:

I. *Principios y valores cívicos*: incluye doce categorías relativas a la base valórica necesaria para vivir en democracia y que son fundamentales para el funcionamiento de la arena política democrática.

II. *Ciudadanos y Participación democrática*, el cual está conformado por once categorías, las cuales definen el rol y las relaciones de los ciudadanos con el orden político – derechos, deberes y participación.

III. La dimensión *Instituciones* consta de ocho categorías (y cuatro subcategorías para el código Estado), relativas a las instituciones fundamentales de un sistema político democrático.

IV. *Identidad, pluralidad y diversidad*: contiene ocho categorías, las cuales hacen referencia a la base cultural y simbólica del *nosotros*, tanto a nivel local, nacional o regional.

V. *Convivencia y paz*, está integrada de tres categorías, las cuales están referidas a la convivencia y a la base valórica de ésta, como el respeto, el diálogo y la resolución de conflictos.

VI. El sexto ámbito, *Contexto macro*, se compone de tres condiciones de contexto fundamentales para el funcionamiento de la ciudadanía contemporánea, como la economía, la globalización y las relaciones con el medio ambiente.

## **Procedimiento de codificación**

De acuerdo a Andréu (2000), el proceso de codificación consiste en la transformación (descomposición) mediante reglas precisas de los datos en bruto, que permitan su representación en índices numéricos o alfabéticos. Este proceso se realizó mediante el programa computacional *Atlas.Ti*. Este software de análisis cualitativo facilitó la codificación de los textos, asignando las categorías establecidas previamente (códigos) a los distintos párrafos que conformaban las unidades de registro determinadas, así como también permitiendo la agrupación y el análisis de los códigos en base a las distintas dimensiones – familias de códigos – que componen la matriz.

El proceso de codificación de los textos escolares se realizó de acuerdo a dos niveles diferentes de asignación de códigos a las citas que constituyeron las unidades de análisis. Un primer nivel, *código literal*, se asignó códigos a todas aquellas citas en las cuales las categorías aparecieran textuales en el párrafo analizado. En un segundo nivel, *código connotado*, las citas se codificaron mediante un proceso de inferencia, debido a que las categorías no aparecían explícitamente en el texto. La asignación de códigos connotados se determinó en base a la realización de *árboles semánticos* (también llamadas *listas de extensión semánticas*), los cuales se elaboraron a partir de la literatura especializada y los contenidos de los textos escolares analizados. Las asociaciones semánticas permitieron establecer listas de sinónimos o términos relacionados para cada una de las 46 categorías de la matriz analítica, con la finalidad de otorgar criterios de fiabilidad al proceso de codificación.

## Estrategia de comparación

Con el propósito de cumplir con el segundo objetivo específico – comparar cambios y continuidades relativos a los conceptos de ciudadanía en los textos escolares distribuidos en los años 2005 y 2010 – la tercera etapa de análisis tiene como estrategia predominante el Análisis Comparativo (CAÏS, 2002). Esta metodología permitió que, una vez que sean establecidas las acepciones del concepto a analizar, se pudieran “identificar las variaciones empíricas del fenómeno en las diferentes realidades” (SARTORI; MORLINO, 1994, p. 17). El propósito de este enfoque fue mostrar las particularidades únicas de cada conceptualización de ciudadanía contenida en los textos escolares mediante la exposición de las diferencias entre los casos.

## Resultados

En general, la comparación realizada se puede resumir de la siguiente forma: mientras el concepto de ciudadanía inferido a partir de los textos escolares del año 2005 se enfoca predominantemente en la dimensión *Valores y principios cívicos* – seguido, más atrás, por la familia de códigos agrupados en *Instituciones* –; los textos correspondientes al año 2010 equilibran tres dimensiones: *Valores y principios cívicos*, *Ciudadanos y participación democrática* e *Instituciones*. La comparación, tanto de las reglas de enumeración puramente cualitativas (dirección, intensidad) y aquellas que hacen referencia al aspecto numérico del análisis (frecuencia, presencia), permite sostener que el concepto de ciudadanía que se infiere del conjunto de textos de 2010 es más amplio, en cuanto hace referencia directa a categorías que no eran lo suficientemente tratadas en los textos del año 2005. La importancia

de la dimensión *Ciudadanos y participación democrática* en los textos del año 2010 sugiere que el concepto de ciudadanía se orientó hacia la práctica cotidiana y al logro de competencias y habilidades.

Asimismo, es fundamental destacar la diferencia entre el análisis connotado y literal de los textos escolares. En las unidades didácticas analizadas, correspondientes a los textos del año 2010, un número importante de códigos (específicamente 21 de 46) no tienen citas en la forma connotada. Esto significa que, mientras que en 2005 muchas categorías analíticas podían ser aprehendidas a partir de la inferencia de diversos párrafos de los textos escolares, en 2010 las categorías están más explícitas, tal vez con la intencionalidad de que así fueran aprendidos en la escuela. A continuación se presentan las conclusiones del proceso, desagregadas por cada dimensión de análisis.

### **Valores y principios cívicos**

En cuanto a la primera dimensión que compone la matriz con la cual se realizó este estudio, los textos escolares muestran diferencias importantes. Si bien los textos escolares correspondientes al año 2005 presentan superioridad numérica en el proceso de recuento de citas – tanto en código literal como código connotado –; los textos del año 2010 profundizan en temáticas que amplían considerablemente el concepto de ciudadanía. Específicamente, el conjunto de textos escolares del 2010 hacen referencia explícita a valores fundamentales para una ciudadanía fuerte, como son *Equidad, Pluralismo y Cohesión social*.

Asimismo, los textos escolares del año 2010 interpelan directamente a la realidad de los estudiantes, haciéndoles un llamado a valorar los principios democráticos. Representativo fue el caso del código *Libertad*: mediante una descripción de las implicancias sociales de la censura y el desconocimiento de las libertades en el período de la Dictadura Militar, se plantea a los estudiantes que aprecien la libertad de la cual gozan en situaciones tan cotidianas como escuchar música.

Es fundamental señalar que ambos conjuntos de textos la mayoría de los códigos se exponen tanto en su definición normativa – en cuanto están garantizados constitucionalmente o en algún tratado de vigencia mundial – como en una dimensión aplicada a la realidad. A modo de ejemplo, la categoría relativa a Derechos Humanos se plantea en dos direcciones: por una parte, se enfatiza su protección en la Constitución Política de 1980 y en la Declaración Universal; por otra parte, se presenta como el sustento básico para una sociedad democrática.

Otro aspecto que interesa destacar es la relación que se establece en los textos correspondientes al año 2005 entre los códigos *Diversidad, Tolerancia,*

*Igualdad y Justicia social* con el fortalecimiento de una convivencia democrática. Planteando el proceso de Globalización como contexto histórico, se apela a los estudiantes a combatir problemas como la pobreza, la falta de justicia social, la discriminación, la exclusión. En los textos escolares del año 2010 la realidad social a la cual se apela es más bien local, se enfatiza el contexto chileno.

## **Ciudadanos y participación democrática**

Los textos escolares analizados permiten sostener que la principal diferencia entre los dos conceptos de ciudadanía que fueron inferidos se encuentra en la dimensión *Ciudadanos y participación democrática*. En los textos correspondientes al año 2005 no aparecen cuatro categorías analíticas que sí están presentes de forma literal en los textos escolares distribuidos en 2010: *Negociación y logro de acuerdos*, *Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa*, *Participación en gobierno escolar y/o de acción social* y *Participación en acciones políticas*; códigos que son fundamentales para promover la participación de los estudiantes en la vida democrática. Mediante la exposición de instancias y espacios que tienen los estudiantes para participar activamente, los textos escolares del año 2010 apelan a situaciones cotidianas para promover la colaboración y compromiso de los jóvenes. No obstante, en ambos conjuntos de textos el voto es promovido como la principal vía de participación ciudadana.

Asimismo, es fundamental señalar la importancia que los textos escolares del año 2010 entregan a los códigos *Participación y toma de decisiones* y *Competencias de reflexión para una ciudadanía activa*. Entre las principales competencias que plantean los libros escolares, se encuentra el desarrollo de habilidades tendientes a lograr acuerdos, respetando la divergencia entre puntos de vista y promoviendo la tolerancia hacia las decisiones de la mayoría. Si bien en los textos escolares del año 2005 se encuentran referencias a esta categoría, son predominantes en el conjunto de textos correspondientes al año 2010.

## **Instituciones**

Los resultados presentados anteriormente muestran que en los últimos textos distribuidos por el Ministerio de Educación, la dimensión relativa a institucionalidad democrática es mucho más fuerte que en 2005. De acuerdo al desglose de las categorías analíticas, es posible sostener que en el concepto de ciudadanía del año 2010 el *Estado* es comprendido como la institución más importante en el desarrollo de un sistema democrático de gobierno, en



cuanto resguarda el bien común y protege a los ciudadanos. Es importante señalar que en diversas unidades didácticas se explica que en algunas situaciones el Estado no ha protegido la dignidad humana, como por ejemplo, en el relato de lo acontecido en la Dictadura Militar o en la Segunda Guerra Mundial. No obstante, la división de poderes del Estado no se presenta de manera equilibrada: la constante referencia al Estado en los textos escolares de los años 2005 y 2010 opacan, de alguna forma, al sistema judicial y a los partidos políticos. Asimismo, la categoría *Constitución* se presenta como determinante en la comprensión de la institucionalidad, en cuanto establece los derechos y deberes de los ciudadanos, los principios y valores que rigen la sociedad y sienta las bases para la organización política del país.

La principal diferencia que se advierte entre ambos conceptos es en el código relativo *Sistema electoral*. Mientras en los textos del año 2010 se profundiza en las características del proceso electoral; en los textos de 2005 no hay referencias explícitas al sistema electoral. Si bien se hace hincapié en el voto como forma de participación, no se profundiza en cómo se sufraga, cómo se presentan los candidatos y cómo éstos son electos.

## **Identidad, pluralidad y diversidad**

El análisis de los textos escolares permite sostener que, en ambos conceptos de ciudadanía, las temáticas relativas a identidad son más débiles que las otras dimensiones estudiadas. Por una parte, algunos códigos que sí están presentes en el análisis de los textos escolares del año 2005, en 2010 no aparecen de forma textual, como es el caso de las categorías *Identidad nacional* e *Identidad grupal*. En cambio, en los textos escolares del año 2010 la categoría *Discriminación y exclusión* constituye un punto fundamental, en cuanto estructura gran parte de la dimensión y se vincula directamente con la familia de códigos agrupados en *Convivencia y paz*.

## **Convivencia y paz**

En cuanto a la dimensión *Convivencia y paz*, llama la atención profundamente que no se expliquen – al menos, de manera explícita – las situaciones en que el uso de la fuerza por parte de algún organismo estatal es ilegítima. Diversos episodios de la historia nacional permitirían presentar esta categoría, sin embargo, no se expone literalmente; y solo es inferido a partir de un párrafo de un texto escolar del año 2005.

Asimismo, interesa señalar que los códigos relacionados con *Convivencia* son predominantes en ambos conjuntos de textos, no presentándose diferencias significativas entre uno y otro. Tanto los textos escolares del

año 2005 como 2010 apelan directamente a los estudiantes, con el objetivo de promover actitudes, valores y competencias que permitan una buena convivencia.

## Contexto macro

Finalmente, la comparación entre ambos conceptos de ciudadanía inferidos permite sostener que en las categorías analíticas relativas a *Contexto macro* sí presentan diferencias entre ambos conjuntos de textos. En cuanto al primer código, *Economía, trabajo*, es posible plantear que en los textos escolares del año 2005 la categoría tenía una importancia y diversidad temática muy superior que en el grupo de libros del año 2010: mientras que en los textos del año 2005 se enfatiza el proceso de pérdida del rol del Estado en la economía nacional y se plantean las facultades que mantiene el Estado en materia económica, los textos correspondientes al año 2010 se limitan a señalar que el Estado tiene la función de resguardar los intereses de los ciudadanos y de fiscalizar el cumplimiento de normas en el mercado. En cambio, el concepto *Trabajo* modifica su temática, orientándose hacia la descripción de problemas como la subcontratación, en lugar de presentar la posición que tiene el trabajo en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Respecto a la categoría *Desarrollo sostenible* ambos conceptos de ciudadanía apelan a los estudiantes a tomar conciencia de los problemas medioambientales y promover iniciativas que permitan al país desarrollarse de forma sustentable. Mediante la descripción de las causas del deterioro ambiental, en los dos conjuntos de texto se llama a los estudiantes a ser partícipes en las iniciativas que permitan revertir el daño al ecosistema.

Es importante destacar la principal diferencia que se puede establecer entre el conjunto de textos escolares de los años 2005 y 2010 es en relación al concepto de *Globalización*. Mientras que en el primer grupo de textos la temática relativa a Globalización es tratada en profundidad – un número considerable de páginas de los textos escolares son dedicadas a los cambios y problemas que trajo consigo el proceso globalizador –; en los textos escolares del año 2010 no se enfatiza la temática, solo se presenta (en la forma connotada) con el objetivo de promover actitudes y competencias que favorezcan la convivencia.

## Temáticas ausentes

Finalmente, es importante señalar que en el proceso de análisis fue posible identificar una serie de temáticas que están ausentes en los textos escolares, y que son fundamentales de incorporar al concepto de ciudadanía que está

siendo enseñado a los estudiantes chilenos. Específicamente, las temáticas que no son tratadas en los materiales didácticos analizados se relacionan, principalmente, con los límites de la relación entre la autoridad legítimamente constituida y los ciudadanos. Por una parte, los contenidos no presentan la importancia de la rendición de cuentas a nivel de gestión gubernamental, ni tampoco se explican los beneficios que trae a la ciudadanía la transparencia de las prácticas políticas de los representantes. Lo mismo ocurre con la categoría *Ilegitimidad en el uso de la fuerza*: no son expuestas aquellas situaciones en que las autoridades no pueden utilizar medios coercitivos, sino que esto solo puede ser inferido a partir de determinados párrafos.

Asimismo, un segundo vacío temático apunta a la promoción de la identidad latinoamericana. En base al análisis realizado, los textos escolares no promueven una identidad común para la región latinoamericana, así como tampoco se profundiza lo suficiente en temáticas como *Multiculturalismo*, *Identidad nacional* o *Identidad regional*.

## Conclusiones

Los resultados permiten concluir que el concepto de ciudadanía que se desprende de los textos escolares distribuidos por el Ministerio de Educación en el año 2010 sí cambió, equilibrando el tratamiento de ciertas temáticas que anteriormente eran predominantes, e incorporando tópicos que permitieron la ampliación del concepto. A continuación se presentan conclusiones y reflexiones temáticas.

## Comisión de Formación Ciudadana y análisis de los textos escolares: ¿ampliación del concepto de ciudadanía?

Los cambios propuestos por la Comisión de Formación Ciudadana fueron implementados en el sistema escolar mediante el Ajuste Curricular del año 2009. Por lo tanto, los textos escolares distribuidos en el año 2010 – elaborados en base al Ajuste Curricular – deberían haber presentado diferencias sustantivas en relación a los textos del año 2005, al menos en las áreas identificadas como débiles (*Identidad ciudadana*, *Instituciones y alfabetización política*, *Responsabilidad ciudadana como virtud*, *Alfabetización económica*) o ausentes (*Formación en Derechos Humanos a la luz de la historia reciente*, *Riesgos para la democracia*, *Conductas antisociales, crimen; sistema penal, policía*).

Dos conclusiones se desprenden del análisis de los textos escolares en relación a los planteamientos de la Comisión de Formación Ciudadana. Primero, los resultados del proceso de análisis de los textos escolares del

año 2005 coinciden parcialmente con las temáticas débiles y ausentes identificadas por la Comisión en el año 2004. Si bien los resultados permiten concordar con la Comisión que las dimensiones *Identidad ciudadana* y *Alfabetización económica* son débiles, y que están prácticamente ausentes temáticas como *Riesgos para la democracia* y *Conductas antisociales*; no es posible coincidir en los puntos restantes, debido a que la dimensión *Instituciones y alfabetización política* sí estaba suficientemente tratada en los textos escolares, y sí fue posible identificar la presencia de la dimensión *Formación en Derechos Humanos a la luz de la historia reciente*.

Segundo, la comparación entre los resultados de los análisis de los textos escolares de los años 2005 y 2010 permiten sostener que la mayoría de los vacíos temáticos identificados por la Comisión fueron reforzados – en distinto grado – con el Ajuste Curricular del año 2009. La temática *Riesgos para la democracia* (el cual formaba parte de la dimensión *Instituciones* de la matriz analítica), los resultados muestran que efectivamente se reforzó su tratamiento en los textos escolares del año 2010, siendo expuesta principalmente a partir de la historia nacional y mundial reciente. Lo mismo ocurrió con *Instituciones y alfabetización política*, dimensión que si bien bajó su número de referencias en los textos, se presenta como una de las más importantes en la conceptualización de la ciudadanía. Asimismo, en el análisis de la temática *Formación en Derechos Humanos a la luz de la historia reciente* resulta interesante destacar su tratamiento en los textos escolares del año 2010: sin evadir el concepto de Dictadura, el texto escolar para Sexto Año Básico expone las consecuencias del Golpe de Estado de 1973, profundizando en las constantes violaciones a los Derechos Humanos mediante la aplicación de torturas, ejecuciones y desapariciones a los partidarios del régimen derrocado.

Respecto a la dimensión *Responsabilidad ciudadana como virtud*, es importante destacar que no fue posible medirla ni analizarla como tal, puesto que no formaba parte de la matriz analítica con la cual se realizó este estudio, ni coincidía con algún ítem analizado. No obstante, es posible sostener – en base al análisis por código connotado – que sí se promovía en los textos escolares la responsabilidad como uno de los principales valores cívicos, y como principio básico para la convivencia.

Por otra parte, y en base a los resultados obtenidos del proceso de comparación entre los textos de los años 2005 y 2010, se puede plantear que dos dimensiones identificadas por la Comisión no fueron lo suficientemente reforzadas en el último conjunto de libros escolares: *Alfabetización económica* y *Conductas antisociales, crimen; sistema penal, policía*. De acuerdo al análisis de los textos, es posible sostener que el ítem relativo a

ciudadanía económica es débil en los textos escolares del año 2010, puesto que los contenidos se limitan a exponer el vínculo actual del Estado con el mercado; a diferencia de los textos escolares de 2005, los cuales incluían diversas temáticas, como la contribución del Estado al bien común por medio de la recaudación de impuestos, la protección de los derechos de los ciudadanos a través del Servicio Nacional del Consumidor, los problemas que trae consigo el fenómeno del consumismo, entre otras.

En cuanto a *Conductas antisociales, crimen; sistema penal, policía* tanto los textos escolares distribuidos en el año 2005 como en 2010 no profundizan en temáticas relativas a crímenes y conductas que atentan contra la comunidad. Si bien en los textos del año 2010 exponen los cambios en materia judicial mediante la presentación de la Reforma Procesal Penal, éstos omiten una serie de temáticas que sí son tratadas en los textos del año 2005, los cuales explican la importancia de la Policía, las consecuencias sociales de los crímenes organizados y el narcotráfico o las diversas expresiones de la violencia.

### **Cambios discursivos en el concepto de ciudadanía**

El análisis de los contenidos vehiculados por los textos escolares en los años 2005 y 2010 evidencia un cambio discursivo en el concepto de ciudadanía transmitido. Las principales modificaciones pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Los textos escolares entregados en el año 2010 exponen una apelación directa a los estudiantes para que participen en diversas instancias de la vida social y política del país. Por ejemplo, se puede señalar la importancia concedida por los textos a la participación de los jóvenes en organizaciones políticas, sociales y de gobierno escolar en el texto de 6º año básico.
- El corpus de textos escolares 2010 utilizan un lenguaje más explícito y directo en el tratamiento de materias complejas y contingentes. Al respecto, se puede recordar la utilización de términos como Dictadura, Ejecuciones Políticas, Desaparición de personas y Tortura.
- Asimismo, es posible evidenciar un cambio en el concepto de Democracia que es transmitido por los textos escolares del año 2010: el proceso político no sólo pasa por el sufragio, sino por un juego de presiones de diferentes grupos (DAHL, 1992); se enfatiza la representación (SCHUMPETER, 1996); y se plantea la Democracia como condición mínima para la resolución pacífica de conflictos (BOBBIO, 1991).

- El concepto de ciudadanía inferido a partir del análisis de los textos escolares del año 2010 refuerza el aprendizaje de conceptos tendientes a mejorar la convivencia social, en tanto promueve habilidades, contenidos y reflexiones relativas a los beneficios de la convivencia democrática.

Es fundamental señalar que la ampliación del concepto de ciudadanía – y su cambio discursivo – se basó en el fortalecimiento de la dimensión *Ciudadanos y participación democrática*.

### **Reflexión final**

En marzo de 2016, el Congreso Nacional de Chile aprobó la ley que crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. El propósito de esta ley es que las escuelas elaboren planes que complementen las definiciones curriculares nacionales, para así brindar a los estudiantes la preparación necesaria en este ámbito. Adicionalmente, el Ministerio de Educación se comprometió, a más tardar durante el año 2017, presentará al Consejo Nacional de Educación una propuesta para incorporar la asignatura de Formación Ciudadana al Plan de estudios de 3° y 4° año de la Enseñanza Media.

Esta investigación demuestra que si bien el Ministerio de Educación promovió un nuevo concepto de ciudadanía en los textos escolares distribuidos en 2010, este cambio se presentó como superficial. Esperamos que estas iniciativas, junto con la incorporación de más espacios que promuevan la participación de niños y jóvenes en la escuela, permitan democratizar las prácticas al interior de ésta y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉU, Jaime. *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. España, 2000. Disponible en: <<http://public.centrodeestudio-sandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>>.

BARDIN, Laurence. *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal, 1996.

BOBBIO, Norberto. *Estado, gobierno y sociedad*. Por una teoría general de la política. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

BRASLAVSKY, Cecilia. *La educación secundaria ¿Cambio o Inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana, 2001.

CAÏS, Jordi. *Metodología del análisis comparativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002.

CALLAN, Eamonn. Citizenship and education. *Annual Review of Political Science*, n. 7, p. 71-90, 2004.

COMISIÓN DE FORMACIÓN CIUDADANA. *Informe Comisión de Formación Ciudadana*. Santiago: Ministerio de Educación, 2004.

COX, Cristián. Informe de Referente Regional 2010. *Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas, 2010.

\_\_\_\_\_. La experiencia de Chile. En: ESPÍNOLA, Viola. *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, 2005.

\_\_\_\_\_. *El nuevo currículum del sistema escolar*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2003.

COX, Cristián; JARAMILLO, Rosario; REIMERS, Fernando. *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington: Unidad de Educación, Banco Interamericano de Desarrollo, 2005.

DAHL, Robert. *La poliarquía*. Madrid: Tecnos, 1992.

FERNÁNDEZ, Gabriela. Notas sobre la participación política de los jóvenes chilenos. En: BALARDINI, S. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

GONZÁLEZ, Juan. Ciudadanía Juvenil en Chile. Los colectivos secundarios y las organizaciones de autoeducación popular. En: REDONDO, J.; MUÑOZ, L. *Juventud y Enseñanza media en Chile del bicentenario*. Antecedentes de la Revolución Pingüina. Santiago: OPECH, 2006.

JOIGNANT, Alfredo. Historia y memoria: la evolución de la figura del ciudadano en los manuales de historia y de educación cívica chilenos (1973-1998). En: SALAZAR, M.; VALDERRAMA, M. *Dialectos en transición, política y subjetividad en el Chile actual*. Santiago: LOM, 2000.

KERR, David. *Citizenship education in the curriculum: an international review*. Cidade: The School Field, 1999, p. 6-32.

KRIPPENDORFF, Klaus. *Metodología del análisis de contenido*. Teoría y práctica. Buenos Aires: Paidós, 1990.

MAGENDZO, Abraham. Gatillando conversaciones en torno a las ciencias sociales y la educación ciudadana. En: EDUCACIÓN CIUDADANA, DESAFÍO SOCIAL, 15., Jun. 2002. Bogotá. *Actas...* Bogotá: Min. Educación, 2002.

MARTÍN, Irene. *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. España: Fundación alternativas, 2006.

MARTÍNEZ, Juan Bautista. *Educación para la ciudadanía*. España: Morata, 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Política de textos escolares*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2009b.



\_\_\_\_\_. *Educación cívica y el ejercicio de la ciudadanía*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2003.

ORELLANA, María Isabel. *Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina*. Santiago: Museo de la Educación Gabriela Mistral, 2009.

PÉREZ, Camila. Textos escolares de historia de Chile: ciudadanía, sociedad y nación en las reformas curriculares de 1967, 1980 y 1996. En: CONGRESO NACIONAL EDUCACIÓN, 2011. *Actas...* Santiago: autoedición, 2011.

REDON, Silvia. La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, n. 2, p. 233-259, 2010.

SARTORI, Giovanni; MORLINO, Leonardo. *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza, 1994.

SCHUMPETER, Joseph. *Capitalismo, socialismo y democracia*. Folio: Barcelona, 1996.

UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN. *Formación ciudadana en el currículum de la reforma*. Santiago: Ministerio de Educación, 2004.



# AS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS POSSIBILIDADES DE UMA MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*Eugenia Portela de Siqueira Marques<sup>43</sup>*

*Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni<sup>44</sup>*

---

Será que podemos criar uma política anticapitalista radical que vá além da política identitária? Será possível formular um cosmopolitismo crítico que vá além do nacionalismo e do colonialismo? (RAMÓN GROSFOGUEL, 2008).

Esta provocação de Ramón Grosfoguel (2008) caracteriza um dos principais desafios contemporâneos acerca da produção do conhecimento e de revisão epistêmica e social. Ao nos provocar para refletir sobre as questões postas acima, em especial sobre como construir uma política anticapitalista, Grosfoguel (2008) provoca-nos também para pensar como e em que condições determinados conhecimentos são legitimados, na educação formal e outros não. Trata-se de uma complexa discussão epistêmica que envolve as questões de políticas de formação, com especial atenção aos fatores que interferem na compreensão do que deve ser considerado conhecimento no currículo escolar.

O objetivo desse artigo é identificar na fala dos docentes que participaram de pesquisa realizada em escolas públicas estaduais de Campo Grande, MS de que forma a implementação da política de educação das relações étnico-raciais é implementada no currículo escolar e, conseqüentemente nas práticas pedagógicas, entendendo-o como elemento potencializador de saberes. Trata-se de um estudo refletido a partir do diálogo entre os discursos

---

43 Pós-Doutora em Educação pela UFPR (2015). Doutora em Educação pela UFSCar (2010). É Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Chefe do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro – NEAB/UFGD. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores - GEPRAFE E-mail: eumar13@terra.com.br

44 Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco- UCDB (2012- 2016). Diretora de escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. E-mail: lela\_13613@yahoo.com.br

contemporâneos pós-coloniais, em especial Bhabha (2003), Hall (1997), Walsh (2009), Mignolo (2003) e outros. Neste caminho investigativo buscamos, no diálogo com os autores pós-colonialistas um olhar outro<sup>45</sup> para a cultura, as representações, saberes e poderes pelos quais, no tecido das formulações culturais, se constroem um currículo escolar por entender que se trata de um artefato permeado por construções teóricas, históricas e culturais. Buscamos, ainda, descrever como estes sujeitos/professores veem a diversidade/diferença étnico racial no currículo e como agem e se posicionam frente aos conteúdos a serem ministrados sobre a cultura e história da África e do povo africano.

Com as lentes reorientadas por estes autores pós-colonialistas lançamos um olhar de estranhamento e desnaturalização para o currículo escolar, entendendo-o como um artefato cultural que produz significados nada neutros. A “centralidade” da cultura<sup>46</sup> proposta por Hall (1997) nos permite perceber os dizeres dos professores entrevistados sob um “outro” olhar, não naturalizado, regularizado e normalizado, como nos é apresentado nos discursos colonizadores na sociedade, e traduzidos no currículo escolar como neutros. E sim, considerar que na maioria desses discursos encontram-se intencionalmente envolvidos em questões de significados, construídos por práticas colonialistas, que se legitimam também pela colonialidade no silenciamento das questões étnico raciais no currículo escolar (CALDERONI; NASCIMENTO, 2009).

Com as políticas curriculares vigentes há de se considerar também que houve um deslocamento epistêmico significativo no contexto escolar que se configurou a partir do realce na diversidade cultural, visando e fazendo emergir a diversidade e diferença étnica inegável no cotidiano escolar. Isso significou na prática a afirmação de uma outra cultura que até então encontrava-se apagada pelo poder hegemônico da sociedade e o currículo homogêneo e eurocêntrico. Entretanto, entendemos que se faz necessário pensar além da folclorização e contemplação da diversidade, para além do pensamento cartesiano, ampliando assim as possibilidades de olhar para os sentimentos, atitudes e sentidos.

45 Pensamentos outros, introduzido por Mignolo (2003), Walsh (2009) nos explica a conceitualização de Mignolo, afirmando que, “Falar de modos ‘outros’ é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental colonial. Por isso, não se refere a ‘outros modos’, nem tampouco a ‘modos alternativos’, mas aos que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial, incluindo as diáspora africana sobre as histórias e experiências da diferença colonial.”

46 Estamos usando a expressão cultura na perspectiva de Hall (1997) como “uma maneira de olhar e interpretar os processos sociais e culturais”. Ou, segundo Silva (2003), como um campo de luta entre diferentes grupos sociais em torno da significação.

## **As políticas públicas e a educação das relações étnico-raciais: um desafio em curso**

A implementação de políticas educacionais voltadas para diversidade étnico-racial representam conquistas do Movimento Negro Brasileiro<sup>47</sup> que historicamente pressionaram o Estado à adoção de políticas públicas de promoção da igualdade racial e, especificamente no campo da educação, a construção de um currículo plural que reconheça a diferença que existe na diversidade de cultura, saberes e pertencimento étnico-racial, sem subalternizar, inferiorizar ou ocultar essas diferenças. As reivindicações desses movimentos se concretizaram na década de 2000, por meio da implementação da Lei nº 10639/2003<sup>48</sup> e, posteriormente pela sua regulamentação no Parecer do CNE nº 3/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A Resolução CNE/CP nº 1/2004 orienta e fundamenta o planejamento, a execução e a avaliação da Educação, visando à construção de uma sociedade multicultural e pluriétnica na qual a diferença étnico-racial seja o valor ético que conduz à garantia de direitos e à valorização das identidades. Esses dispositivos legais compõem um arcabouço jurídico que baliza a implementação de políticas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, Gomes (2012, p. 8) assinala que:

Esse conjunto viabiliza avanços na efetivação de direitos sociais e educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Representa também um passo a mais no processo de superação do racismo e de seus efeitos nefastos, seja na política educacional mais ampla, seja na organização e no funcionamento da educação escolar, seja nos currículos da formação inicial e continuada de professores (as), seja nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.

47 Na década de 1990, Movimentos Sociais Negros assumem uma nova prática, no sentido centralizar as suas reivindicações por políticas específicas voltadas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas, com as políticas de cunho universalistas igualitárias e educação de qualidade para todos. As demandas por garantia de direitos para a população negra passaram a ocupar a pauta oficial do governo e abriram canais para a criação de Conselhos do Negro, órgãos do governo com representação dos movimentos sociais e, especialmente, a inserção do debate sobre a diversidade étnico-racial no Conselho Nacional de Educação (MARQUES, 2014, p. 2).

48 A Lei 10.639 de janeiro de 2003, foi proposta pelo então Deputado Federal eleito pelo Partido dos Trabalhadores, Eurídio Benhur Ferreira, ativista do Movimento Negro no Grupo Tez, em Campo Grande. Atualmente é docente no curso de Direito da UCDB, MS.

As mudanças trazidas pela legislação possibilitaram as reflexões necessárias para o currículo e a formação docente, no que tange à legitimação de uma única lógica monocultural, à subalternização da diferença, à discriminação racial e ao preconceito.

O Plano Nacional de Educação é desafiador, na medida em que prevê, na meta 7.25:

Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei no 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral (BRASIL, 2014, p. 28).

Para que essa meta se efetive é preciso romper com o currículo monocultural e a afirmação da diferença negra e indígena, como mecanismo de enfrentamento e resistência a pedagogia colonial, ainda presente na escola. No contexto de implementação dessas diretrizes é imprescindível articular com a política de formação inicial e continuada de professores, Conforme preconiza o novo PNE.

Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 44-45).

A formação inicial de docentes no Brasil ainda representa um dos desafios para a descolonização curricular, considerando que grande parte dos professores que estão nas escolas na atualidade, não tiveram disciplinas que abordassem a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, no viés da descolonização, ou seja, como os protagonistas e atores da construção da história e identidade nacional. Assim, a formação continuada de professores representa uma estratégia que poderá suprir possíveis lacunas deixadas pela formação inicial, possibilitando, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento profissional.

Nesse contexto, apresentamos as seguintes indagações: questionamos: Há por parte do poder público algum controle sobre o cumprimento das

legislações vigentes? Existe continuidade nas políticas de formação de professores no que se refere à diversidade étnico-racial? A escola está atenta às situações de preconceito e discriminação que ocorrem cotidianamente? Os professores conhecem as consequências nefastas que o racismo produz para a construção da identidade da criança negra e indígena? O desafio que está em curso é garantir que as práticas pedagógicas homogeneizantes e hegemônicas que, silenciosamente, impõem a cultura colonizadora, os valores e ideologias etnocêntricos, sejam substituídas pela perspectiva intercultural que possibilita a “construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentam a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos” (FLEURI, 2001, p. 45). O desafio apresentado à educação é o de compreender a formação de identidades culturais e o processo de integração das diferenças no Brasil, no contexto da luta contra-hegemônica dos Movimentos Sociais pela redução das desigualdades, da exclusão social e da discriminação racial e por práticas pedagógicas menos excludentes.

[...] em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 2001, p. 48).

Ao refletir sobre essas vertentes e o modo como os conhecimentos do colonizador foram legitimados no Brasil, questionamos os modelos teóricos eurocêntricos e as suas metanarrativas que silenciaram outras experiências políticas e epistêmicas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos – ético, epistemológico e político –, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado. O que está em questão atualmente, quando aprofundamos o debate sobre a interculturalidade na América Latina e a própria possibilidade de construção de estados pluriétnicos, plurilinguísticos e, inclusive, plurinacionais, assim como o reconhecimento, construção e diálogo entre diferentes saberes e a afirmação de uma ética na qual diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir juntos se articulem (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 167).

Nesse sentido, as políticas de diversidade possuem a hercúlea tarefa de subverter o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais presentes nos processos educativos e colocam o desafio para a educação e sociedade a construção de relações étnico-raciais que garantam o reconhecimento e valorização dos diferentes saberes e culturas, elementos fundamentais para a educação das relações étnico-raciais. As reivindicações dos Movimentos Negros no combate ao currículo monocultural, homogeneizado e eurocentrado possibilitaram a implementação de políticas públicas descoloniais que provocam uma desobediência epistêmica<sup>49</sup> para a descolonização dos currículos escolares, por meio do pensamento de fronteira<sup>50</sup>.

### **Currículo escolar: um artefato cultural colonial**

Encontramos os desafios postos pela exigência de se pensar o currículo escolar como um artefato marcado pelos processos de nossa colonização, o que nos permite entender que tais processos acabaram deslegitimando e subalternizando os povos e conhecimentos dos povos colonizados, no caso os africanos, impondo-lhes uma forma de saber, a europeia, colocada como universal. Ou seja, em que medida as políticas curriculares vigentes nas escolas estariam operando para manter a hegemonia epistêmica, desrespeitando a alteridade dos povos africanos.

Ao dar “centralidade” à cultura (HALL, 1997), argumenta que esta é constituidor de todos os aspectos da vida social. O autor afirma “[...] que não é que ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem dimensão cultural” (HALL, 1997, p. 33). Este entendimento ajuda-nos a pensar sobre a construção do currículo escolar, levando-nos a compreensão de que este currículo esta intrinsecamente imbricado na relação histórica, social e cultural de um povo e constroem epistemicamente o saber sobre este povo ou nação.

Moreira e Silva (2009, p. 8), afirmam que “[...] o currículo não é um elemento neutro e inocente, de transmissão desinteressada do conhecimento social”. Argumentando que ele, o currículo, “não é um elemento transcendental e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.

49 Mignolo propõe o reordenamento da geopolítica do conhecimento para que ocorra o desencadeamento epistêmico a fim de desvincular dos conceitos modernos eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências formadas dessas bases teológicas e seculares (MIGNOLO, 2008).

50 Expressa a possibilidade da razão subalterna para colocar-se em primeiro plano, em um diálogo “trans-epistemológico”, ou seja, a posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica (MIGNOLO, 2011).



Ao observar que lugar a diferença étnica racial ocupa no currículo escolar percebemos como esta é marcada por uma classificação hierarquizada, construída pelo único modelo cultural, o ocidental. Segundo Bhabha (2003, p. 21-22):

[...] as diferenças sociais não são simplesmente dadas à experiência através de uma tradição já autenticada; elas são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto - ao mesmo tempo uma visão e uma construção - que leva alguém para 'além' de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução, às condições políticas do presente.

Não estamos desconsiderando os deslocamentos que as políticas curriculares vigentes têm produzido, há também que se considerar que houve um deslocamento epistêmico expressivo no currículo escolar, fruto do protagonismo dos movimentos afro no Brasil, com implantações de leis que de alguma forma tencionou a reelaboração das políticas curriculares, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais. Isso significou, na prática, a inclusão de alguns conteúdos sobre a cultura dos povos africanos que até então era apagada pelas relações de ser, saber e poder da sociedade ocidental.

Com o protagonismo dos povos colonizados, tensionou-se e levou-se ao questionamento das narrativas homogeneizadoras sobre os povos que constituíram o Brasil e que as políticas curriculares brasileiras introduziram como universais nos currículos. Ao perceber quanto os processos colonizadores marcaram o currículo escolar, fica o desafio de “[...] trazer o direito das diferentes formas de conhecimento a uma existência sem marginalização ou subalternidade por parte da ciência oficial” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 30).

### **Currículo como um espaço-tempo de tradução e negociação: o que dizem os docentes?**

Nessa seção apresentamos alguns aspectos da pesquisa que foi desenvolvida de 2013 a 2015 no contexto do Grupo de pesquisa Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Formação de professores (GEPRAFE) e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), da Universidade Federal da Grande Dourados. Foram entrevistados 17 professores da educação básica, das séries finais. Por meio de entrevista indagamos aos professores: De que forma você tem implementado em sua disciplina o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e indígena?

Os entrevistados apresentaram as seguintes respostas:

Fui professor universitário de arte e educação numa faculdade privada no ES. Nessa experiência, procurava mostrar aos alunos exemplos de arte africana, brasileira e indígena em suportes diversos (tecidos, esculturas, trançados, cerâmica etc.) obtidos em publicações especializadas, pois os materiais didáticos existentes costumam não contemplar essas expressões artísticas, privilegiando a arte dita ocidental. Nesse tempo, coordenava também uma oficina de modelagem em argila numa clínica psiquiátrica, assim costumava levar os trabalhos desses alunos/pacientes para as aulas na faculdade. Acredito que a arte contemporânea; por estimular a coexistência de estilos diversos, técnicas de toda sorte e suportes materiais ou não materiais; permite também que, transversalmente, se possa trabalhar História e Cultura africana e afro-brasileira. Eu não tenho muita dificuldade, pois amparo meu trabalho com pesquisas próprias nos referenciais multimídias e em trabalhos de campo. Poderia exemplificar com atividades didáticas que pudessem ser desenvolvidas numa aldeia indígena, território quilombola, terreiros de candomblé ou umbanda, onde as pesquisas sobre tal etnia ou tal grupo, feitas anteriormente por intermédio da literatura ou outros meios, pudessem ser observadas no cotidiano desses espaços. Uma outra forma é trabalhar com cinema (vídeo), aproveitando a temática do filme para suscitar questões de história e cultura indígena, africana e afrodescendente. **Creio que seja a dificuldade de acesso material didático** específico e também nos estabelecimentos de recortes que deem conta de passar alguns conteúdos sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira **em transversalidade** com outras áreas de conhecimento (Professor D – Componente Curricular – Arte, grifos nossos).

Observa-se que apesar do docente apresentar dificuldades sobre o acesso a materiais didáticos, demonstra desenvolver o componente curricular no sentido de atender o dispositivo legal. O MEC realizou nos quatro anos seguintes após a implementação da Lei 10.639/2003 inúmeras ações para capacitar os docentes, entre as quais destacaram-se: a) Fóruns Estaduais - Estímulo do MEC/Secad para a criação dos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial. Entre os anos de 2004 e 2005 foram realizadas 21 reuniões, em diferentes estados da federação; b) Cadara - Criação em 2003 da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (Cadara) com atribuição de assessorar o MEC/Secad. c) Programa Brasil Quilombola (Seppir) – Participação do MEC/Secad no comitê gestor do Programa. Por meio do Programa Cultura Afro-Brasileira (PPA 2004/2007), d) Formação de Professores - A formação continuada de professores e educadores foi desenvolvida por meio do Programa Uniafro, que, entre outras ações, financiou cursos presenciais, coordenados pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs Anexo II) Além do curso a distância Educação-Africanidades-Brasil, ministrado pela UnB, e das oficinas de Cartografia sobre Geografia Afro-brasileira e Africana. e)

Produção e distribuição de Material de Referência para Professores - Foram publicados 29 títulos da Coleção Educação para Todos (Secad/UNESCO), dos quais seis se referem à implementação da Lei 10.639/2003; f) Cor da Cultura (2005) - Kit de materiais produzido em parceria com a Fundação Roberto Marinho que contém: Jogo Heróis de Todo Mundo, CD Conguê (música), 4 DVDs, 3 livros para professores e um livro didático (Memória das Palavras). g) Concurso Nacional de Material Didático Pedagógico para o Reconhecimento e a Valorização da História, da Cultura e da Identidade Afro-Brasileira e Africana (2006) (BRASIL, 2008, p. 18-19).

Algumas secretarias estaduais e municipais avançaram no que tange a formação continuada e ao atendimento das determinações das diretrizes ao dispor que:

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. **Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos**, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Verifica-se de certa forma, a fragmentação no contexto de implementação das diretrizes que embora seja uma política de estado, tem sido considerada por alguns gestores, uma política de governo, ou seja, a depender do entendimento sobre a importância dessas ou não.

Para ler os discursos dos professores entrevistados recorreremos às teorias de Bhabha (2003), Hall (1997) e outros, como mencionamos acima. Os autores pós-colonialistas não têm uma poção mágica para superar os problemas contemporâneos construídos em nosso período colonial, mas podem contribuir para uma leitura outra de como produzimos e posicionamos a diferença étnico racial no currículo escolar. Pois como podemos observar nas falas dos professores entrevistados a diferença étnica no espaço investigado ainda é um desafio, pois os dizeres apontam que os professores trabalham

com a diversidade/diferença muito próxima de como tradicionalmente foram construídas na modernidade.

Nos diz a professora A:

Tenho trabalhado com todas as turmas em forma de debate, na sala em círculo. Os trabalhos relacionados à cultura e história social africana. Não sinto dificuldade, pois em Artes, o conteúdo abrange várias áreas do conhecimento, oferecendo aos alunos oportunidades de criar, fazer e responder. Na escola não percebo dificuldades em meus colegas, pois trabalhamos a interdisciplinariedade (Professora A – Componente Curricular – Artes).

Identificamos uma resposta que contradiz a entrevista anterior, embora sejam do mesmo componente e da mesma rede de ensino. Quanto ao que se refere às políticas curriculares explicitarem a preocupação com a diferença, percebemos que em termos das legislações vigentes há delineado um projeto societal diferente do hegemônico. No que se refere a problematização da diferença no cotidiano da escola, há uma tendência, pelo que pudemos observar nos dizeres dos docentes em simplificar e harmonizar as diferenças na escola através de um currículo aligeirado no que se refere a cultura e história dos povos africanos.

No decorrer dessas análises, instigou-nos a percepção do impulso das reformas curriculares nas práticas pedagógicas dos professores no que se refere a construção epistêmica dos conteúdos da história da África e do Povo africano.

Trabalho durante o ano letivo, com temas sempre relacionados às questões históricas-culturais; procurando sempre definições para: estereótipo, discriminação, preconceito e racismo. Tema principal a ultimamente a "cotas", desmistificando e demonstrando que é um direito. Quanto a História da África, sempre procuro trabalhar com pesquisas, tendo como base clássicos sobre a História da África, o que culmina como uma apresentação anteriormente em novembro e atualmente em outubro (Projeto Diversidade Étnico Racial e Cultural). Com os alunos nenhuma dificuldade, apenas uma rejeição inicial devido a um conhecimento prévio que vem de seu cotidiano, que logo, ao argumentar com bases científicas aderem sistematicamente ao projeto. Muita dificuldade com a Direção, Coordenação e Professores, que ainda hoje se demonstram preconceituosos e com falta de vontade em capacitar e fazer leituras em relação ao tema. Quanto ao material, há hoje uma quantidade expressiva a disposição na internet, na literatura escrita, é só ter boa vontade. Muitos possuem dificuldades pela falta de capacitação, outros a falta de vontade em capacitar-se. Alguns por ter uma guerra no seu "eu", com os preconceitos de sua própria formação e aceitação até mesmo de sua própria identidade negra em alguns casos. Outra situação, a falta de Capacitação da própria direção e coordenação da escola e o descaso da SED-MS (Professor B – Componente Curricular – História, grifos nossos).

A fala do docente demonstra que há uma resistência dos atores da escola para implementar as legislações, seja pela falta de conhecimento ou pelo interesse em boicotar intencionalmente, apesar de ser uma política educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que dispõe:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.

§ 1º - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A ausência de um projeto coletivo na escola que contemple o debate sobre a diversidade étnico-racial no currículo e nas práticas pedagógicas é um complicador na implementação das políticas para a educação das relações étnico-raciais. Essa realidade nos remete aos estudos sobre o racismo institucional. López (2012, p. 127) aponta que o racismo institucional

[...] não se expressa em atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação (como poderiam ser as manifestações individuais e conscientes que marcam o racismo e a discriminação racial, tal qual reconhecidas e punidas pela Constituição brasileira). Ao contrário, **atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições** e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. **Ele extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, desigualdades e iniquidades** (Grifos nossos).

Outro docente entrevistado afirma que:

Procuro cumprir a base curricular atual que prevê estes importantes conteúdos. O próprio material didático da Rede Pública de Ensino (municipal e estadual) contempla estes conteúdos, aos quais procuro sempre agregar conteúdo extra, traçando paralelos com a realidade social, cultural e eco-

nômica encontrada. Particularmente não tenho dificuldades, mas percebo que muitos professores acabam por evitar o tema, movidos, por incrível que pareça, não só pelo despreparo pedagógico, mas principalmente por preconceitos religiosos, quando estes, **misturam suas crenças religiosas preconceituosas, tachando representações religiosas de matriz africana de maneira pejorativa** (Professor C - Componente Curricular - História).

Apesar da laicidade do estado brasileiro ainda a imposição da colonialidade do saber presente no cotidiano da escola e entranhada nas mentes preconceituosas e racistas inferiorizam as religiões de matrizes africanas, mas contemplam os princípios do catolicismo, seja na acolhida da criança, com a oração do 'Pai nosso', seja na comemoração de datas religiosas tais como a páscoa, festas juninas (São Pedro, Santo Antônio, São João), entre outras. Os estudiosos das religiões africanas consideram que as mesmas possibilitam uma subversão a ordem e hierarquia presentes nas outras religiões, principalmente no que tange ao poder, "branco" e masculino", pois os territórios chamados "Ilês", "Casas de Santo", "Terreiros" se constituem em alternativas viáveis para outra sociabilidade e relações de vivências, diferentemente das relações de poder e hierarquias hegemônicas dos grupos no poder na sociedade eurocêntrica capitalista.

A esse respeito Vinagre Silva (2007, p. 130) ressalta que:

[...] estes espaços pretendem ser tendencialmente territórios libertários, plurais, dinâmicos, que articulam tradição e contemporaneidade, norma/interdição e liberdade. Acima de tudo, trata-se de espaços de poder perpassados por significados emblemáticos de identificação e de sentimento de lealdade, inclusão (de todos os excluídos), pertencimento, com possibilidade real de reafirmação étnica. Exatamente porque é um espaço de acolhimento, possibilita a incorporação do outro, do excluído, do diferente, do discriminado: negros/não-negros, homens/mulheres/crianças, indivíduos de diferentes orientações sexuais e pertencentes a distintas frações de classe, inclusive muitos discriminados, como os portadores de deficiência e de comprometimento mental, que não teriam lugar em outras práticas religiosas. No terreiro de candomblé, os segmentos subalternizados da sociedade podem experimentar a possibilidade de ascensão social, e de desenvolvimento de uma nova sociabilidade, metamorfoseando seus lugares de desvantagem social em posicionalidades de prestígio, geralmente ligadas à hierarquia religiosa. Aí as mulheres, inclusive as negras pertencentes à classe social mais pauperizada, ocupam altos cargos, diferentemente do que se verifica em outras religiões.

Ao se legitimar como universal uma única cultura e ignorar, por meio do silenciamento, inferiorização ou ocultação a crença dos outros sujeitos e identidades, a escola reproduz a ignorância e a intolerância cada vez mais

presente na sociedade brasileira, o que implica na formação de pessoas intolerantes e racistas.

Nos diz a professora E:

Sempre trabalho algum (pouco) conteúdo sobre o assunto, pois a Língua Portuguesa permite (e até exige) que assuntos de relevância social e históricas sejam abordados. Percebo dificuldades no planejamento que envolve os demais professores no sentido de haver parceria e planejamento de projetos, fica tudo muito restrito ao individual. Nesses dois últimos anos, em função das greves, o planejamento coletivo foi prejudicado. Sinto que a coletividade prioriza eventos específicos como a Feira Cultural ou o Dia da Consciência Negra. Acho que isso é pouco significativo. Fica como "uma mera obrigação no calendário"; penso que deveria ser sistemático e abranger outras questões (não só meio ambiente ou água). Acho que a maior dificuldade é mesmo o planejamento, pelo menos não percebo, na unidade onde atuo, nenhum outro motivo que impeça a implementação de atividades referentes ao tema (Professora E - Componente Curricular de Língua Portuguesa).

A falta de capacitação inicial e continuada resultada na maioria das vezes, na prática de uma educação fragmentada e descontextualizada, em que a temática da diversidade cultural é trabalhada de forma estereotipada visando apenas as apresentações no dia "D", como dia do Índio, quando as crianças são pintadas e enfeitadas com cocares feitos de material sintético, dia 13 de maio, noite cultural, Dia da consciência negra, entre outros que (SANTOMÉ, 1995) denomina de currículo turístico reproduz a marginalização e coloca a diversidade fora da "Casa Grande" – o currículo formal, um apêndice que está presente somente em virtude da obrigação legal.

A análise dessas falas dos professores entrevistados permite-nos afirmar que há uma certa dificuldade em trabalhar em suas práticas pedagógicas os conhecimentos que não são de um lugar geopoliticamente definido – a Europa.

Entendemos com Silva (2002, p. 16), O currículo é produto cultural, fruto de negociações, conflitos imbricados em relações de poder. "O currículo – tal como o conhecimento e a cultura não pode ser pensado fora das relações de poder". E, através de distintos campos do saber como História, Geografia, artes, os saberes vão silenciosamente dotados de "neutralidade posicionando os sujeitos e a sua cultura. Os conhecimentos institucionalizados no currículo escolar, produz saberes formam os sujeitos/alunos e sobre as relações entre as culturas que colonizaram o Brasil, pouco se é problematizado, e quando acontece é de forma aligeirada em projetos, (Professora E), Projeto Diversidade Étnico Racial e Cultural (Professor B), e ou as margens como conteúdo extra, (Professora E), indicando-nos que esta forma de trabalhar não contribui para que nossos alunos possam tratar

com alteridade diversidade/diferença cultural nos espaços educativos, pois entendemos com Bhabha (2003) que a diversidade precisa ser compreendida a partir das diferenças culturais. Advogamos por um currículo que pedagogiza a diferença cultural.

### **Indicações conclusivas**

Problematizamos, neste texto, os dizeres dos professores por entender que um currículo escolar descolonizador pode tornar possível a diferença étnica no cotidiano escolar. E, dessa forma, tornar a diferença étnica com as diversas identidades presentes, cotidianamente, na sala de aula, possível. Entretanto, não podemos deixar de perceber como somos levados a nos modificar com os processos civilizatórios dinâmicos, que nos conectam a este movimento de descolonização de nossas mentes como bem nos informa os autores pós-colonialistas.

Ambivalentemente, o currículo escolar também se caracteriza por uma temporalidade performática, por um entre-lugar que desestabiliza o seu conteúdo reprodutor. Ao problematizar os conhecimentos que nos interpelam, fazemos uma crítica ao eurocentrismo e seus avatares, neste caso o currículo. Propomos um processo educativo conscientizador e problematizador, que aponte para outras lógicas epistêmicas de conhecer e de viver a vida. É no âmago desta discussão, portanto, que compreendemos o currículo como um espaço-tempo de tradução e negociação entre grupos e sujeito de culturas diferentes.

Por isso, defendemos a importância de uma revisão epistêmica e a resignificação dos conhecimentos construídos no currículo escolar que possam fundamentar saberes outros, com políticas de formação comprometidas com a construção de uma escola democrática fundada na convivência para a alteridade.

Então, uma questão a se pensar: há por parte do poder público, há controle social referente ao cumprimento das legislações vigentes que regulamentam os currículos escolares? Há preocupação com a formação de professores no que se refere a diversidade e diferença étnica e a legitimação dos conhecimentos não ocidentais nos currículos escolares?

A implementação das políticas públicas de para a educação das relações étnico-raciais possibilita contestar a universalidade e hegemonia dos conhecimentos europeus para, em seguida, contestar as narrativas eurocêntricas ainda dominantes no currículo escolar e prática pedagógica, no sentido de desconstruir a hierarquia racial, a hegemonia eurocêntrica e ocidental do conhecimento científico, legitimado na lógica da universalidade, a inferiorização e subalternização de outras culturas, conhecimentos e identidades, particularmente dos indígenas e negros.



## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRASIL. *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003*. Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial Mec/mj/seppir nº 605, de 20 de maio de 2008. Disponível em: <[http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes\\_para\\_implementacao\\_da\\_lei.pdf](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf)>. Acesso em: 21 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 003/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afrobrasileira e africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Secad/Seppir, 2009.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p (Série legislação, n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2016.

CALDERONI, Valéria A. M. O.; NASCIMENTO, Adir Casaro. Nos dizeres docentes... O Currículo. In: SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE, III., 2009, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: UCDB, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, n. 16, p. 45-62, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012. 421 p (Educação para todos, v. 36).

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LÓPEZ, Laura Cecília. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 16, n. 40, p. 121-34, jan./mar. 2012.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: o protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS*, n. 37, p. 121-139, jan./jun. 2014.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/ projetos globais colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 505p.

\_\_\_\_\_. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

\_\_\_\_\_. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. 1. reimp. Madrid: Akal, 2011.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Ministério da Cultura, 2005, p. 21-45.

SILVA, Tomaz Tadeu. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 156 p.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VINAGRE SILVA, Marlise. *O exercício do poder feminino na tradição étnico-religiosa iorubá no Brasil*. Foz do Iguaçu: CBASS, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



# POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

*Valdivina Alves Ferreira*<sup>51</sup>

*Arão Davi Oliveira*<sup>52</sup>

---

As diferentes articulações entre a educação e o trabalho, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 se deram no contexto do que Harvey (1992) chamou de acumulação flexível do capital, e que o Estado no âmbito federal tem mediado às demandas por formação de força de trabalho para o mercado, requeridas por empresários dos diversos ramos da economia, assim como, as demandas por educação profissional pelos diversos sindicatos de categorias, através de políticas públicas voltadas à formação para o trabalho.

A profissionalização passou a ser assegurada como direito a partir da Constituição Federal expresso nos Artigos 205, 214 e 227. O contexto político e econômico o qual vivia o país na década de 1980 “favoreceram as concepções produtivista de educação que resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo” (SAVIANI, 2006, p. 50). Nesse contexto, os discursos acerca da educação confluíam no sentido de ajustá-la para melhor atender as demandas do mercado numa economia globalizada marcada pelo avanço tecnológico.

A história das políticas de educação profissional ofertadas pelos governos nacionais brasileiros que assumiram o poder pós Constituição Federal de 1988 não podem ser analisadas desconectadas da influência que essas políticas sofrem do mercado capitalista de produção que é dominado pelos países de economia central. A materialização dessa influência está ligada a ação dos diversos organismos internacionais que impõe a hegemonia capitalista sobre os países periféricos como Brasil. Sua representação mais efetiva em países da America Latina e Caribe se dá através do Banco Mundial, FMI<sup>53</sup>, BID<sup>54</sup>

---

51 Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Doutora em Educação pela PUC Goiás, Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: valdivina5784@hotmail.com

52 Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mestrando em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail: adodavi@gmail.com

53 Fundo Monetário Internacional.

54 Banco Interamericano de Desenvolvimento.

UNESCO<sup>55</sup>, CEPAL<sup>56</sup>. Esses organismos realizam estudos e divulgam seus resultados com orientações aos países periféricos com intuito de que esses países realizem reformas em suas legislações materializando políticas sociais alinhadas com a divisão internacional do trabalho, visando ao atendimento do mercado capitalista de produção.

Importante observar a submissão que os governos brasileiros, do período em questão, apresentam perante esses organismos, pois em diversos momentos demonstraram dependência financeira em relação aos organismos internacionais financiadores de políticas sociais. Nesse sentido, os governos federais que assumiram pós Constituição Federal de 1988 procuraram realizar fóruns nacionais para discutir as recomendações desses organismos e seus resultados favoreceram a adoção de políticas públicas destinadas ao atendimento das demandas capitalista.

A relevância dessa pesquisa está em entender a ação mediadora dos governos federais pós Constituição Federal de 1988 em atender aos desígnios do capital internacional, assim como, atender aos interesses das massas populares através das políticas educativas de formação para o trabalho, para então analisar as políticas públicas para educação profissional pós Constituição Federal de 1988 no contexto da fase acumulação flexível do capital.

A mais importante política pública voltada para educação profissional no período estudado foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), seja pelo volume de recursos disponibilizados ou pelo número de vagas ofertadas, esse programa começou a se configurar no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) através do fortalecimento e expansão da Rede Federal de Ensino Técnico iniciada em 2003; da criação da Rede E-TEC Brasil em 2007; do programa Brasil Profissionalizado iniciado em 2007; por fim, do acordo de gratuidade com o Sistema S efetivado em 2008. O governo Dilma Rousseff (2011-2014), lançou o Pronatec em 2011 sob a Lei nº12.513/2011 que agregou as ações do governo anterior a outros dois Programas: a Bolsa Formação e o Fies Técnico. O Pronatec no momento de sua criação tinha a previsão de alcançar 8 milhões de matrículas para o período de 2011 a 2014 (BRASIL, 2011).

Essa pesquisa é do tipo bibliográfico e documental, na qual foram utilizados os conceitos de “Estado relacional” de Poulantzas (1980), para discutirmos como o estado propõe suas políticas públicas para educação profissional no sentido de atender a correlação de forças existente entre as classes da burguesia capitalista que requer força de trabalho qualificada para suas empresas, e dos trabalhadores que requerem qualificação para o acesso

55 Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

56 Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

ao mercado de trabalho; e, também, o conceito de “acumulação flexível do capital” (HARVEY, 1992), para entendermos o momento econômico no qual essas políticas foram elaboradas.

Os resultados dessa pesquisa indicam que o Estado Brasileiro vem promovendo políticas públicas de formação para o trabalho em atendimento as recomendações dos Organismos Internacionais. Esse atendimento às demandas produtivas vem transformando o sistema educacional brasileiro num elemento de consolidação da hegemonia capitalista ao passo que oferece em sua rede de educação profissional uma formação predominantemente aligeirada, em cursos de curta duração desarticulados com educação básica, mas que garante a formação do cidadão produtivo.

### **Políticas públicas para educação profissional pós constituição federal de 1988**

Considerando a história da educação profissional no Brasil, é possível afirmar que as diferentes articulações entre a educação e o trabalho, no contexto do que Harvey (1992) chamou de acumulação flexível do capital<sup>575</sup>, estão sendo mediadas pelo Estado em âmbito federal através das políticas públicas voltadas à educação profissional, por meio do sistema educacional de ensino ou pelo que Kuenzer, chama de “sistema complementar de formação profissional” através do Sistema S “como forma de atender as demandas por mão de obra qualificada” (KUENZER, 2001, p. 14).

Estudo realizado por Vieira e Farias (2007), no período de 1985 a 2000 pondera o peso da influência do movimento da globalização no direcionamento que os governos nacionais de países de economias periféricas praticaram com relação às políticas públicas para se inserirem no mercado global. Nesse sentido afirmam:

No intervalo desses 15 anos (1985-2000), o Brasil é palco de mudanças de ordem econômica, política, social e cultural. As origens das transformações vividas no período nem sempre têm sido determinadas por circunstâncias intrínsecas ao País. Ao contrário, grande parte delas deve ser tributada a um movimento mais amplo da globalização (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 144).

Alguns fatores denotam a sujeição das políticas educacionais aos interesses do capital, e que em determinados períodos esses fatores são determinantes. Frigotto (2003) defende que

57 Fenômeno descrito por Harvey, (1992) que se diferencia da rigidez do fordismo pela reestruturação econômica e reajustamento social e político em diversos países do mundo ocorrido na década de 1970, e principalmente na década de 1980.

Nessa perspectiva a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução (FRIGOTTO, 2003, p. 30).

Ainda sobre este assunto Frigotto (2008), diz que “a educação tem um papel fundamental para a evolução do capitalismo, promovendo desigualdades entre as nações e grupos sociais” (FRIGOTTO, 2008, p. 10). Essa materialização ocorre por meio da educação profissional, internalizando nos seus frequentadores a ideia de que para eles conseguirem um emprego precisam se tornar cidadãos produtivos, adaptados, adestrados e treinados. Assim, a educação acaba sendo caracterizada “pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista” (FRIGOTTO, 2008, p. 10).

Bianchetti (2005) defende que a evolução do capitalismo nos países latino-americanos está relacionada com a dependência desses países periféricos com os de economia central e, também através de alianças com grupos locais. Nesse sentido, afirma que

Al longo da história dos países latino-americanos, a aliança dos setores dominantes locais com os interesses do capitalismo internacional deu como resultado uma estrutura dependente e condicionada pelas estratégias de acumulação do capitalismo central. Nesse caso, os poderes hegemônicos dos países centrais conseguem estabelecer nos países periféricos alianças com grupos locais que compartilhem seus objetivos (BIANCHETTI, 2005, p. 41).

A hegemonia dos países centrais é exercida e disseminada nos países latino-americanos pelos organismos internacionais de financiamento e fomento ao desenvolvimento de políticas sociais, os quais norteiam as políticas educacionais e as financiam. A recorrência das recomendações “da UNESCO, da CEPAL, do PROMEDLAC e do Banco Mundial, estava assentada as tarefas que os países latinos teriam para com a educação nos anos de 1990”, afirmam (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 63).

Nesse sentido, (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 63), ressaltam que o Brasil é

Instituto a mobilizar as forças políticas necessárias para a produção do consenso, tendo em vista a realização do projeto internacional, do qual é caudatário, o Brasil procurou adesão de diversos setores, em especial de empresários e trabalhadores, que desejassem intervir nas políticas educativas afinal, os organismos internacionais já haviam prevenido que o êxito dessa política dependeria de um processo de negociações e de persuasão dos interessados dentro e fora do sistema, posto que uma ruptura entre eles poderia conduzir à supressão das condições de efetivação de reformas.



Ainda em Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 63), as negociações em busca da adesão da sociedade civil em torno do ideal e das recomendações dos organismos internacionais aconteceram, inicialmente, durante o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), que financiou o Fórum Capital-Trabalho, seguindo a “risca” as recomendações da CEPAL.

Esse fórum foi realizado em 17 de junho de 1992 na USP e reuniu um grupo de representantes da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Confederação Nacional do Transporte (CNT), Federação do Comércio do Estado de São Paulo (FCESP), Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Força Sindical (FS), Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE). Embora sem poderes normativos e deliberativos esse encontro produziu em suas conclusões e recomendações documentos como a “Carta Educação” e a “Carta Ciência e Tecnologia”.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o governo de Fernando Collor de Melo motivou esse fórum no sentido de cumprir as recomendações da CEPAL que visava conjugar conhecimento com produtividade, estimulando transformações institucionais que desse amparo à construção de “um amplo consenso educativo e permanente que abranja os diversos atores econômicos, políticos e sociais e que gere um entendimento básico a respeito do que deve ser feito” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 64).

O governo de Itamar Franco (1992-1994) que substituiu o impedido Fernando Collor de Melo foi caracterizado pela dualidade de suas ações. Pois o presidente Itamar Franco era um político nacionalista e seu passado político conflitava com os interesses capitalistas, ou seja, que a “sua aceitação e assimilação pelos interesses da ordem só seria possível se abraçasse o projeto de modernização da fase Collor”, alerta (ANTUNES, 2004, p. 21).

Durante o governo de Itamar Franco (1992-1994) se “acalorava” os debates em volta do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pois em 13 de maio de 1993 o projeto foi aprovado na Câmara e entrava no Senado onde sofreu alteração, só vindo a ser aprovado em 20 de dezembro de 1996.

Importante entender o cenário que vai se deparar o novo presidente Fernando Henrique Cardoso em seu primeiro mandato (1995 -1998) quando o Banco Mundial adotou as conclusões da Declaração Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, publicadas em 1990 e a partir delas norteou suas diretrizes políticas, publicando em 1995, o documento *prioridades y estratégias para La educación*, “primeira análise global sobre o setor que realizou desde 1980”, (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 61-62). Esse documento do Banco Mundial foi determinante para

o fomento das políticas públicas educacionais no Brasil que viriam a ser financiadas por esse organismo após sua publicação em 1995.

Ainda em Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), esse documento traz a seguinte abordagem para a educação profissional:

No caso da educação profissional, indica o estreitamento dos laços do ensino com o setor produtivo, fomentando os vínculos do setor público com o privado como a estratégia de base para a meta de equidade e eficiência no treinamento profissional. Afirma que “a educação profissional dá melhores resultados quando conta com a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 62).

As ações do governo Fernando Henrique Cardoso se passavam “no contexto do denominado neoliberalismo quando veio a ser acionado como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento”, afirma (SAVIANI, 2006, p. 50). Semelhante ao consenso para congregar interesses do capital e do trabalho em torno da educação buscado pelo governo Fernando Collor em 1992, o governo de Fernando Henrique Cardoso reuniu representantes de vários ministérios (MTB, MEC, MCT/CNPQ)<sup>58</sup> e segmentos da sociedade civil: organizações de empresários, centrais sindicais, CRUB<sup>59</sup>, CONSED<sup>60</sup>, UNDIME<sup>61</sup>, FIEP<sup>62</sup> sob a coordenação do ministério do Trabalho no âmbito do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBPQ).

Esse encontro coordenado pelo ministério do trabalho significou, na visão de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), “um ponto de inflexão na elaboração das políticas educacionais. A partir de um documento-base, *questões críticas da educação brasileira*, discutiram-se e traçaram-se estratégias para a educação” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 65).

Sobre esses debates concluem que

[...] é interessante observar a diferença de enfoques e prioridades entre as demandas de trabalhadores e as dos empresários relativamente a educação. Enquanto os sindicatos de trabalhadores, absortos com o problema da requalificação, canalizavam suas preocupações no sentido de canalizar centros públicos de formação profissional, de comissões tripartites para

58 Ministério do Trabalho; Ministério da Educação; Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Respectivamente.

59 Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

60 Conselho Nacional de Secretários de Educação.

61 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

62 Federação Internacional de Educação Física.

discutir os rumos dessa qualificação, os empresários anunciavam sua determinação de intervir na condução da educação geral, potencializando sua participação nos debates sobre LDBEN e nas reestruturações curriculares que se fizessem necessárias. É perceptível, pois, que os empresários, sintonizados com o debate internacional e com as exigências educacionais postas pela organização capitalista, reconheciam os limites de uma formação profissional desvinculada da educação básica de caráter geral (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 68).

No ano de 1996, é sancionada a Lei Federal nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), dispondo em seu Art. 39 que a “educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Essa concepção, advinda dos documentos legais em vigor, atribui uma nova identificação à educação profissional, marcada pela superação do preconceito social que a desvalorizava<sup>63</sup>.

Na nova LDBN a Educação Profissional passa a integrar a Educação Básica, como modalidade da etapa de Ensino Médio. Para Bremer e Kuenzer (2012), “nesta nova proposta, a partir do reconhecimento das relações entre trabalho, ciência e cultura; desta forma, pelo menos no texto legal, a dualidade entre educação geral e formação profissional estaria superada” (BREMER; KUENZER, 2012, p. 6).

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) houve uma reformulação na educação profissional através do Decreto 2.208/97 que separava a educação profissional do ensino propedêutico, assentado na noção da pedagogia das competências. Para Bremer e Kuenzer (2012), isso se deve “a acentuada dualidade, a partir dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas para atender a uma demanda de qualificação puxada pela demanda do sistema produtivo” (BREMER; KUENZER, 2012, p. 6).

Essa correlação de forças entre as demandas dos trabalhadores por qualificação, assim como as demandas desses trabalhadores qualificados para o sistema produtivo tenciona o Estado a legislar. Nesse sentido, afirma Brito (1999):

A legislação que resulta do embate entre forças e interesses contraditórios não pode ser entendida de modo linear. A legislação que pode ser visualizada como um artifício, que embora não responda de modo inequívoco as demandas sociais, resulta da correlação de forças que predominam em um contexto social e político (BRITO, 1999, p. 132).

63 Parecer CNE/CEB nº 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:d2gjMENPVIJ:portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1699.pdf+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:d2gjMENPVIJ:portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

O Decreto 2.208/97 ficou conhecido como a Reforma da Educação Profissional e separou o ensino técnico do propedêutico, o que significa dizer que a conquista de uma educação unitária aprovada na LDBN/96 já sofrera sua primeira mudança. Pela determinação do MEC “não deveriam mais ser ofertados cursos de ensino médio para os alunos das escolas das redes públicas de educação profissional” (BRASIL, 2014, p. 13). Outra ação significativa desse governo com relação educação profissional foi a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que aglutinava financiamento externos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e internos do MEC e do MTE. Esse programa visava “financiar a expansão física da Rede de Educação Profissional, pública (estados e municípios) ou privada, e não mais para investir na expansão da Rede Federal” (BRASIL/IPEA, 2014, p. 13).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) efetivou-se a descentralização da administração com a reforma do aparelho institucional, também, em busca de eficiência na gestão da educação, como afirma (ADRIÃO, 2006, p. 25):

[...] na esfera da administração, a atual tendência de inovação na gestão da educação recorre à defesa da autonomia das unidades-fim e à conseqüente descentralização/desconcentração dos sistemas como mecanismos para a melhoria da qualidade do ensino público. De qualquer maneira, tais iniciativas propõem a reforma do aparelho institucional não só no que diz respeito à sua estrutura, mas também a lógica sob a qual essa se assenta.

Essa alteração provocou mudanças no ensino técnico que passou a ser dividido em três níveis: Básico, independe da escolaridade anterior; o Técnico, que supõe o nível médio; e o Tecnológico, que são cursos superiores de curta duração (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 77).

Ainda em Shiroma, Moraes e Evangelista (2007),

O divórcio entre ensino médio e técnico parece ter respondido, numa só cartada, a mais de um interesse. Suprimiu-se o estatuto de equivalência, recuperando uma antiga ambição da legislação educacional brasileira: parte do ensino pós-compulsório foi transformada em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e parte manteve-se propedêutico. Reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais, mas sobretudo sociais e econômicas. A novidade é a criação de um nível básico, dentro do ensino técnico, que independe da escolaridade do aluno (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 77).

A dualidade prescrita nesse documento sofreu revogação e se confirmou no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) com o Decreto 5.154/04

que regulamentou as formas de oferecimento de educação profissional como sendo: integrada, concomitante e subsequente.

Assim, embora a superação da dualidade entre trabalho intelectual e manual esteja indicada na legislação, na prática, onde a dualidade efetivamente ocorre a partir da apropriação privada dos meios de produção, ela se acentua pelo rompimento da relação entre qualificação e ocupação, decorrente das novas formas de organizar e gerir o trabalho no regime de acumulação flexível (BREMER; KUENZER, 2012, p. 6).

No dizer de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esse Decreto objetivou resgatar o disposto no § 2º do Art. 36 da LDB, que afirma: “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS 2005, p. 11), isso significa:

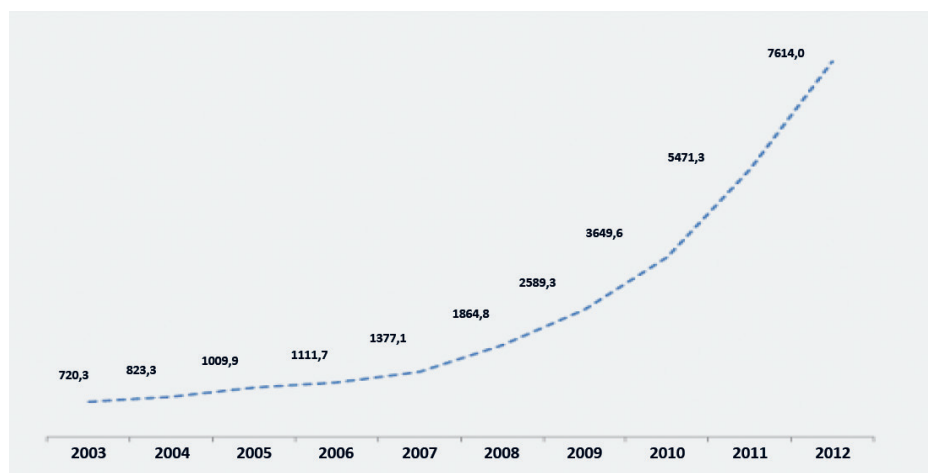
a) reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia; c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica como ocorreu anteriormente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 11).

Em estudo publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) no ano de 2014 intitulado “Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional” consta que esse decreto foi considerado como uma forma de dar “flexibilidade à educação profissional, especialmente em sua articulação com o nível médio, e dá liberdade às escolas e aos estados (no caso do nível médio) de organizar a sua formação” (BRASIL/IPEA, 2014, p. 13-14). Após o decreto 5.154/04 a educação profissional poderia ser desenvolvida como formação inicial e continuada para trabalhadores podendo ser desenvolvida na educação de Jovens e Adultos (EJA); técnica de nível médio; e tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL/IPEA, 2014, p. 13-14).

Com a retomada do crescimento econômico a partir do ano de 2004 os governos do Partido dos Trabalhadores que assumiram o poder a partir de 2003 patrocinaram forte investimento na educação profissional demonstrado

no gráfico 1, destacadamente na expansão da Rede Técnica Federal e com o “acordo de gratuidade com o Sistema S” para cursos de formação inicial e continuada (FIC), que são de curta duração, 160 horas.

**Gráfico 1 – Execução orçamentária do MEC: subfunção ensino profissional (2003-2012) Em R\$ milhões, valores correntes**



Fonte: Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAF). Adaptado pelo autor, 2015.

Em 2011, durante o governo Dilma Rousseff (2011-2014) foi lançado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), sancionado pela Lei nº 12.513/2011 cujas ações são a criação da Bolsa-Formação, o FIES Técnico, a consolidação da Rede E-Tec Brasil (Rede Técnica Aberta do Brasil), o fomento às redes estaduais de educação profissional e tecnológica por intermédio do Brasil Profissionalizado e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (BRASIL, 2011, p. 23).

O financiamento proporcionado pelo Pronatec pode ser desenvolvido das seguintes formas: através da Bolsa-Formação que pode ser para estudante e para Trabalhadores. A Bolsa-Formação Estudante financia cursos técnicos concomitantes ao ensino médio com carga horária igual ou superior a 800 horas; já a Bolsa-Formação Trabalhador financia cursos de formação inicial e continuada de 160 horas para qualificação de pessoas em vulnerabilidade social e trabalhadores de diferentes perfis (BRASIL/IPEA, 2014).

O Fies Técnico e Fies Empresa financiam o estudante na educação profissional de ensino superior. Como explicitado pelo relatório de resultados do Pronatec elaborado pelo IPEA:

O Fies passou, então, a prover novas linhas de crédito: uma para que estudantes possam realizar cursos técnicos (sendo eles os contratantes, em caráter individual) e outra para empresas que desejem oferecer formação profissional e tecnológica a trabalhadores (BRASIL, 2011). Na modalidade Fies Empresa, figura como tomadora do financiamento, responsabilizando-se integralmente pelos pagamentos perante o Fies, inclusive os juros incidentes, até o limite do valor contratado. A adesão se dá por meio de solicitação de habilitação em sistema informatizado mantido pelo MEC (BRASIL/IPEA, 2014, p. 39).

A flexibilidade do sistema capitalista vem mudando as formas do Estado conduzir suas políticas econômicas e sociais. Em nosso entendimento essa mediação, materializada no Pronatec, se alinha com o que Poulantzas (1980), define como “Estado relacional” no qual existe uma “condensação material de uma relação de forças, significa entendê-lo como um campo e um processo estratégicos” onde se “entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros” (POULANTZAS, 1980, p. 157).

Outro programa que compõe o Pronatec é Rede E-Tec Brasil que já vinha sendo executado antes do lançamento do Pronatec, mas que foi expandido através do Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, com o objetivo de ampliar e democratizar o acesso à educação profissional. Esse programa conta com recursos do MEC, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), dos serviços nacionais de aprendizagem e do BNDES (BRASIL/IPEA, 2014).

O programa Brasil Profissionalizado, também faz parte do Pronatec, e já vinha sendo executado desde 2007 instituído pelo Decreto nº 6.302/2007, com objetivo de “complementar o atendimento à demanda por cursos de qualidade promovendo ampliação das Redes Públicas Estaduais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica” (BRASIL/IPEA, 2014, p. 42).

O Acordo de gratuidade firmado em 2008 entre o governo federal e o Sistema S prevê que esse sistema se compromete a aplicar dois terços dos recursos para oferecimento de vagas de cursos com no mínimo 160 de duração (FIC) para estudantes de baixa renda, assim como, para os trabalhadores empregados e desempregados. “Essa foi a primeira grande reforma empreendida no estatuto das entidades que integram o Sistema S ao longo de sessenta anos de vigência” (BRASIL/IPEA, 2014).

O interesse da esfera privada em ter o Estado como aliado para promover a qualificação dos jovens adaptando-os ao mundo do trabalho nessa fase de acumulação “flexível do capital”, como afirma Harvey (1992), vem se efetuando através das políticas do “Estado relacional” Poulantzas (1977), que age como mediador da correlação de forças da luta de classes, materializadas pela educação profissional.

Nessa direção, Castro e Souza (2013) interpretando a teoria de Poulantzas afirma que “as políticas sociais do Estado capitalista, emergem subsidiadas pelas funções econômicas e político-ideológicas sobre a questão social. É nessa inter-relação que as funções de acumulação e legitimação se materializam” (CASTRO; SOUZA, 2013, p. 4). Se, no capitalismo concorrencial, “as principais tarefas do Estado consistiam em organizar materialmente espaço político-social da acumulação do capital, já que suas funções estritamente econômicas estavam subordinadas às repressivas e ideológicas” afirmam (NEVES; PRONKO, 2010, p. 102). No capitalismo monopolista, o Estado passa a ampliar sua intervenção para diversas áreas, dentre elas, a qualificação da força de trabalho, afirmam (CASTRO; SOUZA, 2013, p. 5).

Nesse sentido, Poulantzas (1980) estabelece a base do que chamou de “Estado Relacional” o qual se utiliza de aparato ideológico-repressivo para organizar e fundamentar a consolidação da ordem social ou a sociabilidade burguesa. Pois, políticas como o Pronatec operacionaliza a mediação que o Estado relacional pratica com relação aos interesses da burguesia, no sentido em que promove a educação profissional que as empresas necessitam, sem custos para essas, e, em certa medida, promove uma inclusão dos jovens ao “mundo do trabalho” dominado por uma determinada classe.

Pode-se perceber a atuação do governo federal como “estado relacional” de Poulantzas (1977), analisando dados do relatório de gestão do exercício 2013 da SETEC/MEC. Nesse relatório observa-se que de todas as matrículas efetuadas no ano de 2013 financiadas pela Bolsa-Formação 70,45% foi ofertada na Rede de Ensino do Sistema S, ficando a Rede Federal com 14,66%, a Rede Particular com 9,59% e a Rede Estadual com 5,30% das matrículas efetivadas no ano de 2013.

O mesmo estudo aponta que de 2011 a 2014, através da Bolsa-Formação, foram matriculados 2.203.531 em todo território nacional. Desses, apenas 406.507 foram matrículas em cursos técnicos, ou seja, de 800 horas, isso significa um percentual de 18,45%. Em contrapartida, foram 1.797.024 de matrículas em cursos de formação inicial continuada (FIC) perfazendo 81,55% das matrículas efetivas no período.

Essa desproporção entre os totais de matriculados em cursos técnicos conectados de alguma forma ao nível médio e os totais de matriculados em cursos de curta duração apontam para uma política pública de formação profissional que não se mostra comprometida com o ensino técnico de qualidade, alcançada mais facilmente em cursos de 800 horas, comparados aos de curta duração de 160 horas. Ora, “Esta opção converge com outra, a saber: o incentivo à participação do empresariado da educação e a transferência de recursos públicos para o setor privado”, observa (RAMOS, 2008, p. 11).



Os resultados divulgados pela SETEC/MEC indicam que do total de 5.623.237 vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011 a 2014 em todos os subprogramas apontam para um total de 70,38% de cursos de Formação Inicial e Continuada. “Todas as ações induzem para a expansão da educação profissional técnica de nível médio de forma concomitante ou subsequente em todas as redes e da formação inicial e continuada” (RAMOS, 2008, p. 11) o que nos faz perceber que o Pronatec trouxe avanços do ponto de vista da expansão da educação profissional, porém tem submetido “as políticas sociais a padrões de desenvolvimento sob a hegemonia do capital financeiro” (RAMOS, 2008, p. 12). Muito embora esteja garantindo o direito constitucional à profissionalização que sempre então presentes na correlação de forças entre o Estado e os representantes das classes trabalhadoras.

Essa mediação da correlação de forças pela ação do governo brasileiro que assumiram o poder após a promulgação da Constituição Federal de 1988 nos remete ao “estado relacional” teorizado por Poulantzas (1977).

### **Considerações finais**

A ação do estado brasileiro na formulação e execução das políticas voltadas para a educação profissional após a Constituição Federal de 1998 se caracteriza pela mediação da correlação de forças entre as demandas capitalistas e as reivindicações da massa trabalhadora. Pois, ao passo em que prioriza a formação acelerada de força de trabalho em cursos de curta duração para atender as demanda da burguesia capitalista que domina a produção; também, atende aos interesses das camadas populares quando garante o acesso a cursos de qualificação, sejam eles técnicos ou de curta duração, possibilitando a essa camada da população acesso a cursos de formação profissional financiados com recursos públicos adaptando essas pessoas ao “mundo do trabalho” dominado pelo capital.

As políticas educacionais desenvolvidas a partir de 1995 tiveram maior efetivação no país, tendo em vista as recomendações dos organismos internacionais aos países periféricos, como o Brasil, em reformar o Estado para poderem implementar mudanças que permitissem maiores flexibilização para o mercado produtivo, o que requeria uma maior ênfase nas políticas de capacitação do população jovem para adaptar-se as demandas capitalista de produção. Nesse sentido, pode-se dizer que as decisões dos governos, citados no corpo desse trabalho, demonstraram uma margem de autonomia relativa.

Nessa mediação, sob forte influência dos organismos internacionais que representam as demandas capitalistas observamos uma significativa transferência para iniciativa privada do fundo público para financiar cursos de curta duração que pouco agrega ao desenvolvimento da educação do

cidadão, por não trabalhar elementos que garantam o pleno desenvolvimento científico e cultural do educando, visando o desenvolvimento da cidadania.

A ação dos governos brasileiros pós Constituição Federal de 1988, no que tange a política de educação profissional, está subordinada a lógica de mercado o que nos permite afirmar que o Pronatec vem se configurando na materialização das relações de produção e divisão social do trabalho nessa fase de acumulação flexível do capital ditada pela burguesia capitalista. Pois prioriza a formação aligeirada em cursos de formação inicial e continuada (FIC), e, também, por garantir vultosa transferência do fundo público para iniciativa privada.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

ANTUNES, Ricardo. *Desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. *Decreto 2.208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/9, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências, 1997.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03?leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03?leis/9394.htm)>. Acesso em: 22 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.513/2011*. PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. IPEA. *PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional*. Texto para discussão. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

\_\_\_\_\_. MEC. SETEC. *Relatório de Gestão do exercício de 2013*. Brasília: Gabinete da SETEC, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15996-relatorio-gestao-exercicio-2013-setec-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15996-relatorio-gestao-exercicio-2013-setec-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BREMER, M. A. S.; KUENZER, A. Z. Ensino médio integrado: uma história de contradições. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA

REGIÃO SUL (ANPED SUL), 9., Caxias do Sul, RS, 2012. *Anais... Caxias do Sul: ANPED, 2012.* Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho\\_e\\_Educacao/Trabalho/05\\_01\\_24\\_2217-6580-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/05_01_24_2217-6580-1-PB.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Maria R. T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999, p. 131-142.

CASTRO, Márcia da S. P.; SOUZA, Lincoln M. de. POULANTZAS & OFFE: contribuições para um debate sobre a política pública de assistência social. In: ANAIS DA VI JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (JOINPP). São Luiz, MA, 2013. *Anais... São Luiz: UFMA.* Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo3-estadolutassociaisepoliticaspúblicas/poulantzas-e-offecontribuicoesparaumadiscusaosobreapoliticadeassistenciasocial.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.* Bahia: Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado - concepções e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna.* 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.* São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 1, n. 2, jan. 2010.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo.* Rio de Janeiro: Graal, 1980.

---

\_\_\_\_\_. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RAMOS, Marise N. *Concepção do ensino médio integrado*. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/wenceslaubraz/arquivos/File/Currículo\\_integrado.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/wenceslaubraz/arquivos/File/Currículo_integrado.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2014.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda (Org.). *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Liber Livro, 2007.



# POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ESTADO EDUCADOR: o caso dos institutos federais<sup>64</sup>

*Jefferson Carriello do Carmo<sup>65</sup>*

---

O objetivo do texto é averiguar a expansão dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (IFET) como políticas de Estado no contexto das novas formas de trabalho e produção. O percurso metodológico do estudo constitui na análise bibliográfica e documental de cunho teórico e analítico de caráter descritivo e interpretativo do tema, tendo em vista identificar as políticas de Estado que deram origem aos Institutos Federais e a sua relação com as mudanças de forma direta e indireta com o desenvolvimento econômico local, sem perder de vista os momentos históricos e suas manifestações contraditórias nessa relação entre educação e desenvolvimento econômico pela função política que a educação técnica e profissional cumpre na estrutura econômico-produtiva. Compreender essa relação política/histórica supõe partir da análise do presente com vistas a recuperar a forma como essa relação constrói-se historicamente, no nosso caso os IFETs.

Nos últimos anos do século XX e início do século XXI foi possível identificar elementos centrais no processo de reorganização/reestruturação produtiva e como esse processo vem afetando, metamorfoseando e transformado o mundo do trabalho e as políticas de educação profissional no Brasil. A atividade produtiva, nessa nova forma de reestruturação e acumulação capitalista, se sujeita ao conhecimento, na qual o trabalhador deve ser criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova fase capitalista. Essa mudança vai delineando um novo perfil produtivo e tecnológico para as indústrias, no qual se verifica

---

64 Este texto faz parte da pesquisa "Institutos federais de educação profissional, ciência e tecnologia: um "novo" cenário da educação profissional na região de Sorocaba", que está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade de Sorocaba (UNISO) e financiada pelo CNPq (Edital MCTI/CNPQ/MEC/CAPES Nº 22/2014).

65 Professor/Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO). Mestre e Doutor em Educação Aplicada às Ciências Sociais - UNICAMP, Pós-Doutor em História Social do Trabalho - Departamento de História - UNICAMP. Coordenador do grupo de pesquisa: Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional E-mail: jeffccprof@gmail.com; jefferson.carmo@prof.uniso.br

de modo claro, a interpenetração entre o “material” e o “informático” ou “imaterial”, esboçando-se um modo inédito no fazer e no saber do trabalhador industrial, obrigado a assumir uma nova forma de trabalho para se adequar às novas exigências do capital. No Brasil essas modificações têm sido apontadas como responsáveis diretas pelo processo de reformulação da estrutura política do Estado, e por uma nova forma de condução da economia por parte dos dirigentes do Estado (COUTINHO; FERRAZ, 1994; NEVES; PRONKO, 2008). Tendo em vista o objetivo de tornar a indústria nacional mais competitiva, o Estado brasileiro vem interferindo diretamente no processo de requalificação de mão de obra para que o capital nacional disponha de trabalhadores mais qualificados e conquiste maior fatia do mercado internacional. Dentro desse novo contexto, explicita-se a necessidade de um maior investimento no processo educacional por parte da nação brasileira, não só buscando garantir uma maior apropriação dos novos códigos produzidos pela modernização, mas principalmente, a formação de trabalhadores com novas habilidades técnicas e comportamentais. Em decorrência dessa situação, o Estado brasileiro reestruturou-se organizacionalmente visando implementar, em velocidade cada vez maior, um conjunto de reformas e projetos, objetivando garantir à educação profissional uma maior capacidade de atender qualitativa e quantitativamente aos interesses do capital. No período delimitado para este estudo verificou-se que nos últimos anos, no contexto da crise orgânica do capital é possível identificar que o Estado capitalista vem assumindo um novo formato no seu papel como “ético” “educador” criando novos e mais elevados tipos de civilização, com vistas a adequar as mais amplas massas a tipos ‘civilizatórios’ regidos por padrões morais e necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção, cuja finalidade, portanto, é de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.

Para demonstrar as preocupações elencadas, acima, o texto foi dividido em quatro situações de análise. A primeira centra-se nas transformações que estão ocorrendo nas formas de trabalho e produção, no Brasil; a segunda na criação e expansão dos Institutos Federais, a terceira no papel do Estado como educador no pensamento de Antonio Gramsci e, por fim, algumas aproximações interpretativas deste Estado como mediador das políticas de educação profissional, no caso os IFETs.

## **As novas formas de trabalho e produção no Brasil**

Um olhar sobre o sistema capitalista de produção revela em suas crises recorrentes momentos determinados de profunda reestruturação das formas



de trabalho e produção. Entre o final do século XX início do século XXI a forma como estava organizado o sistema de produção capitalista passou e vem passando por várias crises estruturais (ANTUNES, 2000; MÉSZÁROS, 2009; POCHMANN, 2006, 2010). Nos seus períodos de crise, é possível dizer que as velhas formas de produção indicam certo esgotamento, e as novas formas de trabalho, ainda não se apresentam plenamente transformadas no âmbito do processo de produção. No caso brasileiro entre as décadas de 1980 e 1990 ocorre, na esfera do trabalho e de sua organização um processo de transformação e reorganização das formas de produção e trabalho e também nas relações de poder entre a crise e reforma do Estado. Isso pode ser identificado em vários estudos de diferentes matizes teórico/analítico (ANTUNES, 2013; FRANCO, 2007; OLIVEIRA; MATTOSO; SIQUEIRA NETO; OLIVEIRA, 1994; OLIVEIRA; MATTOSO, 1996; NEVES, 2005; 2010; BEHRING, 2003). Segundo Neves (1999, 2000) essas mudanças encontram eco a partir dos anos de 1980 e vem redefinindo as estratégias econômicas, políticas e sociais no Brasil. Essa redefinição no processo de acumulação de capital passa pelo seu dinamismo assegurado no aumento da produtividade social do trabalho e na substituição da exploração extensiva do trabalho pela sua exploração intensiva, por meio da extração da mais-valia relativa. Essas mudanças, no âmbito das políticas sociais de Estado contribuíram para as transformações do capitalismo recente, a partir do início da década de 1980 e especialmente nas décadas seguintes, como também possibilitou o ressurgimento de um “novo” tipo de trabalhador.

Para Antunes (2014, p. 40), no período entre as décadas de 1980 e início 1990, o desenho produtivo no Brasil era bifronte:

[...] de um lado, era voltado para a produção de bens de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos etc., visando um mercado interno restrito e seletivo; de outro, dada sua condição de dependência em relação ao capitalismo avançado, desenvolvia a produção voltada para a exportação, tanto de produtos primários quanto de produtos industrializados.

A dinâmica desse desenho se baseia na vigência de um processo de superexploração da força de trabalho, por meio dos baixos salários, ritmos de produção intensificados, jornadas de trabalho prolongadas, combinando uma extração tanto da mais valia absoluta quanto da mais valia relativa. No período neoliberal, no caso brasileiro a partir de 1990, houve a expansão no processo de reestruturação produtiva, nos seus vários aspectos. Ocorreu a adoção de novos padrões organizacionais e tecnológicos, de novas formas de organização do trabalho e da introdução dos métodos “participativos”, em decorrência das imposições das empresas transnacionais que levaram as

suas subsidiárias no Brasil a adotar, em maior ou menor medida, técnicas inspiradas no toyotismo e nas formas flexíveis de acumulação. Segundo Antunes (2014, p. 40), ocorre vários tipos de combinação no ramo produtivo.

Combinando elementos herdeiros do fordismo (vigentes em vários ramos e setores produtivos) com uma nova pragmática pautada pela acumulação flexível, pela empresa enxuta (*leanproduction*), pela implantação de programas de qualidade total e sistemas *just-in-time* e *kanban*, além da introdução de ganhos salariais vinculados à lucratividade e à produtividade (como o PLR, programa de participação nos lucros e resultados), sob uma pragmática que se adequava fortemente aos desígnios do capital financeiro e do ideário neoliberal, tudo isso acabou possibilitando uma reestruturação produtiva de grande intensidade no Brasil, que teve como consequências a ampliação da flexibilização, da informalidade e da precarização da classe trabalhadora.

Os elementos herdados do fordismo e da acumulação flexível, no caso brasileiro, a partir dos anos de 1990 desencadearam várias modificações nas formas de trabalho tendo em vista a ampliação da produção visando adaptar a competitividade internacional.

[...] “ampliou-se o processo de reestruturação produtiva, mediante a adoção de novos padrões organizacionais e tecnológicos, de novas formas de organização do trabalho e da introdução dos métodos “participativos”, em decorrência das imposições das empresas transnacionais que levaram as suas subsidiárias no Brasil a adotar, em maior ou menor medida, técnicas inspiradas no toyotismo e nas formas flexíveis de acumulação. As empresas brasileiras tiveram que se adaptar à competitividade internacional, sem deixar de responder às ações sindicais praticadas pelo “novo sindicalismo”, emergente especialmente a partir da eclosão das greves do ABC no pós-1978” (ANTUNES, 2014, p. 40).

Esta ampliação do processo de produção, segundo Antunes (2014, p. 41), imprimiu uma fase de expansão das empresas e que gerou um “novo proletariado de serviço”, por meio das “empresas de *call centers* e telemarketing e das empresas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), cada vez mais imprescindíveis para a redução do tempo de circulação do capital, acabou por incentivar a expansão de um novo proletariado de serviços, o *infoproletariado*”.

Em 2008, com a crise do capitalismo globalizado há uma nova fase da acumulação capitalista que segundo Pochmann (2010) apoia-se numa nova estrutura do seu funcionamento, cuja base está num “tripé da expansão do capital [que] consiste na alteração da partilha do mundo em função do polícentrismo, na era da associação direta do ultra-monopolista privado com o

Estado supranacional e na revolução da base técnico-científica da produção e consumo sustentável ambientalmente” (POCHMANN, 2010, p. 161).

Na “alteração da partilha do mundo” no contexto da crise deste início de século “ganham maiores dimensões os espaços mundiais para a construção de uma nova polaridade no sul da América Latina, para além dos Estados Unidos, União Europeia e Ásia” (POCHMANN, 2010, p. 161). A construção desse novo espaço assume novos contornos, no âmbito político “passa a depender cada vez mais de decisões governamentais mais efetivas, por intermédio de políticas públicas que procurem referendar o protagonismo de um novo centro regional de desenvolvimento” (POCHMANN, 2010, p. 162). Essa divisão do mundo, segundo Pochmann (2010) tem sua tônica em novas centralidades regionais sob a coordenação de governos em torno de Estados supranacionais.

A maior interpenetração governamental nos altos negócios do ultra-monopolista privado global deve dar lugar ao fortalecimento de Estados supranacionais capazes de melhorar as condições gerais de produção dos mercados (regulação da competição intercapitalista e apoio ao financiamento das grandes empresas). A viabilização do capital ultra-monopolista global dependerá crescentemente do fortalecimento do Estado para além do espaço nacional (POCHMANN, 2010, p. 162-163).

Nesse processo de reorganização do capitalismo está a “mais rápida internalização da revolução técnico-científico no processo de produção e consumo” (POCHMANN, 2010, p. 163), apoiada no trabalho imaterial, cuja consequência está na

[...] “profunda reorganização dos espaços urbanos, frutos das exigências do exercício do trabalho em locais apropriados [...]. Pelo trabalho imaterial, a atividade laboral pode ser exercida em qualquer local, não mais em locais previamente determinados e apropriados para isso, bem como em qualquer horário” (POCHMANN, 2010, p. 163).

Pode-se inferir que este novo contexto de reorganização do capital, nos seus vários aspectos o trabalhador passa a constituir-se como objeto de uma “nova” forma de aprendizado e a qualificação e assume novas características do *saber*, do *fazer* e do *aprender*, com vistas a atender os novos arranjos produtivos locais, subordinados também lógica da divisão internacional do trabalho.

## Criação e expansão dos institutos federais

A criação e a expansão dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs) ocorreu em 2008, por meio da decisão do governo federal como política pública, sob a Lei n. 11.892, no contexto da crise do capitalismo financeiro, na direção do desenvolvimento de novas políticas educacionais<sup>66</sup>, no âmbito da visível transformação das formas de produção e trabalho, cuja tônica de sua expansão está nas regiões e no seu desenvolvimento econômico local. Essa criação dos IFETs foi parte dos objetivos do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, cuja centralidade estava em reorganizar a Rede Federal de educação profissional tecnológica dentro de um modelo multicampi e pluricurricular. No mesmo dia do lançamento do PDE, foi promulgado também o Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, que “Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”, mediante a integração das instituições federais localizadas num mesmo estado, a fim de constituir o novo modelo de educação profissional, para que “atuem de forma integrada regionalmente” (BRASIL, 2007b).

Na sequência do lançamento do PDE e do Decreto 6.095/07, também o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) lançaram a Chamada Pública 1, com o objetivo de acolher propostas de apoio à implantação de cento e cinquenta novas instituições federais. Trazendo esta Chamada, um anexo com uma lista de municípios que poderiam ser contemplados com uma unidade de IFET mediante apresentação de propostas. Cada município constante no anexo deveria observar os termos da chamada e enviar propostas de apoio à implantação das novas instituições. A segunda, chamada “de caráter competitivo e classificatório” (BRASIL, 2007a), previa a verificação dos elementos de contrapartidas de cada proponente, por uma comissão de especialistas. Para cada aspecto observado, o proponente receberia uma pontuação, que resultou em um ranking que estabeleceu a ordem de implantação de cada unidade nova, visto que, a cada ano do período, foi estipulado um quantitativo de instituições a serem implantadas, seguindo a ordem do ranking e as disponibilidades de orçamento (BRASIL, 2007a).

66 Por exemplo: Programa do Ensino Técnico – Pronatec consiste num programa cuja finalidade é propiciar “por meio de [...] projetos e ações de assistência técnica e financeira” “a expansão da rede física da educação profissional técnica de nível médio aos cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (BRASIL, 2011).

No final do ano de 2007, nova Chamada Pública do MEC e SETEC, de número 2 de 12 de dezembro, teve como objetivo acolher propostas para a constituição de IFET por parte das instituições já existentes, “individualmente, ou em conjunto com outras instituições federais de educação tecnológica [...] de seu estado [...] duas ou mais escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, mediante apresentação de proposta conjunta” (BRASIL, 2007c). Os IFET poderiam, portanto, ser constituídos mediante transformação ou integração de unidades já existentes, sendo integradas a estas as novas unidades previstas na Chamada 1.

Esse processo exigiu, em primeiro lugar, o acordo entre Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EV), localizadas num mesmo estado, sendo a agregação, voluntária, segundo o Artigo 3º do Decreto. A isso seguiu a elaboração de projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para analisar a proposta de integração entre as instituições e constituir a nova configuração da instituição.

É possível identificar que a expansão dos IFETs acontece a partir de 2005 com a Lei 11.195. Nesse período houve a ocorrência de três Planos de Expansão. O primeiro, para o período de 2005 a 2007, “viabilizou a implantação de sessenta novas instituições de ensino nas regiões mais desamparadas em termos de oferta pública de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2007a); o segundo denominado de Fase II “Uma escola técnica em cada cidade-polo” para o período de 2007 a 2010 (BRASIL, MEC, SETEC, 2007b); e o terceiro, mais recente, denominado o Plano de Expansão Fase III, com início ocorreu em 2011 (BRASIL; MEC; SETEC, 2011). Esse movimento legal culminou na integração da maioria das instituições federais e transformação destas, nos limites de cada unidade federativa, em IF e na criação de novas instituições, pautadas nesse modelo. Emergiu, portanto, uma nova fase para as escolas da Rede Federal. Dados extraídos do Ministério da Educação (MEC) sobre a expansão dos IFETs, até a chegada da crise, no Brasil em 2014 tem sido expressiva, nos vários Estados brasileiros considerando os números dados pelo Ministério da Educação (MEC). Entre os anos de 1909 a 2002 houve um aumento de 140 escolas técnicas em todo território nacional. No período entre 2003 e 2010 o acréscimo foi de 214 que estavam previstas no plano de expansão de educação profissional, além de outras escolas que foram federalizadas. Nos anos entre 2011 e 2014 das 208 novas unidades previstas para o período todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade. O investimento, no período entre 2011 e 2014 na expansão da educação profissional foi mais de R\$ 3,3 bilhões. Dos 38 IFETs distribuídos nos vários Estados oferecem cursos de

qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologias e licenciaturas. Há, ainda, instituições que não fazem parte dos IFETs, mas oferecem educação profissional nos vários níveis educacionais, sendo “2 Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica” (MEC, 2015).

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica criada pela Lei 11.892/08, portanto, por instituições de educação profissional e tecnológica, subordinadas ao MEC, com mesma fonte de financiamento e supervisão. Fazem parte da Rede Federal também as instituições que não aderiram ao modelo IFET, entre elas o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), EV e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Todas as instituições são de natureza “jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008b). A natureza autárquica é conferida aos IFET pelo Parágrafo Único do Artigo 1º da Lei 11.892/08. São instituições autônomas no que se refere à administração, ao patrimônio, às finanças, às questões didático-pedagógicas e à disciplina e, no Artigo 9º, define sua forma de organização em estrutura multicampi e com proposta orçamentária anual (BRASIL, 2008b).

A Rede Federal ficou constituída, no contexto de aprovação das propostas de constituição dos IFET, pela Portaria 116/08 (BRASIL, 2008a), de trinta e oito autarquias, compostas por centenas de unidades. Cabe ressaltar que até o ano de 2008, a Rede dispunha de 36 EAF, 33 CEFET com 58 Unidades Descentralizadas (UNED), 32 EV, uma Universidade Tecnológica (UT) e uma ETF; exceto as EV e as UNED, todas eram autarquias. Se cada entidade autárquica é diretamente ligada ao MEC ao constituírem-se em IFET, as várias instituições, antes autárquicas, transformaram-se em apenas uma autarquia, ou seja, tendo uma reitoria como representante de vários campi.

Enquanto política pública, os IFETs assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação dessas políticas para a região polarizando e estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Nesse sentido, cada IFETs deve dispor de um observatório de políticas públicas como espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho para as regiões.

No documento *Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia* Brasil (2010) sobre o item a “relação entre o desenvolvimento local e regional e os Institutos Federais” a implantação dos IFETs deve estar em consonância com os Arranjos Produtivos Locais (APL) e regionais considerando a realidade local e regional objetivado “provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação”.

Segundo este documento,

No local e no regional, concentra-se o universal, pois nada no mundo seria em essência puramente local ou global. A interferência no local propicia alteração na esfera maior. Eis por que o desenvolvimento local e regional deve vir no bojo do conjunto de políticas públicas que transpassam determinada região e não como única agência desse processo de desenvolvimento (BRASIL, 2010).

Para que isso ocorra é imprescindível, segundo o documento (BRASIL, 2010) que

A comunicação entre os Institutos Federais e seu território torna-se imprescindível na definição de rumos a ser construídos a partir de uma concepção endógena, sob o ponto de vista de projetos locais. Por outro lado, a proposta traz em seu bojo não o autoritarismo de implantação e implementação, mas a crença de que, ao entrar em contato com a cultura de um território, ela altera-se a partir do processo interativo instaurado.

Segundo o documento *Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia* (BRASIL, 2010) a causa de ser dos IFETs, como instituições voltadas para educação profissional e tecnológica e o seu comprometimento com o desenvolvimento local e regional,

[...] está associada à conduta articulada ao contexto em que está instalada; ao relacionamento do trabalho desenvolvido; à vocação produtiva de seu lócus; à busca de maior inserção da mão de obra qualificada neste mesmo espaço; à elevação do padrão do fazer de matriz local com o incremento de novos saberes, aspectos que deverão estar consubstanciados no monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência (BRASIL, 2010).

Sobre o este aspecto acrescenta o documento (BRASIL, 2010) os IFETs, não podem

[...] ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firma-se. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade.

Por fim, é possível identificar que a criação e a expansão dos IFETs têm na sua base nas políticas de educação profissional de Estado. Essa, por sua vez, é norteadada pelo processo de trabalho sua organização e seu

desenvolvimento. As políticas educacionais que alinham as ações dos IFETs tendo em vista as demandas sociais locais e regionais de formação profissional e tecnológica apontam para a criação e expansão dos institutos, tendo como meta o desenvolvimento econômico local vindo a potencializar, com essa intenção o surgimento de uma rede federal de educação profissional e tecnológica, enquanto política de Estado.

### **Alguns aspectos do papel do estado educador em Antonio Gramsci**

O contexto no qual Antonio Gramsci discute as transformações na Itália é marcado por um cenário de desenvolvimento nas formas de produção capitalista, logo após o Primeiro Grande Conflito. Nesse período, a principal tarefa do capital é a organização da vida social, com vistas a suprimir toda e qualquer iniciativa hegemônica por parte das classes subalternas. Neste cenário há várias ocorrências: a passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista; as mudanças na forma do trabalho na organização produtiva e nas relações estatais de poder. Tomando como cenário o desenvolvimento capitalista nos primórdios do século XX, ou seja, a passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, Gramsci preocupa-se em identificar as mudanças qualitativas que se processam no conteúdo e na forma do trabalho, na organização da produção e nas relações de poder que engendram uma nova cultura: a cultura urbano-industrial, redefinindo as estratégias das lutas da classe trabalhadora com vistas à transformação das relações sociais capitalistas.

Nesse contexto é possível identificar que o Estado assumiu um novo formato no seu papel como ético “educador”. Na leitura de Gramsci essa tarefa ocorre “na medida em que [o Estado] tende precisamente a criar novos e mais elevados tipos de civilização” (GRAMSCI, 2002, p. 28), com vistas a adequar as mais amplas massas a tipos ‘civilizatórios’ regidos por padrões morais e necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção, cuja finalidade, portanto, é de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Nesse sentido, o Estado como ‘educador’ assume como sua prerrogativa criar um novo tipo ou nível de civilização. Para o filósofo Sardo o “Estado tende a criar e manter um certo tipo de civilização e de cidadão” e, por isso, procura “fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros” (GRAMSCI, 2002, p. 28). Os instrumentos auxiliares do Estado para tal exercício, segundo Gramsci é o direito, as leis, a escola e outras instituições. Identifica a escola como um desses agentes como produtora e difusora dessa civilização e criadora desse consenso. Essa compreensão é possível, por meio, da investigação do papel desempenhado



pelo direito, pela legislação educacional e, pela instituição escolar visto que todos esses elementos estão diretamente ligados ou subordinados ao Estado. Quanto a escola, no âmbito da sua compreensão de Estado ético “educador” acrescenta: “uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes” e a escola, nesse sentido, tem a “função educativa positiva” (GRAMSCI, 2002, p. 284).

No Caderno 22 *Americanismo e Fordismo* Gramsci analisa os anos iniciais do século XX, e diz: “a americanização exige um determinado ambiente, uma determinada estrutura social e um determinado tipo de Estado”, (GRAMSCI, 2001, p. 258-259), isso porque para o filósofo sardo “a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (GRAMSCI, 2001, p. 248). Sua análise refere-se aos primórdios da formação do Estado capitalista monopolista, ocasião em que a legislação e as políticas econômicas e sociais restringem a um Estado em sentido estrito, embora estivesse prevendo a expansão do processo de intervenção do Estado na conformação técnica e ético-política da classe trabalhadora. Gramsci estava se referindo a uma modalidade de Estado que pudesse garantir a instituição de um novo bloco histórico, cujo domínio econômico permitisse a reprodução do capital, por meio do emprego da ciência e da técnica no trabalho produtivo. Na esfera política a ocorrência de um Estado que intervém nos rumos da produção e nas relações político-sociais com vistas a legitimar os padrões de relações sociais vigentes. Essa intervenção, segundo Gramsci, só seria possível se o Estado fosse “educador” / “ético”.

No caderno 25 de Antonio Gramsci ao referir-se às *margens da história (História dos grupos sociais subalternos)* mostra que a ocorrência do Estado está na sua refuncionalização, segundo o filósofo sardo, essa compreensão vai além de uma concepção instrumentalista de Estado. Para as visões instrumentalistas o Estado aparece como um conjunto de aparatos que se encontram por cima e a margem da sociedade, que são utilizados por uma classe dominante a seu desejo, para assegurar seu domínio. Gramsci aprofunda sua oposição a essa visão entre Estado e classe social dando lugar a uma teoria ampliada do Estado, lugar da constituição da classe dominante.

A unidade histórica das classes dirigentes acontece no Estado e a história delas é, essencialmente, a história do Estado e dos grupos de Estado. Mas não se deve acreditar que tal unidade seja puramente jurídica e política, ainda que também esta forma de unidade tenha sua importância, e não somente forma: a unidade histórica fundamental, por seu caráter

concreto, é resultado das relações orgânicas entre Estado ou sociedade política e “sociedade civil” (GRAMSCI, 2002, p. 139).

Sua análise coloca em evidência que a supremacia da classe dirigente e do capitalismo em desenvolvimento não se deve unicamente a existência de um aparato de coerção, no sentido restrito. A classe dirigente mantém seu poder mediante uma complexa rede de instituições e organismos da sociedade civil organizar e expressar sua própria unidade como base, no consenso das classes subalternas, para a reprodução do sistema de dominação. A supremacia então é algo mais do que uma mera disposição dos aparatos repressivos do Estado, e se expressam em forma que excedem os limites do Estado no sentido restrito, para abarcar o conjunto da sociedade civil.

Com esta compreensão está presente a sua percepção anti-instrumentalista do Estado na medida em que este toma o lugar da constituição da classe dominante, é por tanto intrínseca a ela, exclui qualquer noção de “exterioridade” e pré-constituição de classe, assim como de subordinação mecânica do aparato estatal. É mediante a sociedade civil que as classes dominantes obtêm a consolidação sobre o poder, como lugar donde se difunde a “visão do mundo”. Isto não quer dizer que Gramsci diminua a especificidade e a relevância do aparato repressivo do Estado, mas não irá deter-se na forma em que a força combina com o consenso ideológico para integrar as massas e o Estado. O Estado em sentido restrito se constitui na “trincheira avançada” de um sistema único, enquanto que a hegemonia, desenvolvida, tem sua garantia fundamentalmente na sociedade civil.

As funções de “coerção” e “consenso” diferenciados, por Gramsci, teoricamente como características da sociedade política e sociedade civil, e que não perdem sua especificidade, na prática se inter-relacionam, o pensador italiano, adverte que, por exemplo, os elementos da sociedade política, como o direito opera como fatores de consenso que se reproduzem na sociedade civil.

Por outro lado, a sociedade civil também desenvolve a função subalterna de dominação. Esta se verifica, por exemplo, no nível do controle e dos meios de produção ideológicos. Como assinala Marx em *A ideologia Alemã* (2007) ao dominar o aparato produtivo a classe dominante exerce, por esses o mesmo feito, o quase monopólio sobre os organismos privados de difusão. A liberdade informativa se reduz a liberdade de imprensa informativa, exercendo a coação com respeito ao tipo de mensagens ideológicas que se difundem e os que são expulsos do sistema de circulação de ideias.

Na compreensão de Gramsci a classe dominante exerce seu poder não só por meio da imposição, mas porque consegue impor uma visão de mundo uma filosofia, uma moral, costumes, “um senso comum” que favorece o reconhecimento de sua dominação pelas classes dominadas.

No pensamento de Antonio Gramsci a possibilidade da difusão de certos valores está determinada pelas relações de compromisso que a classe dominante efetua com outras forças sociais, expressadas no Estado, que aparece como o lugar privilegiado donde se estabelecem as forças e se materializam as correlações de forças em mudanças em “equilíbrio”, “variável” por definição, entre os grupos fundamentais antagônicos. É nesta instância que se faz presente uma política de alianças como elemento necessário para a conformação hegemônica de uma classe social.

O estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante e coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (GRAMSCI, 2002, p. 41-42).

Em outra passagem Gramsci destaca como um dos ganhos históricos da classe dominante tem atribuído através do Estado, uma “vontade de conformismo” para a massa baseada na aceitação e na função acerca do conjunto da sociedade e a percepção que ela tem de si mesma.

A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em continuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se “educador”, etc. (GRAMSCI, 2002, p. 271).

Estado como “educador” aparece como organismo do povo em sua totalidade para que isso ocorra é preciso que o Estado tome a seu cargo alguns dos interesses do povo, como dizia Marx, (2007) apresentar o Estado diante da sociedade como representante do conjunto do povo. Neste sentido é que Gramsci (2002) afirma que o Estado encontra seu “fundamento ético” na sociedade civil, com o propósito de elevar a massa a um determinado nível cultural e moral.

Acrescenta “por função hegemônica que exerce a classe dirigente na sociedade civil é porque o Estado encontra o fundamento de sua representação como universal e por cima das classes sociais” (PIOTTE, 1977, p. 40). Para Coutinho (1999) é assim que o Estado ampliado articula o consenso necessário através de organizações culturais, sociais, políticas e sindicais

em que sendo da sociedade civil, se desejam livrar da iniciativa privada e da classe dominante e as que integram as classes subalternas.

Para que a classe dominante “convença” as demais classes de que é a mais idônea para assegurar o desenvolvimento da sociedade, e decidir que seus interesses particulares se confundam com os interesses gerais, é necessário que favoreça, no interior da estrutura econômica, o desenvolvimento das forças produtivas, e a elevação relativa do nível de vida das massas populares.

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2002, p. 48).

A possibilidade mesma de exercer uma “supremacia hegemônica” e no simples domínio depende, em última instância, das possibilidades de fazer avançar a sociedade em seu conjunto para adiante, assim assegurar a “incorporação” dos extratos populares ao desenvolvimento econômico-social. É neste ponto de onde não se pode observar que a fórmula gramsciana remeta necessariamente ao momento estrutural em seu sentido mais profundo. Porque a superação de economicismo vulgar o que implica destacar a relevância e a complexidade da dimensão “intelectual e moral” da supremacia burguesa não significa cair em uma versão idealista que suponha a possibilidade de construção de consenso, de produção hegemônica, de direção não coercitiva mais além de toda referência das condições materiais em que se expressam as relações de poder social. Poderá ser verdadeiramente hegemônica, então a classe que conseguir apresentar-se a si mesma como desenvolvendo as forças produtivas “e o sentido de a-história”, conseguindo assim fazer aparecer seus interesses particulares de classe como o interesse geral, na medida em que não exista entre ambos um divórcio absoluto e evidente. Do contrário, pode abrir um profundo abismo por onde começa a crise.

### **Observações à guisa de conclusões**

O objetivo do texto foi averiguar a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (IFET) enquanto política de Estado no contexto das novas formas de trabalho e produção. Em um primeiro momento verificou que no Brasil, entre o final do século XX início do século

XXI houve mudanças visíveis nas formas de trabalho, como também na sua organização. No contexto dessas mudanças e na gênese da crise financeira do capital em 2008 ocorre a criação do IF como política de Estado. Verificou, por meio, dos documentos que essa criação tem por objetivo atender as demandas socioeconômicas, locais e regionais. Por fim, verificou o papel do Estado “ético” “educador” no pensamento de Antonio Gramsci e como este assume um papel fundamental, na criação do consenso entre as classes sociais, por meio das redes de instituições e organismos da sociedade civil. Tais observações sobre estes aspectos do papel do Estado educador permitem aludir tentativas aproximadas de identificações do pensamento de Gramsci sobre o Estado “educador/ético” e as políticas estatais da criação dos IFETs.

A primeira tentativa é a “semelhança” do momento vivencial do filósofo sardo com os períodos de mudanças nas formas de organização do trabalho, em que o Estado interfere dando o direcionamento legal nessa organização. Há claramente a passagem do modo de produção taylorista/fordista para acumulação flexível e o Estado paulatinamente articula essa passagem adequando, por meio, do consenso tipos “civilizatórios” e, criando um novo bloco histórico de domínio econômico, cuja finalidade é a reprodução do capital, por meio do emprego da ciência e da técnica no trabalho produtivo. As políticas de educação profissional de Estado, no caso as de criação e expansão dos IFETs contribuem para a criação deste consenso, por meio da intervenção nos rumos da produção, locais e regionais e, nas relações político-sociais como forma de legitimar os padrões de relações sociais vigentes. Essa intervenção, segundo Gramsci, só será possível se o Estado for “educador”/“ético”. Com essa intervenção o Estado assume um novo papel de coordenador das iniciativas privadas de parceiros, históricos e novos, com intenção de efetivar a repolitização da política por meio de ações que contribuam para o desenvolvimento das políticas de educação profissional. No bojo dessa “semelhança” é possível identificar que na análise de Gramsci a supremacia da classe dirigente e do capitalismo em desenvolvimento não restringe somente a um aparato de coerção, mas em manter seu poder mediante uma complexa rede de instituições e organismos que cria o consenso das classes subalternas para a reprodução dos meios de produção. O pensador italiano adverte: os elementos da sociedade política, como o direito e a escola operam como fatores de consenso reproduzindo na sociedade civil a possibilidade da difusão de certos valores predeterminados pelas relações de compromisso que a classe dominante efetua com outras instituições sociais. Podemos inferir que os IFETs, criados e expandidos por políticas de Estado aparecem como o lugar privilegiado de formação de um “novo” trabalhador em várias regiões do Brasil gerando através de políticas de

educação profissional uma “vontade de conformismo” baseada na aceitação e na função de como os IFETs foram constituídos e vem sendo desenvolvidos.

A segunda tentativa de convergência na identificação da criação e expansão dos IFETs à luz do pensamento de Gramsci quanto ao Estado “ético/educador é a forma como este foi constituído, cuja funcionalidade instrumental, no auxílio do Estado, pela sua “função educativa positiva”, pelas seguintes razões:

- a) Reorganiza a Rede Federal dentro de um modelo multicampi e pluricurricular, a fim de constituir um novo modelo de educação profissional, para que “atuem de forma integrada regionalmente”;
- b) Os IFETs assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a cada região. Polariza e estabelece uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais em consonância com os Arranjos Produtivos Locais (APL) e regionais;
- d) Sua causa está centrada nas políticas de Estado, como instituição escolar de educação profissional e tecnológica comprometendo com o desenvolvimento local e regional;
- e) Como políticas educacionais suas ações alinham-se as demandas sociais locais e regionais de formação profissional e tecnológica, com vistas a criação e sua expansão, tendo como meta o desenvolvimento econômico local e a potencialização do surgimento de uma rede federal de educação profissional;
- f) Enquanto política estatal tem por objetivo favorecer as transformações que ocorrem no âmbito do Estado, na forma e organização do trabalho contribuindo na formação de um “novo” tipo de trabalhador, mediado pelo consensos das classes subalternas, para a reprodução do sistema de dominação, por meio, do aumento das matrículas de novos cursos de formação profissional, que correspondem às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas locais e regionais.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 39-53, mai./ago. 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil, II*. São Paulo: Boitempo, 2013a.

\_\_\_\_\_. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013b, p. 13-27 (Coleção Mundo do Trabalho, V).

\_\_\_\_\_. BRAGA, Ruy (Org.). *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.

BEHRING, E. R. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Expansão da Rede Federal. *Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, mar. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.513*, de 26 de outubro de 2011, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm)>. Acesso em: 24 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Concepção e diretrizes*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: MEC/Setec, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.741*, de 16 de julho de 2008a. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações

da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 15 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.892*, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e dá outras providências. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 3 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. *Chamada Pública MEC/SETE n. 001/2007*. Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital\\_chamadapublica\\_fase2.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital_chamadapublica_fase2.pdf)>. Acesso em: 4 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. *Chamada Pública MEC/SETEC n. 002/2007*. Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência E Tecnologia – IFET. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_ifet2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet2.pdf)>. Acesso em: 4 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 6.095*, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.195*, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. *Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – fase II: uma escola técnica em cada cidade-pólo do país*. Brasília, DF: MEC/Setec, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaocriteriofase2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.



COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, L. FERRAZ, J. C. (Org.). *Estudo da competitividade da indústria brasileira*. 2. ed. São Paulo: Unicamp/Papirus, 1994.

FRANCO, G. D. T. (Org.). *A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização*. São Paulo: Boitempo, 2007.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. (Org.). *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA C. A.; MATTOSO, J. E. L.; SIQUEIRA NETO, J. F.; OLIVEIRA, M. A. (Org.). *O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século*. São Paulo: Mtb- Cesit/Unicamp/Scritta, 1994.

OLIVEIRA C. A.; MATTOSO, J. E. L. (Org.) *Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Cesit/Unicamp/Scritta, 1996.

PIOTTE, J. M. *La pensée politique de Gramsci*. Paris: Anthropos, 1977.

POCHMANN, M. *Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Economia brasileira hoje: seus principais problemas*. In: LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.



# CONHECIMENTO DISCIPLINAR, CONHECIMENTO PEDAGÓGICO- DIDÁTICO E QUALIDADE DO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas<sup>67</sup>*

---

Este capítulo apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada com a finalidade de discutir elementos da teoria de Davydov<sup>68</sup>, seguidor do pensamento de Vygotsky que representam contribuições para a organização do ensino com foco na integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático<sup>69</sup>. Dificuldades envolvendo essa integração constituem um problema presente na formação inicial e na prática pedagógica de professores. Partindo do pressuposto de que essa integração é um dos critérios importantes para a qualidade do ensino e aprendizagem na educação básica, foi proposta a seguinte questão: que contribuições a teoria de Davydov apresenta para se pensar a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático? Na busca por respondê-la, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em textos do autor acessíveis disponíveis em nosso país na forma de livros, capítulos de livros e artigos publicados, independentemente de período cronológico ou data de publicação, cujo conteúdo abordasse o tema investigado e que estivessem em espanhol,

---

67 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado (PUC Goiás). E-mail: raquelmarram@gmail.com

68 Opta-se pelas grafias Davydov e Vygotsky ao se referir, respectivamente, a Vasily Vasilievich Davydov e Lev Semenov Vygotsky. Mas, nas chamadas a estes autores é adotada a grafia utilizada nas obras referenciadas, que varia conforme o idioma.

69 Os resultados de pesquisa aqui apresentados são uma parte da análise do referencial teórico que fundamentou a Pesquisa "Políticas educacionais oficiais e concepções críticas de educação: repercussão de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental", desenvolvida no Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás. Esta pesquisa põe em questionamento e análise os objetivos e funções da escola pública como a única que é disponibilizada às camadas mais pobres da população, problematizando a qualidade do ensino e da aprendizagem. Este capítulo apresenta uma parte dos resultados, especificamente a análise do referencial teórico histórico-cultural e de suas contribuições para se pensar a qualidade do ensino e aprendizagem.

inglês e italiano. A opção por estes idiomas se deveu-se a dificuldades: obter textos publicados originalmente em idioma russo; dominar o idioma russo; conseguir tradução de textos originais em russo para o português de forma segura e fiel às ideias do autor. Foram localizados e incluídos na análise quatro textos em espanhol, cinco textos em inglês e um texto em italiano. A análise desses textos teve como foco as premissas teóricas do autor consideradas como contribuições para se pensar a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático.

Antes de apontar essas contribuições, faz-se necessário discutir os objetivos da escola, currículo, didática e formação de professores nas políticas educacionais, contextualizando o pano de fundo da defesa da necessidade da integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático. Em seguida o capítulo aborda o que se entende por integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático para, depois, apontar as contribuições de Davydov.

## **Objetivos da escola, currículo e didática nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas**

Mesmo com o desenvolvimento de intensa crítica a determinada concepção de didática, marcadamente a partir dos anos 1980, com um discurso declaradamente contrário a ela no interior dos cursos de formação de professores, no Brasil esta concepção ainda se encontra fortemente presente: a concepção de didática prescritiva e instrumental, que a compreende somente como métodos e técnicas de ensinar algo. De acordo com Libâneo (2006; 2008; 2010; 2012) quando se assume esta concepção de didática não há sentido considerar a articulação entre métodos de ensino e métodos de investigação científica das disciplinas pois assume-se também que conteúdos/objetivos e métodos de ensino são categorias distintas e que não dizem respeito à didática. Tal posição leva pesquisadores, estudiosos e professores que recusam e combatem a concepção racionalizadora e meramente técnica da educação e da escola a considerarem a didática dispensável, pois em seu entendimento ela seria apenas um meio de concretização da racionalidade técnica e instrumental na escola.

Não é por acaso que a concepção instrumental de didática permanece na formação e na prática de professores. Entre diversos fatores destacam-se, desde o início da década de 1990, concepções para políticas educacionais emanadas de conferências internacionais sobre educação promovidas por organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), dirigidas principalmente a países em desenvolvimento. Entre essas concepções há

duas que repercutem na formação de professores. Uma delas, como mostram Shiroma, Garcia e Campos, (2011), Evangelista (2013), Silva e Cunha (2014), se caracteriza por objetivos de formação em consonância com as políticas econômicas, concretizados por meio de um currículo prescritivo de competências e habilidades de caráter imediatista e utilitarista, verificáveis por meio de avaliações quantitativas da escola, dos professores e dos alunos. Estes objetivos servem à formação dos alunos para o trabalho na sociedade capitalista competitiva e eficientista. A outra concepção, como mostra Libâneo (2014), caracteriza-se por objetivos educacionais que são menos de formação e mais de proteção social, integração e convivência dos alunos, concretizados por meio de um currículo com forte peso em saberes e experiências cotidianas dos alunos, narrativas a partir das práticas de participação em vivências socioculturais, sendo menos importante a aprendizagem de conteúdos escolares. Estes objetivos supostamente estariam contemplando a diversidade sociocultural e promovendo a inclusão e a superação da desigualdade social, muito embora o que promovem é uma falsa inclusão e uma falsa superação. Esta é uma educação escolar resumida à sociabilidade.

As duas concepções não privilegiam a formação integral dos alunos, não asseguram a aprendizagem de conteúdos relevantes para o seu desenvolvimento integral, não os capacitam de fato para a reflexão crítica e para ocuparem um lugar de sujeitos na sociedade. Em ambas a relação objetivos / conteúdo / método de ensino, – relação basilar do processo pedagógico-didático na sala de aula – fica relegada e sem importância, sendo conseqüentemente desprezada. No primeiro caso, porque os objetivos de formação são instrumentais e de caráter imediatista e eficientista, e o que deveria ser central na formação dos alunos, o processo de ensino, é subsumido por um sistema de avaliação prescrito externamente à escola. Desse modo, a didática (seja em qual concepção for) não é importante, pois o trabalho do professor já é prescrito: prepara os alunos para serem submetidos à avaliação. Como o processo de ensino adapta-se ao sistema de avaliação e (e não o contrário como deveria ser), a atividade do professor também perde muito do seu sentido, o professor perde autonomia para suas ações, e torna-se responsabilizado pelos supostos maus resultados de desempenho dos alunos. E, no segundo caso, a didática torna-se dispensável uma vez que as ações do professor não têm seu foco em conteúdos, pois as práticas discursivas em torno das experiências compartilhadas pelos alunos é que são o foco e para isso não é necessário um domínio aprofundado de conhecimentos, bastando ao professor proporcionar práticas de interação e compartilhamento entre os alunos para a produção de significados e sentidos. Portanto, a relação entre objetivos, conteúdos, e métodos de ensino e aprendizagem também não faz sentido.

Essas concepções devem ser refutadas tanto na formação de professores como nas práticas pedagógicas e didáticas na educação básica porque o tipo de formação que promovem não é desejável e nem suficiente para tornar os alunos sujeitos ativos em seu favor em uma sociedade capitalista, tão exploradora e predatória dos mais empobrecidos materialmente e culturalmente.

Em defesa de um projeto societário democrático, compreende-se que a escola deve assumir identidade emancipatória e ter como objetivo promover o desenvolvimento dos alunos por meio da formação integral, proporcionada pela apropriação da herança cultural histórica, constituída da produção não material e material, originada no processo criativo social humano em resposta às necessidades sociais, cujos resultados se encontram encarnados nos conhecimentos teóricos e práticos e nas práticas sociais, nas várias áreas de conhecimento englobando as ciências, as técnicas, as artes, os valores morais, as relações humanas.

Essa compreensão da escola e de seus objetivos fundamenta-se na vertente teórica histórico-cultural, na tradição vygotskiana. Nesta orientação teórica entende-se por formação integral aquela que busca contemplar, no desenvolvimento dos alunos, conhecimentos e capacidades intelectuais, práticas, científicas, artísticas, afetivas, morais, criativas, reprodutivas, técnicas, concebidas como unidade de pensamento e ação. Uma formação escolar com este caráter tem como propósito primordial assegurar aos alunos a oportunidade de aquisição dos conhecimentos como ferramentas culturais essenciais à sua própria constituição humana, à transformação do seu lugar na sociedade, de sua atividade na vida social, à transformação de suas relações com os outros em distintos contextos, na perspectiva da democratização e da justiça social. É essa a formação que se defende para educação básica e se considera ser aquela que melhor responde às necessidades de superação das várias formas de desigualdade social, entre elas a desigualdade educativa, presentes na sociedade brasileira hoje. Sobretudo, essa é a formação que deveria ser privilegiada em todos os níveis do sistema de ensino, mas, de modo muito especial na educação básica, que é onde se concentra o maior número de crianças e jovens em formação e entre estes os mais empobrecidos. Para concretizá-la, do ponto de vista didático, torna-se necessário contemplar no processo de ensino e aprendizagem a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático como requisito essencial à qualidade do ensino e da aprendizagem.

Fortalecer a identidade emancipatória da escola pressupõe compreender que a desigualdade educativa, que contribui para acentuar a desigualdade social, tem como um de seus mecanismos a distribuição desigual de conhecimentos sistematizados. Tal pressuposto encaminha para a consideração da cultura escolar como uma questão didática (FREITAS, 2012), uma vez que é nas práticas

pedagógicas e didáticas que se concretizam, majoritariamente, os objetivos da escola, expressos sobretudo na dimensão qualitativa do ensino e da aprendizagem.

Tal posição é contrária à que concebe a qualidade da educação expressa por meio de indicadores definidos no processo de avaliação da educação instituído no Brasil como política de estado a partir dos anos 1990, com centralidade em exames de larga escala, com produção de índices quantificáveis, e que tem sido veementemente questionada e criticada, não só por desconsiderarem a dimensão qualitativa, como também por apresentarem inúmeros vieses convenientes ao suposto sucesso das políticas educacionais e a estratégias de posituação dos resultados que interessam ao projeto neoliberal ao qual as políticas educacionais servem. Conforme mostram Assis e Amaral (2013) essa política que confere centralidade aos exames em larga escala além de não promover melhor qualidade da educação, está produzindo efeitos colaterais como os *rankings*, utilizados para premiações e punições às escolas, gestores e professores. É notória, também, a responsabilização dos professores pelos maus resultados nesse sistema de avaliação, conforme mostram Shiroma e Evangelista (2011).

A ideia aqui enfatizada, em linhas gerais, é a seguinte: uma escola com identidade emancipatória, que busca a superação das desigualdades educativas como parte do processo de construção da justiça social, não pode abrir mão da aprendizagem de conceitos científicos, éticos, artísticos, técnicos e tecnológicos pelos alunos e também não pode desconhecer a experiência sociocultural cotidiana dos alunos, a diversidade social, pois ela enriquece a escola, enriquece a formação dos alunos. Se o currículo deve ser a seleção de conceitos científicos, éticos, artísticos, técnicos e tecnológicos, o ponto de partida do ensino deve ser a experiência social e cultural cotidiana dos estudantes, inclusive para que nela penetrem os conceitos científicos, transformando a relação dos alunos com sua própria experiência, transformando sua forma de analisar e compreender as formas de utilização de conhecimentos no mundo, modificando sua capacidade de travar relações sociais a partir de uma perspectiva crítica (FREITAS, 2012).

### **A integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático**

Está sendo defendida aqui a compreensão de que a função emancipatória da escola se concretiza quando o processo de ensino e aprendizagem apresenta uma qualidade tal que contribua para que os alunos transformem suas relações e seus lugares de sujeitos no mundo, provendo-lhes os conhecimentos como ferramentas culturais para a sua atividade intelectual em conexão com sua atividade prática na vida social. Nessa concepção ganha muita relevância

a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático, concretizando no processo de ensino e aprendizagem a relação entre epistemologia e didática. Para apresentar em que consiste a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático, toma-se um dos autores que, na literatura científica recente do campo da educação vem tratando desse tema: o didata José Carlos Libâneo. Este autor – que defende reiteradamente a necessidade de se assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas, sobretudo nas escolas públicas, bem como a qualidade da formação de professores para atuarem na educação pública – defende a tese da integração entre didática e didáticas específicas, da integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático.

Como explica Libâneo (2006; 2008; 2010; 2015), a relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, ou entre didática e epistemologia, aponta para a concretização da unidade teórico-científica entre a didática e as didáticas específicas e tal posição não é neutra em relação aos embates políticos e teóricos no campo da didática, como mostra o autor supracitado. Embora relevantes, tratar desses embates causaria demasiada delonga a esse capítulo, sendo suficiente apenas ressaltar que existem e que permeiam as contradições presentes no campo teórico e investigativo da didática.

A didática é uma disciplina que estuda as relações entre ensino e aprendizagem, integrando necessariamente outros campos científicos e abrangendo as relações entre didática e epistemologia das disciplinas escolares, tal como explicita Libâneo (2006; 2008. 2012, 2015).

A relação entre objetivos, conteúdo e método de ensino e aprendizagem é uma relação didática básica no processo de ensino e aprendizagem escolar e diz respeito a todos os níveis do sistema de ensino. Tal relação representa um aspecto central na discussão teórica, epistemológica e político-ideológica da didática, da pedagogia, da educação. Assegurar a relação entre objetivos, conteúdo e método de ensino e aprendizagem dos alunos pressupõe, antes, considerar a relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, ou entre didática e epistemologia, assumindo a busca por uma unidade teórico-científica entre a didática e as didáticas específicas, defende Libâneo (2015).

A compreensão expressa veementemente por Libâneo (2008; 2010; 2012) é de que toda didática, enquanto teoria e prática de concretização dos objetivos de formação, supõe uma epistemologia. O autor explica que para sustentar esta tese é preciso antes reconhecer que o núcleo do problema didático é o conhecimento e que não é suficiente apenas uma didática geral, uma vez que o ensino de conteúdos decorrentes de conhecimentos científicos específicos de certa disciplina requer a consideração epistemológica destes conteúdos no seu tratamento pedagógico-didático. Nas palavras do



autor, “o ensino de conteúdos específicos requer métodos e organização do ensino particularizados, do mesmo que modo que não é possível ensinar conteúdos ‘em si’, separados dos seus procedimentos lógicos e investigativos” (LIBÂNEO, 2010, p. 10).

Entretanto, afirma Libâneo (2008), esta é uma questão que não tem sido contemplada nem no ensino de didática na formação inicial de professores em todas as licenciaturas, nem na prática pedagógica dos professores no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos específicos nos anos iniciais. Ao concordar com o autor, pode-se dizer que tal ausência certamente se verifica em todo o ensino fundamental e no ensino médio, uma vez que a formação de professores, em geral, não contempla a integração entre epistemologia e didática.

Aprofundando o que se entende ser essa integração, é preciso lembrar que os conhecimentos presentes nos conteúdos escolares são produzidos em determinadas lógicas e métodos de investigação e de ação próprios aos campos científicos. Os objetos de conhecimento, enquanto produtos das distintas ciências, contêm um caráter epistemológico constituído principalmente de modos de pensamento próprios destas ciências. Nestes métodos estão as formas de se acercar dos objetos das ciências humanas, sociais e naturais e com eles estabelecer uma relação de conhecimento, realizar certos tipos de análises e sínteses, identificar e compreender as relações que envolvem esse objeto na realidade social. Uma vez que esses conhecimentos se tornam conteúdos de ensino e aprendizagem no contexto escolar, não se pode perder de vista a sua origem a partir de seu estatuto epistemológico.

Uma das implicações dessa compreensão é que o professor se aproprie do modo de conhecer o conteúdo enquanto objeto científico de determinada ciência, dos meios intelectuais desse modo de conhecer. Em outras palavras, é necessário ao professor saber como se dá o processo de apropriação de conhecimentos, sendo esta uma questão epistemológica (LIBÂNEO, 2008).

É necessário integrar a questão epistemológica à questão didática do ensino e aprendizagem, porque, como afirma Libâneo (2008), embora as mediações entre o sujeito e o objeto de conhecimento sejam um problema pedagógico, a pedagogia não é suficiente para tratá-lo, porque ele é também um problema epistemológico. Escreve Libâneo (2008, p. 67):

A didática não se sustenta teoricamente se não tiver como referência de sua investigação os conteúdos, as metodologias de ensino e as formas de aprendizagem das disciplinas específicas. Do mesmo modo, não há como ensinar disciplinas específicas sem o aporte da didática, que traz para o ensino as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, dos métodos e procedimentos de ensino, além de outros campos como a antropologia, a

filosofia, etc. [...] A didática tem nas metodologias específicas uma de suas fontes mais importantes de pesquisa, ao lado da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia, da sociologia e outras ciências auxiliares da educação. Juntando esses elementos, ela generaliza as manifestações e leis de aprendizagem para o ensino das diferentes disciplinas. Ao efetuar essa tarefa de generalização, a didática se converte em uma das bases essenciais das didáticas específicas. Assim, não se pode, a rigor, falar de uma didática ‘geral’, nem de métodos gerais de ensino aplicáveis a todas as disciplinas. A didática somente faz sentido se estiver conectada à lógica científica da disciplina ensinada. Ela oferece às disciplinas específicas o que é comum e essencial ao ensino, mas respeitando suas peculiaridades epistemológicas e metodológicas.

Não sendo suficientes apenas o conhecimento na dimensão científica epistemológica da disciplina ensinada, ou apenas o conhecimento científico de natureza pedagógico-didática dissociado da dimensão epistemológica da disciplina ensinada, torna-se necessária a integração de ambos. Do ponto de vista de uma didática ancorada na perspectiva histórico-cultural, o processo de ensino e aprendizagem inclui os conhecimentos produzidos nas diversas áreas (conteúdos), os modos pelos quais se constituem esses conhecimentos (métodos de pensamento e investigação próprios das áreas de conhecimentos) e os modos pelos quais os alunos, enquanto sujeitos em atividade de estudo, adquirem e passam a utilizá-los investigativamente como ferramentas de pensamento e ação.

Mas, quando se observa o processo de ensino e aprendizagem tal como vem sendo organizado na educação básica atualmente, o que se verifica é que os professores ensinam língua materna, matemática, ciências, literatura, artes, educação física, biologia, química etc., mas nem sempre estão contemplados de forma integrada os aspectos epistemológicos e pedagógico-didáticos. Desse modo, as aprendizagens dos alunos, embora ocorram, não chegam a promover um desenvolvimento significativo na perspectiva de uma formação integral, pois falta aos professores a possibilidade de integrar a aprendizagem dos conteúdos às aprendizagens das lógicas epistemológicas presentes nesses conteúdos. Inclusive, porque os professores também não têm contemplada em sua formação inicial e continuada este aspecto tão essencial à atividade de ensino: domínio do conhecimento do conteúdo como produto da elaboração científica em certa ciência e, ao mesmo tempo, como mas necessita processo da criação e elaboração científica pleno de lógicas e métodos de pensamento, análises, sínteses. Nem na escola que privilegia a formação de competências instrumentais eficientistas e competitivas, nem na escola que privilegia a formação para a sociabilidade e a diversidade sociocultural os professores têm a possibilidade de promover a formação integral dos alunos.

Também falta aos professores um conhecimento mais aprofundado do processo de desenvolvimento do pensamento dos alunos, da formação de sua consciência, do desenvolvimento de sua personalidade como processo histórico e culturalmente demarcado pela atividade social nos distintos estágios de desenvolvimento em que se encontram os alunos, considerando a atividade intelectual e prática que orienta cada estágio. A ausência desses conhecimentos prejudica significativamente as possibilidades do professor para promover a aprendizagem dos alunos de modo a enriquecer seu desenvolvimento.

Mediante tantas necessidades de conhecimentos e capacidades para a atividade de ensino, é válido ressaltar o alerta de Freitas e Rosa (2015, p. 614), de que o trabalho de ensinar na educação básica “é exigente e complexo”, estando “longe de ser uma atividade simples”, quando o objetivo é proporcionar aos alunos o acesso à cultura sistematizada e acumulada historicamente.

### **Contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático**

Vasily Vasilyevich Davydov (1930\*-1998†) foi o psicólogo e pedagogo russo que formulou a teoria do ensino desenvolvimental<sup>70</sup>. Essa teoria consiste no desenvolvimento pedagógico e didático dos princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky e da teoria da atividade de Leontiev. Sua carreira teórica e investigativa desenvolveu-se com base na psicologia, mas entre os estudiosos da pedagogia russa era considerado como um grande pedagogo (ZINCHENKO, 1998)<sup>71</sup>. A especial importância dessa teoria é que representa uma referência teórico-metodológica de concretização pedagógica das ideias de Vygotsky.

Para esse autor o ensino escolar é um meio privilegiado de promoção do desenvolvimento dos alunos e esse o seu aspecto mais essencial porque contribui para mudanças em seus processos de pensamento, de análise e compreensão dos objetos na realidade. O ensino organizado e sistematizado promove a apropriação da cultura humana acumulada historicamente influenciando na formação de novas funções psicológicas superiores. Por meio do ensino são apresentadas aos alunos certas exigências de tipos de atividade

70 A expressão “ensino desenvolvimental” é a tradução de *developmental teaching*, tal como aparece na tradução do russo para o inglês do livro de Davydov publicado na Rússia em 1996, *Problems of developmental teaching* em 1988. Corresponde, também, à tradução de *enseñanza desarrollante*, como na tradução do russo para o espanhol feita por Marta Shuare (1988). Há autores que optam por “ensino para o desenvolvimento”.

71 Este artigo consta nas referências em sua versão original em russo. Nessa pesquisa foi utilizada a tradução ao português feita por Ermelinda Ribeiro Prestes, optando-se por manter nas referências as informações originais em russo.

intelectual. Na atividade de estudo os alunos se empenham para corresponder a essas exigências em um processo que modifica suas capacidades de pensamento e ação. Por isso, as reformas escolares e educacionais devem considerar o papel do ensino na formação da personalidade dos alunos, a influência exercida pelo ensino no desenvolvimento das capacidades dos alunos de uma forma integral (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987; DAVYDOV, 1988a; 1988b; 1995).

Feita essa brevíssima apresentação do autor, passa-se a apontar as contribuições presentes em sua teoria para se pensar a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático.

### **Conexão entre percurso investigativo científico e percurso de estudo dos objetos de conhecimento pelo aluno**

Uma das formas de assegurar que os alunos sejam capazes de estabelecer relações entre os objetos, as coisas, os fenômenos em estudo, é organizar o ensino de tal modo que os alunos ocupem ativamente o lugar de sujeitos na situação social de ensino e aprendizagem. Davydov (1988) defende que o professor, ao ensinar, proponha aos alunos tarefas em que eles associem os conhecimentos, que nada mais são do que conclusões obtidas por pesquisadores e estudiosos, ao caminho investigativo percorrido por essas pessoas para chegar a essas conclusões. Em outras palavras, o autor propõe uma conexão entre o percurso investigativo científico e o percurso do estudo do objeto pelo aluno.

Essa conexão possibilita aos alunos experienciar a atividade exploratória e criadora das ciências na busca de solução de problemas. E para isso as disciplinas escolares precisam incluir tarefas em que os alunos estejam em atividade criadora, em uma busca investigativa. Dessa forma, os professores estarão ensinando às crianças a atividade criadora das pessoas e o pensamento criador independente, o que pode ser realizado desde os primeiros anos escolares. Para que isso ocorra, os professores elaboram tarefas e ações de estudo dos conceitos pelos alunos que os orientam para a descoberta da sua origem e do processo de criação desses conceitos em certa área de conhecimento (DAVYDOV, 1988a).

Quanto aos métodos de ensino, Davydov (1988a) afirma que eles decorrem dos conteúdos, das disciplinas. Isso significa que o método de ensino de certo conceito em certa disciplina deve estar em conexão com o método de investigação desse conceito na ciência a que corresponde essa disciplina. Portanto, o professor necessita conhecer o conteúdo da disciplina (os conceitos) e, também, a investigação científica que possibilitou o aparecimento desse conceito como um conhecimento. Isso é fundamental porque

no modo investigativo pelo qual um conhecimento foi descoberto residem certas formas de indagar, de pensar, de analisar, de questionar, de refletir, a serem aprendidas pelo aluno. Por isso, as ações que o professor elabora para os alunos realizarem no estudo de um objeto de conhecimento, as tarefas, os caminhos, os materiais que o professor propõe aos alunos, devem ter caráter investigativo semelhante ao que foi utilizado por pesquisadores na descoberta do objeto. Para o autor, o aluno aprende um conteúdo quando aprende também as ações mentais ligadas a este conteúdo, os modos mentais de proceder com esse conteúdo enquanto conceito, apropriando-se também desses modos de pensamento como algo importante para seu desenvolvimento. Nas tarefas, o professor propõe um caminho a ser percorrido pelos alunos de forma compartilhada com os colegas, em trabalho coletivo e individual. Nessas ações o objetivo do aluno não é criar um conhecimento novo (mesmo que para ele o seja). O objetivo é reproduzir, de forma abreviada, o processo criativo que originou esse conhecimento. Ao fazer esse percurso, ou seja, ao trilhar um caminho investigativo de modo semelhante ao que ao pesquisador trilhou, os alunos se apropriam do conceito. “Embora o pensamento das crianças tenha alguns traços em comum com o pensamento dos cientistas, artistas e filósofos, os dois não são idênticos. As crianças em idade escolar não criam conceitos, imagens, valores e normas, mas apropriam-se deles” (DAVYDOV, 1988a, p. 21-22).

Ao organizar o ensino dessa forma, o professor vai além de simplesmente trazer para a aula a pesquisa como ação de outros. Ele cria uma situação de aprendizagem em que o pensamento científico se torna vivo para os alunos quando se apropriam das lógicas investigativas das ciências correlatas aos conteúdos. Consequentemente, em sua prática pedagógica o professor integra o conhecimento da disciplina ao conhecimento pedagógico-didático dessa disciplina.

### **Correspondência entre o método da exposição científica e a atividade de estudo dos alunos**

Embora a conexão entre percurso investigativo científico e percurso de estudo do objeto pelo aluno seja bastante enfatizada por Davydov, recorrendo a Marx o autor adverte que o procedimento de exposição dos conceitos originados na investigação científica se distingue do procedimento de investigação, pois enquanto na investigação o pesquisador se apropria da matéria investigada em seus detalhes, analisa suas diversas formas de desenvolvimento e estabelece os nexos entre ambas, na exposição dos resultados dessa investigação é apresentado o movimento real que permitiu chegar a ele. A investigação de certo objeto inicia-se pelo seu exame

enquanto objeto concreto, em suas manifestações particulares na realidade social, para chegar à descoberta de sua base interna universal abstrata, que é um conceito teórico. Mas, a exposição dos resultados da investigação realiza-se partindo dessa base universal abstrata para chegar à reprodução mental daquelas manifestações particulares concretas do objeto. Em outras palavras, a exposição do conhecimento científico resultante da investigação científica se realiza por um movimento de pensamento do abstrato ao concreto. No ensino, o caminho a ser percorrido deve corresponder ao método de exposição e, portanto, iniciar-se o ensino pelo conceito abstrato, teórico, que uma vez apropriado pelos alunos será utilizado como um procedimento mental para analisar o objeto em sua existência concreta na realidade, em situações e contextos particulares, com todas as determinações que o envolvem. Escreve o autor (DAVYDOV, 1988a, p. 165):

A atividade de estudo das crianças escolares se estrutura, em nossa opinião, em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. O pensamento dos alunos, no processo da atividade de estudo, de certa forma, se assemelha ao raciocínio dos cientistas, que expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações, generalizações, e conceitos teóricos substantivas, que exercem um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto.

Como explica Davydov, na apropriação de um objeto de conhecimento não se lida de forma direta com esse objeto na realidade e sim com sua forma mediatizada pela ciência, como conceito abstrato que sintetiza os aspectos universais e particulares do objeto. Ele caracteriza da seguinte forma o procedimento de ascensão do pensamento dos alunos do abstrato ao concreto na atividade de estudo de certo objeto científico (DAVYDOV, 1988a, p. 166-167).

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular os alunos, com a ajuda dos professores, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação geral principal e, ao mesmo tempo, descobrem que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas nesse determinado material. Ao registrar, por meio de alguma forma referencial, a relação geral principal identificada, os alunos constroem, com isso, uma abstração substantiva do assunto estudado. Continuando a análise do material curricular, eles detectam a vinculação regular dessa relação principal com suas diversas manifestações obtendo, assim, uma generalização substantiva do assunto estudado.

Conceitos, enquanto portadores de uma generalidade, são abstratos. Um conceito representa um procedimento intelectual teórico que serve ao sujeito como forma de proceder mentalmente com um objeto em uma infinidade de situações concretas. É pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto que é possível realizar a reprodução teórica do concreto real como unidade do diverso. Este é o “o procedimento com a ajuda do qual o pensamento assimila o concreto, o reproduz como espiritualmente concreto” (MARX apud DAVYDOV, 1988a, p. 82). Novamente citando Marx, o autor escreve: “Por onde começar tal reprodução? De acordo com a dialética é necessário começar pelo abstrato. “[...] As definições abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento” (MARX apud DAVYDOV, 1988a, p. 82).

Ao organizar o ensino desse modo o professor estará integrando a dimensão epistemológica da disciplina à sua dimensão pedagógica, de modo que na atividade de estudo dos alunos elas aparecem como uma unidade. Nesse caso as tarefas são um meio de aprender o conteúdo aprendendo primeiro de que forma pensar esse conteúdo, compreendendo primeiro as relações que o envolvem.

### **Relação entre tipos de conhecimento científico e tipos de pensamento que promovem no desenvolvimento dos alunos**

Para Davydov (1988a; 1982; 1999a; 1999b) o termo conhecimento significa simultaneamente o resultado do pensamento humano sobre um objeto unido ao processo de pensar esse objeto, as ações e operações mentais para sua análise. Para o autor, uma das ações do pensamento humano no processo do conhecimento é a generalização sendo que ela se apresenta de dois tipos diferentes, conforme a lógica de pensamento que a sustenta. O pensamento empírico que se nutre da lógica formal, possibilita generalização do tipo empírica e o pensamento teórico, que se nutre da lógica dialética, possibilita generalização do tipo teórica.

Na lógica formal presente no pensamento do tipo empírico, a generalização corresponde ao processo de analisar e comparar entre si os objetos identificar suas semelhanças, distinguir atributos, qualidades específicas, classificá-los, identificar o que há de geral e comum entre eles etc. Esse tipo de pensamento permite formar conceitos que são a enumeração de aspectos gerais dos objetos, sendo o aspecto geral compreendido como aquilo que se repete em todos os objetos de determinado tipo ou classe e, portanto, definidor das propriedades desses objetos. Neste caso, o movimento de pensamento consiste em identificar certa qualidade comum, invariante, presente em todos os objetos. Este movimento de apreensão do objeto e de formação de seu conceito inicia-se no aspecto sensorial, empírico, do objeto, e por um processo de generalização empírica conduz à sua percepção abstrata. Trata-se de um tipo de generalização

conceitual que permite ao ser humano enxergar o que é comum a toda uma classe de objetos em cada objeto concreto. Esse caminho de generalização e formação do conceito ocorre da seguinte forma:

No processo de ensino, a palavra do professor organiza a observação dos alunos, indicando com exatidão o objeto da observação, orienta a análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos traços distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos, se converte em seu conceito generalizador (DAVYDOV, 1988a, p. 60-61).

Embora reconheça esse tipo de movimento de pensamento tem contribuições no desenvolvimento dos alunos nas disciplinas escolares, e que ele possibilita ações mentais de sistematização, classificação, hierarquização de objetos de conhecimento, como por exemplo plantas, animais, palavras, figuras geométricas, elementos químicos, rochas etc., o autor aponta como limitação o fato de que as abstrações e generalizações resultantes desse tipo de ações mentais não permitem a apreensão dos objetos para além de seus traços sensoriais, externos, aparentes. Nesta crítica o autor recorre a uma passagem de Marx:

Mas o economista vulgar crê que faz uma grande descoberta quando, em lugar de revelar a conexão interna das coisas, proclama orgulhosamente que, nos fenômenos, as coisas têm uma aparência completamente distinta. De fato, se orgulha de posicionar-se ante a aparência e toma esta como última palavra. Que falta pode fazer então a ciência? (MARX apud DAVYDOV, 1988a, p. 61-62).

Ao aprofundar a crítica o autor mostra que esse tipo de pensamento sustenta uma concepção didática e de organização do ensino em que, equivocadamente, "empírico" significa sensorial, palpável, concreto e teórico significa abstrato, verbal, geral. Essa concepção promove a separação entre o conceito e a investigação de sua origem no processo da produção científica. Afirma Davydov (1988a, p. 66-67):

O divórcio entre o ensino dos conceitos e o exame das condições nas quais se originam se deriva legitimamente da teoria da generalização empírica, segundo a qual o conteúdo dos conceitos é idêntico ao que inicialmente se dá na percepção. Nela se examina somente a transformação da forma subjetiva deste conteúdo: a passagem de sua percepção imediata ao "subentendido" nas descrições verbais. Nesta teoria está ausente o problema da origem do conteúdo dos conceitos. Em relação ao método de ensino das matemáticas elementares isto implica, por exemplo, que o professor



proponha às crianças, para realizar diferentes operações, um conjunto de unidades já separadas, representadas em forma de “figuras numéricas”. Como e de que premissas não numéricas surgiram, como se formou historicamente o conteúdo do conceito de número, todo isto fica fora de exame. A criança começa a familiarizar-se imediatamente com os resultados do processo que teve lugar na história do conhecimento.

Desse modo, propriedades externas dos objetos que indicam somente sua aparência são tomadas como se fossem sua essência. Por isso, embora tenha sua importância para promover o desenvolvimento de ações mentais empíricas (classificação, hierarquização etc.) esse tipo de pensamento deve estar presente no ensino, mas apenas como o começo do processo de formação de conceitos, como se fosse um degrau inicial. De modo algum ele dever ser dominante no processo de ensino e aprendizagem escolar.

O outro tipo de generalização, a generalização teórica, resulta do pensamento racional dialético que ultrapassa os limites do pensamento empírico, porque tem como princípio evidenciar o movimento pelo qual ocorrem as passagens entre os diferentes aspectos de um objeto, não somente os aspectos aparentes. O pensamento teórico se ocupa do objeto não de modo imediato e direto e sim buscando o movimento de suas relações mais gerais e mais particulares, captando sua forma universal. O pensamento teórico se ocupa da existência mediatizada, refletida, essencial dos fenômenos e objetos para descobrir e recriar suas propriedades por meio de suas relações e conexões mútuas. Nesse processo algumas coisas vão se tornando meios para encarnar as propriedades de outras, representar as suas propriedades, simbolizá-las, isto é, representá-las de forma mediada por símbolos. O tipo de abstração pela qual começa o pensamento teórico tem como conteúdo a conexão historicamente simples do objeto (sua integralidade, universalidade), devendo refletir as contradições dessa conexão, sua essência.

Sendo um aspecto do concreto, isto é, tendo sua forma peculiar, esta conexão aparece, simultaneamente, como fundamento genético do todo (e neste sentido aparece como universal). Aqui se observa a unidade do singular (peculiar) e do universal, objetivamente existente, a conexão que mediatiza o processo de desenvolvimento do todo (DAVYDOV, 1988a, p. 82).

Nesse tipo de pensamento o procedimento é, primeiramente, descobrir as relações básicas, essenciais, que caracterizam o objeto de estudo e, depois, descobrir como essas relações gerais aparecem em muitos casos específicos, particulares, nos diferentes contextos em que o objeto se apresenta. Em seguida busca-se a identificar a unidade dialética entre a universalidade e

as particularidades do objeto, os nexos entre suas mútuas relações e transformações. Davydov (1988, p. 22) escreve:

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular os alunos, com a ajuda dos professores, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação geral principal e, ao mesmo tempo, descobrem que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas nesse determinado material. Ao registrar, por meio de alguma forma referencial, a relação geral principal identificada, os alunos constroem, com isso, uma abstração substantiva do assunto estudado. Continuando a análise do material curricular, eles detectam a vinculação regular dessa relação principal com suas diversas manifestações obtendo, assim, uma generalização substantiva do assunto estudado.

Dessa forma, as crianças utilizam consistentemente a abstração e a generalização substantivas para deduzir (uma vez mais com o auxílio do professor) outras abstrações mais particulares e para uni-las no objeto integral (concreto) estudado. Quando começam a fazer uso da abstração e da generalização iniciais como meio para deduzir e unir outras abstrações, elas convertem a formação mental inicial num conceito que registra o “núcleo” do assunto estudado. Este “núcleo” serve, posteriormente, às crianças, como um princípio geral pelo qual elas podem orientar-se em toda a diversidade de material curricular factual que têm que assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto.

Davydov (1997, p. 8), sintetizando as proposições de Vygotsky acerca da formação do conceito teórico, afirma que ele sempre se apresenta em um sistema de conceitos e nunca como um conceito isolado de outros.

Um critério para o conceito autenticamente científico ou teórico é, segundo nós, aquele seu conteúdo que, mediante certas ações intelectivas, particularmente a reflexão, fixa certas relações genéticas fixas de pertencimento ou a "célula" de um determinado sistema de objetos em desenvolvimento. Sobre a base desta célula, pode-se deduzir mentalmente por este conceito o processo total do desenvolvimento do sistema dado. Em outras palavras, o pensamento e os conceitos empíricos consideram os objetos como constantes e acabados, enquanto que o pensamento e os conceitos teóricos analisam os processos do seu desenvolvimento.

Davydov (1988a) explica que na atividade humana prática (real), ao buscar algo particular o ser humano utiliza símbolos e padrões para obtê-lo. Estes padrões não pertencem a este algo particular, mas à sua universalidade, na forma de um conceito. No conceito está contida a reflexão do objeto, sua forma pensada, elaborada e apresentada como um sistema de relações. Portanto, no conceito a forma universal, abstrata, é anterior ao objeto em sua

forma particular. Por exemplo, o conceito de número antecede para todos os tipos particulares de número; o conceito de flor é a base primeira para que se analise e compreenda a rosa como um tipo particular e concreto de flor; para compreender a vida de uma mulher pobre e analfabeta como um ser humano concreto é preciso antes compreender as determinações sociais que estão na origem da produção desta sua condição social.

Em outras palavras, na atividade de aprendizagem os alunos se apropriam das ações mentais que permitiram às gerações anteriores produzirem os conceitos que ele, aluno, está aprendendo agora como conteúdo escolar. Os alunos se apropriam e reproduzem em sua atividade pensante, os objetos histórica e culturalmente produzidos por gerações e gerações de cientistas e que foram sendo acumulados e tornados um conhecimento coletivo. Aprendendo desse modo os alunos convertem, ativamente, o conhecimento coletivo em um conhecimento individual. Convertem em suas, as ações mentais humanas outrora criadas e utilizadas por pesquisadores de todas as áreas de conhecimento. Deste modo o ensino contribui para que na aprendizagem os alunos convertam os conceitos em si, em conceitos para si, em meios para agir na realidade em que vivem (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005).

Em resumo, os diferentes tipos de conhecimento científico ensinados na escola contêm diferentes lógicas de pensamento que, por sua vez, possibilitam diferentes tipos de alcances na promoção do desenvolvimento dos alunos. Pensamento empírico e pensamento teórico, ambos têm sua importância. Entretanto, a primazia deve ser dada ao pensamento porque é este o tipo de pensamento que permite aos alunos alcançarem a reflexão mais elaborada e a compreensão mais crítica dos objetos, da realidade, de si mesmos nessa realidade. Aqui está presente mais uma contribuição para a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático: considerar os métodos de pensamento científico presentes nos diferentes tipos de conhecimento para a tomada de decisão sobre como organizar didaticamente o processo de ensino e aprendizagem. Essa tomada de decisão pelo professor tem fortes influências na promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

## **Conclusões**

A escola, como instituição cuja função específica e primordial é providenciar para que os alunos se apropriem dos conhecimentos sistematizados, não pode continuar desprezando essa questão: o processo de ensino e aprendizagem requer dos professores conhecimentos científicos que fundamentem a sua atividade com os alunos e que abrangem tanto aqueles específicos da disciplina ensinada como aqueles pedagógico-didáticos, o

que supõe considerar as relações entre didática e didáticas específicas como inseparáveis, interdependentes.

De uma perspectiva teórica histórico-cultural, pode-se afirmar que a educação básica em nosso país, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, abrange praticamente todo o período mais fundamental de formação da personalidade e subjetividade individual e social dos alunos, desde as formas elementares do processo de formação do pensamento conceitual até sua forma mais elaborada, o pensamento teórico. Portanto, a responsabilidade e o papel da educação básica no desenvolvimento cognitivo científico, cultural, afetivo, moral e estético dos alunos abarcam a principal oportunidade de formação e desenvolvimento que um grande número de alunos terá em suas vidas. E talvez a única, uma vez que poucos terão acesso à universidade ou ao ensino superior tecnológico. Este fato, torna ainda mais grave o insucesso das escolas que, ao cumprirem as atuais políticas educacionais, aprofundam sua insuficiência para assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a formação integral dos alunos.

Uma das ações concretas para avançar a contribuição da educação básica para o desenvolvimento dos alunos é superar a compreensão instrumental de didática restrita a métodos e técnicas de ensino e o distanciamento entre a didática e didáticas das disciplinas. Os resultados dessa pesquisa mostram que a teoria do ensino desenvolvimental de Vasili Vasilievich Davydov oferece contribuições relevantes para se pensar essa superação. Reconhece-se que há na pesquisa uma limitação ligada à dificuldade de acesso à obra completa do autor, visto que muitos de seus textos ainda não estão acessíveis fora da Rússia e outros idiomas com os quais se tem mais familiaridade em nosso país, como inglês e espanhol. Foram apontadas aqui 3 contribuições para serem incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem: conexão entre percurso investigativo científico e percurso de estudo dos objetos de conhecimento pelo aluno; relação entre tipos de conhecimento científico e tipos de pensamento que promovem no desenvolvimento dos alunos; correspondência entre o método da exposição científica e a atividade de estudo dos alunos. Uma pesquisa mais ampla poderá, talvez, revelar outras contribuições. No entanto, defende-se que esses três princípios, se contemplados no processo de ensino e aprendizagem, podem servir para o enfrentamento de finalidades educativas escolares meramente eficientistas ou meramente de sociabilidade.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, L. M.; AMARAL, N. C. Avaliação da educação: por um sistema nacional. *Retratos da Escola*, v. 7, p. 27-47, 2013.

DAVÍDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3. ed. Tradução de M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

\_\_\_\_\_. MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: SHUARE, M (Comp.). *La psicología evolutiva en la URSS*: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

\_\_\_\_\_. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas. *Soviet Education*, v. XXX, n. 8, ago. 1988a..

\_\_\_\_\_. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: investigación teórica y experimental. Tradução de M. Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988b.

DAVYDOV, V. V. The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice. *Educational Researcher*, v. 24, n. 3, p. 12-21, abr. 1995. Tradução de Stephen T. Kerr.

\_\_\_\_\_. *Il problema della generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotsky*. Roma: Studi di Psicologia dell'Educazione, 1997 (v. 1, 2, 3).

\_\_\_\_\_. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. *Activity theory and social practice*: cultural-historical approaches. Aarhus: Aarhus University Press, 1999a.

\_\_\_\_\_. What is real learning activity? In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J (Ed.). *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999b.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). *Qualidade da escola pública*: políticas educacionais, didática e formação de professores. 1. ed. Goiânia: CEPED/América/Kelps, 2013, p. 13-46.

FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, p. 403-418, 2012.

\_\_\_\_\_.; ROSA, S. V. L. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. *Educação e Realidade*, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

\_\_\_\_\_. Didática e epistemologia: para além do embate entre a Didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008, p. 59-88.

\_\_\_\_\_. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação e Realidade*, v. 40, p. 629-650, 2015.

\_\_\_\_\_. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática: teoria e pesquisa*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015, v. 1, p. 7-256.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011.

\_\_\_\_\_.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela

Educação. In: HALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Org.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014.

ZINCHENKO, V. P. Samorazvitie durra: pamiati druga. *Vestnik Assotiatzii Razvivaiushevo Obutchenia*, n. 5, 1998.





# A ESSENCIALIDADE DO COMPARTILHAMENTO DAS AÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA

*Wellington Lima Cedro<sup>72</sup>*

*Manoel Oriosvaldo de Moura<sup>73</sup>*

---

Neste texto apresentamos alguns dos resultados de uma pesquisa realizada com professores de matemática em formação inicial (CEDRO, 2008). Esta pesquisa tinha como objetivo identificar as ações de aprendizagem que indicam a transformação e/ou criação dos motivos na atividade pedagógica. Nesta perspectiva analisamos como os futuros professores, inseridos nas atividades do estágio supervisionado, realizaram o processo de aprendizagem docente.

A investigação foi realizada com um grupo de três estagiários (Donizete, Laurinda e Tereza) do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal de Goiás. Fazendo uso do tão conhecido modelo curricular do “2+2” (Neste modelo, a grade curricular é dividida de tal forma que os dois primeiros anos do curso são destinados à formação dos conhecimentos básicos do campo científico e os outros dois anos são destinados às disciplinas pedagógicas no caso da licenciatura ou a disciplinas mais específicas no caso do bacharelado) e do estágio supervisionado que, nessa perspectiva, é o ato final de todo processo formação do professor, desenvolvemos a nossa proposta de aprendizagem docente que se constituiu em uma atividade, a qual se tornou um processo de humanização e marcadamente se caracterizou pelo aspecto criativo. Para a comprovação desta hipótese, organizamos um experimento formativo (CEDRO; MOURA, 2010), caracterizado por uma perspectiva humanizadora da educação, com estagiários do curso de licenciatura em Matemática e com a participação do investigador e autor principal deste texto (PO).

Em suma, este capítulo tem como objetivo discutir a relevância que o compartilhamento das ações tem para o processo de formação dos conhecimentos vinculados à docência, pois os conhecimentos do professor surgem do diálogo entre o que ele vivencia na realidade da escola e o que ele estudou

---

72 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, Professor da Universidade Federal de Goiás. E-mail: wcedro@ufg.br

73 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, Professor Titular da Universidade de São Paulo. E-mail: modmoura@usp.br

e aprendeu com os outros indivíduos da prática educativa e com a literatura educacional (FIORENTINI; CASTRO, 2003). Nesta direção, apresentamos neste capítulo a forma como o trabalho coletivo passa a ser compreendido pelos futuros professores, contudo, esse fenômeno somente ocorre à medida que os indivíduos se apropriam ou elaboram e reorganizam conjuntamente os conhecimentos que surgem nas relações de ensino e aprendizagem. Somente assim, esse conhecimento é inserido no novo modelo de ação pedagógica do professor, o qual é convalidado pelo coletivo de sujeitos que o cerca.

O texto está organizado da seguinte maneira, inicialmente problematizamos o contexto atual e a necessidade de revisão das práticas formativas dos docentes. Em seguida, abordamos a atividade do professor. Posteriormente, de forma breve, abordamos a formação do professor e a importância do compartilhamento das ações. Por fim, apresentamos um episódio em que destacamos a cooperação e a colaboração e tecemos as considerações finais.

## **O contexto atual e a necessidade de mudanças na formação do professor**

A atual organização política, econômica e social da nossa sociedade tem colocado em xeque a educação escolar e, conseqüentemente, todo o projeto pedagógico inerente à formação dos seus membros. Este fato não é de se estranhar, já que no final do século XX presenciamos uma nova reestruturação das bases materiais caracterizadoras da produção, da economia e da política (KUENZER, 1998). Esse novo contexto gerou um sentimento de insatisfação com o modelo de escolarização, marcadamente caracterizado pela pedagogia tradicional, que já não é mais capaz de atender as demandas insurgentes.

Essas novas demandas caracterizam uma transformação no cenário social, influenciada principalmente pelos avanços tecnológicos decorrentes do desenvolvimento das tecnologias de informação. Esta situação deu início a um processo de remodelação da base material da sociedade. Nesse novo contexto, a sociedade caracteriza-se primordialmente por uma reestruturação do sistema produtivo, pela economia globalizada e pelo domínio do ideário neoliberal.

Todas essas mudanças são decorrentes da atual revolução tecnológica, fundamentada por uma descentralização dos conhecimentos e informações, bem como a “aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e o seu uso” (CASTELS, 1999, p. 69).

Esse novo paradigma tecnológico possui cinco atributos essenciais para a sua compreensão (CASTELS, 1999, p. 1) a informação é a matéria-prima. Isto implica que a tecnologia é criada para agir sobre a própria

informação, e não somente informação que age sobre a tecnologia; 2) a grande penetrabilidade das novas tecnologias, já que a informação é uma parte imprescindível da atividade humana; 3) domínio da lógica de redes, que se caracteriza pela complexidade das interações e pelos modelos imprevisíveis que derivam dessas interações; 4) a flexibilidade dos processos, das organizações e das instituições; 5) tendência de integração das tecnologias em um sistema único e integrado.

Sob a influência desse novo paradigma tecnológico, emerge uma nova economia “informacional, global e em rede” (CASTELS, 1999, p. 118). Em outras palavras, esse novo cenário econômico está baseado na capacidade dos seus agentes em gerar, processar e aplicar eficientemente a informação baseada em conhecimentos; a circulação e o consumo dessa informação estão organizados globalmente, de forma direta ou indireta; e a produtividade e a concorrência surgem em redes globais de interação. Deste modo, a unidade básica de organização da economia deixa de ser o sujeito individual, por exemplo: o operário, o empresário ou o coletivo, como a empresa, o Estado e passa a ser “a *rede*, formada de vários indivíduos e organizações, que se modificam conforme as redes adaptam-se aos ambientes de apoio e às estruturas do mercado” (CASTELS, 1999, p. 258, grifo do autor).

O surgimento dessa nova economia é fundamentado principalmente pelo ideário neoliberal, que se apresenta como uma alternativa teórica à crise do capitalismo. Para Frigotto (1995), as ideias neoliberais baseiam-se nas seguintes categorias: formação abstrata e polivalente, autonomia, qualidade total, produtividade, participação, competitividade, flexibilidade, equidade, descentralização, eficiência e eficácia.

Esse cenário impõe uma dimensão cultural própria que, para Castels, “é uma cultura do efêmero, uma cultura de cada decisão estratégica, uma colcha de retalhos de experiências e interesses, em vez de uma carta de direitos e obrigações” (CASTELS, 1999, p. 258). Essa conjectura leva, de acordo com Evangelista (1997), a uma valorização do fragmentário; do macroscópico; do singular; do efêmero; do imaginário; e, do imediatismo.

A educação não foge desse quadro de novas exigências e os elementos característicos da pedagogia tradicional são questionados, pois estes já não são capazes de atender as novas demandas. Portanto, aquela pedagogia pautada nos conteúdos escolares cristalizados, na valorização da memória, nos procedimentos de avaliação fragmentados e que considera o professor o ator principal não se adequa mais a essa nova realidade dinâmica que surge. Em outras palavras, “a velha e ainda não superada escola, com sua centralização e excessiva regulamentação, já não é adequada para o novo princípio educativo” (KUENZER, 1998).

Há que se considerar também que temos uma Educação escolar permeada pelo discurso do “aprender a aprender” (DUARTE, 2000; 2003), mas ainda dominada pelas práticas e procedimentos determinados pelos meios de produção característicos do fordismo e do toyotismo.

A pedagogia do “aprender a aprender” que domina o discurso pedagógico vigente caracteriza-se, de acordo com Duarte (2000, 2003), pelos seguintes pontos: 1) a aprendizagem passa pela ação e escolha dos conhecimentos, pois são mais desejáveis os processos de aprendizagem realizados pelo próprio indivíduo; 2) ênfase na utilização direta dos conhecimentos na vida cotidiana do indivíduo, pois há necessidade de preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade que se encontra em processo constante de transformação; 3) a funcionalidade e o pragmatismo assumem um papel essencial, pois o importante é desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos.

Apesar desse ideário dominante, o que percebemos é a insuficiência deste modelo de Educação escolar que não é capaz de mobilizar os indivíduos rumo ao conhecimento; não consegue fazer com que o conhecimento escolar deixe de ser irrelevante para os indivíduos; e, finalmente, tem um pequeno impacto na formação do indivíduo. Esses elementos tornam a atividade do indivíduo alienante, pois carece totalmente de significado e sentido. Portanto, nesse contexto, podemos compreender a Educação escolar como um problema.

Assumir que a Educação escolar constitui um problema implica defender que o conhecimento, como produto das relações sociais (que são dinâmicas por excelência), exige a todo o momento uma postura de investigador por parte daqueles que têm como atividade a educação formal.

Neste sentido, ao questionarmos a Educação escolar, também estamos questionando a escola e, conseqüentemente, as atividades de ensino, ou seja, “as ações que têm por objetivo a unidade formadora do aluno” (MOURA, 1996, p. 29). Ao conceber a atividade de ensino como uma unidade, entendemos que ela reúne os objetivos de ensino, os conteúdos e, principalmente, uma visão de como ocorre o processo de aprendizagem. Essa função essencial da atividade na formação do estudante acaba por exigir do professor um novo significado para o que é ensinar e o que é aprender nas relações dinâmicas estabelecidas na classe.

## **A atividade do professor e a atividade orientadora de ensino (AOE)**

Há um bom tempo, a comunidade científica de educadores matemáticos (KILPATRICK, 1994) tem discutido e apresentado modelos de organização do ensino que tentem superar a visão tradicional, pautada pela repetição, memorização de determinados procedimentos e a passividade perante os conhecimentos matemáticos. Por várias razões, entretanto, poucos resultados objetivos têm sido constatados. Percebemos que ainda mantemos um processo de escolarização que parece cada vez mais isolado das demais ações que realizamos cotidianamente. Dessa forma, a nosso ver, torna-se imperativo pensar em novas formas de organizar os espaços de aprendizagem que levem em conta o papel imprescindível da atividade de ensino como elemento basilar da organização da Matemática.

Essa convicção nos leva a propor um modo de organização do ensino que tenha como objetivo a educação humanizadora do indivíduo e que seja esquematizado em torno da *atividade orientadora de ensino* (MOURA, 1996). Acreditamos que essa forma de organização possibilite a todos os indivíduos envolvidos no processo a apropriação dos nexos conceituais que permitam o amplo desenvolvimento da sua condição humana.

Moura (1996, 2000, 2001) chamou de *atividade orientadora de ensino* aquela atividade que é estruturada de forma que os indivíduos possam interagir entre eles, mediados por um conteúdo, negociando significados e tendo como fim a solução coletiva de uma situação-problema. O seu caráter orientador é proveniente do fato de essa atividade definir os elementos fundamentais da ação educativa e respeitar a dinâmica das interações que surgem no espaço de aprendizagem e que nem sempre chegam aos produtos almejados pelo professor.

A estrutura da atividade orientadora de ensino se baseia na unidade entre o lógico e o histórico do conceito (LANNER DE MOURA; SOUSA, 2005). Esta afirmação tem como implicação a necessidade de se perceber o movimento de gênese do conceito, não apenas como mais um elemento da História da Matemática, correndo o risco de esta converter-se em um próprio conteúdo matemático. Assim, a dimensão histórica do conhecimento matemático é entendida dentro do processo social e cultural do conceito. Nessa perspectiva, compreender a gênese do conceito significa perceber que ela faz parte da história, na qual os homens e as mulheres, perante as necessidades objetivas, buscam e elaboram soluções para determinados problemas.

O caráter objetivo do lógico-histórico do conceito está presente na situação-problema que desencadeia todo o processo educativo. Esses problemas devem embutir em si a essência do conceito que, segundo Moretti (2007), implica compreender que a História da Matemática, que envolve o

problema desencadeador, não é a história factual, mas sim aquela impregnada no conceito. Conceber a situação-problema desse modo abre o leque de possibilidades para a sua materialização, ou seja, a situação-problema pode assumir a forma tanto de uma história virtual (MOURA, 1992) quanto de um jogo, de uma atividade lúdica ou de um problema contextualizado. Neste contexto, o que prevalece é a intencionalidade do professor.

A intenção do professor ao usá-la [situação-problema] como recurso didático é que o conceito a ser ensinado se transforme em uma necessidade, cognitiva ou material, para seus alunos de modo que as ações que esses desenvolverão na busca da solução do problema estejam de acordo com o motivo que os leva a agir e que desse modo eles possam, de fato, estar em atividade (MORETTI, 2007, p. 99).

Com isso, cabe ao professor criar condições para que os indivíduos interajam motivados pela tentativa de dar resposta a determinado problema, de forma que ocorra um fluxo ininterrupto no processo de elaboração compartilhada da solução que abarque tanto os indivíduos isolados, quanto os pequenos grupos e o coletivo da sala de aula. Esta afirmação reflete a necessidade de uma organização do ensino que possibilite o real desenvolvimento dos indivíduos. Conforme Vigotski afirma, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI, 2007, p. 103). É somente por meio desse aprendizado, adequadamente organizado, que o indivíduo consegue despertar e internalizar os vários processos de desenvolvimento, os quais somente surgem durante a cooperação e a colaboração com os demais companheiros e em determinado contexto e espaço. Usando os termos vigotskianos, há o surgimento da zona de desenvolvimento proximal.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Analisando a definição de Vigotski, podemos compreender o nível de desenvolvimento real como aquele em que já existe um conhecimento apropriado pelo indivíduo, indica que ele consegue realizar determinada tarefa de forma independente. Já o nível de desenvolvimento potencial corresponde àqueles processos que estão se formando. O espaço entre esses dois níveis, ao qual Vigotski chamou zona de desenvolvimento proximal, apresenta-se, portanto, como o campo de possibilidades para a aprendizagem dos conhecimentos científicos (ARAÚJO, 2003), como também para a apropriação

dos traços característicos do ser humano. Neste sentido, cabe ao professor dirigir as ações na sala de aula de um modo apropriado ao nível adequado do desenvolvimento do indivíduo, utilizando das suas ferramentas de mediação, a atividade orientadora de ensino, para que ocorra o desenvolvimento das suas funções mentais.

Em suma, podemos afirmar que as características principais da atividade orientadora de ensino são as seguintes:

A atividade [...] é do sujeito, é problema, desencadeia uma busca de solução, permite um avanço do conhecimento desse sujeito por meio do processo de análise e síntese e lhe permite desenvolver a capacidade de lidar com outros conhecimentos a partir dos conhecimentos que vai adquirindo à medida que desenvolve a sua capacidade de resolver problemas (MOURA, 2000, p. 35).

Dessa afirmação, podemos concluir que a atividade orientadora de ensino pauta-se pela intencionalidade dos indivíduos, pelo desenvolvimento dos nexos conceituais do conhecimento que, mediados pelas diversas formas de linguagem, permitem a apropriação dos conhecimentos teóricos e a consequente formação de um pensamento teórico. Esse ciclo, portanto, apresenta um caráter duplo. Este duplo movimento da atividade de ensino possibilita a transformação do estudante ao inseri-lo em um processo de troca de significados, além de oferecer ao professor as condições de criação de ferramentas que favoreçam a aprendizagem, a revisão dos objetivos educacionais, dos conteúdos e estratégias de ensino em um processo contínuo de avaliação de seu trabalho. A atividade de ensino assume, portanto, o papel do elemento organizador e formador da aprendizagem dos indivíduos, isto é, a atividade é, desse modo, um elemento de formação do estudante e do professor.

Tendo como base a atividade orientadora de ensino, podemos dar um novo significado aos espaços de aprendizagem que podem ser entendidos como “*o lugar da realização da aprendizagem dos sujeitos orientado pela ação intencional de quem ensina*” (CEDRO, 2004, p. 34, grifo do autor). Dessa forma, eles se tornam espaços caracterizados pela crítica, pela descoberta e pela prática social.

A organização do ensino, por meio das atividades orientadoras, oportuniza aos indivíduos a possibilidade de analisar crítica e sistematicamente sua atividade prática e suas conclusões internas. Com isso, se estabelece um contexto que favorece o surgimento da crítica, já que os indivíduos aprendem e se apropriam da sua atividade ao passo que a vão criando (ENGESTROM, 2002).

Ao assumirmos essa posição, os espaços de aprendizagem acabam se tornando lugares onde a prática social se constitui em elementos essenciais e necessários para o desenvolvimento do indivíduo, pois constituem verdadeiras comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991). Nesses espaços todos os participantes desenvolvem plenamente as tarefas nucleares da atividade e há abundante interação horizontal entre os participantes, mediada especialmente por uações-problema e pela busca das suas soluções.

Por fim, os espaços de aprendizagem caracterizam-se pela formação dos conceitos teóricos com base no processo de ascensão do abstrato ao concreto, que é uma estratégia essencialmente genética a qual visa à descoberta e à reprodução das condições de origem dos conceitos a serem apropriados (DAVYDOV, 1982; 1988; 1999). Esse processo permite o desenvolvimento, no indivíduo, da capacidade de relacionar-se com os problemas de um modo teórico e refletir sobre o seu pensamento. Com isso, conseguimos superar aqueles processos de escolarização que contribuem somente para a aquisição de habilidades e conhecimentos especiais e possibilitamos o desenvolvimento mental geral dos indivíduos.

Esses elementos que caracterizam os espaços de aprendizagem contribuem decisivamente para que o ensino possa expandir as potencialidades dos indivíduos, ou seja, desenvolver a sua personalidade como um todo; favorecem o estabelecimento de condições para descobrir e instituir os potenciais criativos dos indivíduos; permitem que todos os participantes se tornem efetivamente indivíduos da atividade de aprendizagem; levam à compreensão de que a aprendizagem e o ensino autênticos ocorrem por meio do compartilhamento das ações entre todos os indivíduos; e concebem que os procedimentos e técnicas de ensino devem atender à diversidade e às particularidades dos indivíduos, não permitindo que os métodos se tornem uniformes e rígidos.

## **A formação do professor de matemática**

Ao analisar a atividade do professor, percebemos que o seu significado está na ação de ensinar. De certa forma, o trabalho docente possui uma autonomia inerente a ele, porém esta autonomia não é suficiente para impedir um processo de alienação do trabalho. A nosso ver, está nas condições subjetivas deste trabalho o fator de alienação. Uma das condições subjetivas do trabalho docente é o processo de formação. Esse processo de formação é incapaz de propiciar ao indivíduo a compreensão do significado da atividade docente. Ele simplesmente reduz o professor a um mero prático ou aquele que faz uso da reflexão, mas totalmente esvaziada de sentido.



Ao elegermos a atividade de ensino como o elemento basilar da atividade pedagógica, estamos conscientes que isso exige um esforço em compreender não somente os processos de ensino e aprendizagem, mas também todas as questões relacionadas aos espaços onde estes processos são desenvolvidos.

Nesse sentido, a formação do professor pressupõe o seu desenvolvimento profissional, fugindo totalmente das armadilhas do profissionalismo apregoadas por Contreras (2002), mas o vincula diretamente à apropriação do significado da atividade docente, o que permite a ele o desenvolvimento amplo e incondicional da sua condição de homem. Essa afirmativa nos leva ao seguinte entendimento do que seja o professor de Matemática.

[...] o sujeito que domina o conteúdo, mas é, sobretudo, o que tem a visão estratégica da sua ação no projeto de ensino da escola em que a Matemática tem um determinado valor cultural e formativo e, sendo assim, ao executá-lo, edifica-se com novas qualidades de professor ao mesmo tempo em que constrói com os alunos uma Matemática humanizadora de seus mundos (MOURA, 2000, p. 126).

### **A essencialidade do compartilhamento das ações**

Um dos princípios teóricos básicos que fundamenta a nossa proposta para a formação de professores de Matemática é o desenvolvimento da compreensão, por parte do indivíduo, da essencialidade do trabalho coletivo. Acreditamos que estas ideias somente podem ser apropriadas pelos indivíduos quando possibilitamos a eles situações que exijam o compartilhamento das ações na resolução de uma determinada situação que surge em certo contexto.

Neste sentido, o compartilhamento assume o significado da coordenação das ações individuais em determinada situação-problema comum aos indivíduos. Essa coordenação passa, portanto, pela identificação das características do objeto, pela sua transformação e pela criação de resultados em comum. Logo, o compartilhamento das ações “se manifesta em uma atividade cognitiva produtiva através de um nível elevado de estruturação da atividade intelectual, e num intensificado da reflexão, do controle e da avaliação” (POLIVANOVA, 1996, p. 151).

De forma geral, o compartilhamento das ações é essencialmente baseado no trabalho coletivo e, portanto, presume tanto a cooperação como a colaboração. Lembramos que compreendemos a cooperação como a operação, execução de determinadas tarefas e atividades vinculadas a certo sistema, já a colaboração presume a produção, o desenvolvimento de ações com base em objetivos comuns. Nesta perspectiva, o trabalho compartilhado deve caminhar tendo em vista a relação entre a cooperação e a colaboração, pois é na cooperação que encontramos a origem do desenvolvimento intelectual

do indivíduo. Graças a ela, o indivíduo pode transformar a maneira como trata o objeto. Ao tomar consciência das relações entre o trabalho cooperativo e o objeto de estudo, a cooperação adquire, então, a forma de modo de ação geral do indivíduo e “torna-se uma espécie de modelo do conteúdo da estrutura cognitiva” (POLIVANOVA, 1996, p. 151).

Nessa ótica, é imprescindível, dentro do processo de formação do professor, criar situações em que haja a necessidade do compartilhamento das ações. Com esses momentos propiciaremos aos indivíduos a oportunidade do desenvolvimento das primeiras formas específicas de cooperação, que permitirão a ele atingir um nível adequado nas ações cognitivas por meio da apropriação e da conscientização do processo significativo da produção coletiva do conhecimento científico.

### **A cooperação e a colaboração fazem parte da atividade do professor**

Nessa seção selecionamos um episódio que envolve situações de compartilhamento das ações no momento de organização do ensino, por parte dos estagiários. A nosso ver, esse episódio permite a apreensão do fenômeno ao desvelarem a qualidade das ações por meio das manifestações dos indivíduos, as quais se tornam, portanto, reveladoras da constituição e apropriação do significado do trabalho coletivo, isto é, do compartilhamento das ações.

O episódio selecionado está vinculado à elaboração de situações-problema pelos estagiários. A proposição de situações-problema “é um recurso didático que tem por objetivo colocar o sujeito que aprende diante da necessidade do conceito a ser ensinado” (MORETTI, 2007, p. 106). Esse viés implica, portanto, organizar a situação-problema de forma que as ações dos indivíduos coincidam com o seu objeto, chegando ao que entendemos por atividade. Assim, ao colocar o futuro professor em um movimento de discussão da sua atividade de ensino, estamos propiciando momentos em que ele, inicialmente, vivencia o compartilhamento das ações para, posteriormente, refletir e tomar consciência do processo de produção e apropriação coletiva do conhecimento.

### **Pisódio: A busca pelo sentido de uma tarefa de ensino**

A primeira parte do nosso episódio ocorre em uma das Reuniões Coletivas (RC). Tereza e Laurinda expõem, após o pedido de Professor Orientador (PO), uma das tarefas de ensino que seria desenvolvida com o intuito de trabalhar as primeiras ideias vinculadas às equações e a álgebra.

**Tabela 1 - Reuniões Coletivas**

<b>nº</b>	<b>Autor</b>	<b>Discurso</b>
1	Tereza	Além d Nisso, nós estávamos pensando nestes cubos do material dourado. A gente ficou imaginando assim como iríamos passar do retórico para o sincopado, como que a gente poderia fazer isto? A única coisa que veio assim, até a gente está atrás de ideias. A única coisa que a gente lembrou, foi no caso assim. Aqui tem um pedacinho pequenininho, não tem? Neste cubinho, a gente colocaria ele como um quadradinho mesmo, sem valor, sem unidade.
2	Laurinda	É a unidade cubinho.
3	Tereza	É um quadrado. Aí este quadrado, por exemplo, para gente calcular o perímetro deste quadrado maior. Só que a gente colocaria para eles [...]
4	PO	Perímetro ou área?
5	Laurinda	Tanto faz.
6	Tereza	Perímetro, mas a gente vai usar os dois. Aí por exemplo, em grupo eles estariam procurando quantos quadradinhos eles usariam para achar o perímetro, quantos quadradinhos vale o perímetro? Aí eles pegariam estes quadradinhos e medindo iriam descobrir o perímetro em quadradinhos. Eles não estariam usando valor nem nada disto, não saberiam nada.
7	Laurinda	E aí colocando figuras diferentes com vários formatos eles iriam trabalhando.
8	Tereza	E aí depois que a gente passar por esta fase, de está calculando. A gente adotaria, vamos supor: e se esse quadradinho valesse um. Se ele vale um então eles calculariam 10 vezes um.
9	Laurinda	Eu não apoiei esta parte aí não. Esta de trocar, de mudar de quadradinho. Deixa o quadradinho é um valor que ele não sabe, pois, a partir do momento que a gente dê um valor para ele, a gente vai está entrando na parte simbólica. Ele já vai está mudando o pensamento.
10	Tereza	Não. Não é aí, ainda não.
11	PO	Mas uma coisa que eu não entendi é esta coisa de usar os cubos para calcular o perímetro.
12	Tereza	A gente vai desenhar a figura no papel e ele vai [...]
13	Laurinda	Ele vai colocar os quadradinhos sobre a figura e contar.
14	Tereza	Seria mais ou menos, a gente vai dar várias figuras de vários modelinhos. Aí, eles vão perceber que aqui tem um quadradinho, dois, três. Quer dizer que aqui eu tenho tantos quadradinhos.
15	Donizete	Mas aí, é a área.
16	Tereza	É.
17	Laurinda	Mas, a gente está querendo usar isto para falar de perímetro.

Continua ...

Continuação

<b>nº</b>	<b>Autor</b>	<b>Discurso</b>
18	Donizete	Mas, primeiro vocês falaram em perímetro, e agora já está na área.
19	Tereza	Mas é, a gente vai usar [...]
20	Donizete	Vocês estão deixando claro, isto, não é?
21	Tereza	Sim.
22	PO	Vocês têm que tomar cuidado com isto, pois estão usando os cubos para tratar de perímetro. Vocês têm que deixar bem claro para os alunos [...]
23	Donizete	Que não é a quantidade de cubos que vocês querem.
24	Tereza	Mas, é isto que a gente quer, pois eles vão ter as medidas em lados dos cubos, quando eles forem calcular.
25	Laurinda	Pensando, agora isto pode ficar confuso para eles.
26	PO	Com certeza vai ficar confuso.
27	Laurinda	A gente pode fazer assim, de quantos cubinhos a gente usa para fazer o contorno da figura.
28	Tereza	Sabe por que a gente queria usar estes cubinhos. Para gente entrar depois.
29	Donizete	Eles são a unidade de referência.
30	Tereza	Isto. Mais pra frente quando a gente entrar em incógnita eles perceberem que este cubinho é o meu x.
31	Laurinda	A minha incógnita.
32	Donizete	Ah! Agora eu entendi. Por exemplo, esta aqui é sua incógnita [pega o cubinho com a mão e mostra a todos].
33	Tereza	Por exemplo, se eu quero calcular a área.
34	PO	Podia pensar assim. Uma ideia que eu tive agora. Pegue um barbante e corte pedaços, dê para eles e peça que determinem o perímetro. Vocês podem fazer umas figuras grandes em cartolinas, umas figuras não regulares, quando ele pegar o barbante, ele vai ter que contornar a figura e dizer que é este tamanho aqui o perímetro [faz um traço em uma folha de papel e mostra a todos].
35	Laurinda	Aí, a gente pode pedir quanto que ele é em cubinhos.

Continua...

Continuação

nº	Autor	Discurso
36	PO	Pode ser, mas o interessante é ele responder que o perímetro é aquele tamanho. Daí, em outro momento, você pode pedir para eles criarem uma unidade de medida ou vocês entregam para eles, por exemplo, uma questão que pode ser feita é a seguinte: com esse mesmo tamanho que vocês descobriram na primeira medida, calcule o perímetro das demais. Eles vão sentir a necessidade de criar uma unidade, com isto vocês vão trabalhar tanto as questões dos números racionais como a ideia inicial de equação, pois, em situações como esta: eu tenho este pedacinho, se eu quero ter um perímetro de tanto, quantos pedacinhos desses, eu vou precisar ter. É uma ideia, que não exclui vocês trabalharem outras situações envolvendo os cubinhos.
37	Tereza	Este é só o primeiro momento.
38	PO	Mas, para trabalhar a retórica, vocês vão precisar pedir para que eles escrevam, criem uma situação, um contexto onde ele tenha que escrever uma carta para um amigo, para um fulano, descrevendo a situação.

Fonte: Autor, 2016.

Nesta parte verificamos que as intenções de PO com o pedido de apresentação da tarefa de ensino, elaborada por Laurinda e Tereza, estão vinculadas à *valorização da cooperação e colaboração*. Este objetivo foi desenvolvido com base no conteúdo desta parte que é o *estabelecimento do sentido para a tarefa de ensino*. Assim, ao propor que as estagiárias expusessem as suas ideias, estabeleceu-se na RC um momento propício para que todos discutissem a tarefa, buscando, deste modo, uma reflexão sobre a sua organização e desenvolvimento.

Na parte destacada apresentada anteriormente é possível constatar que as intenções de PO somente começam a ser compreendidas por Laurinda e Tereza com base nas intervenções de PO (4 e 11) e principalmente de Donizete (15). Estas surgem como situações importantes no processo de definição do desenvolvimento da atividade, pois constituem conjecturas em que há uma ênfase no discurso interativo e dialógico (MORTIMER; SCOTT, 2002). Até o momento da intervenção de Donizete (15), nota-se no discurso descritivo usado na exposição de Tereza e de Laurinda (1 a 17) certa relutância em aceitar que o uso de um instrumento tridimensional, o cubo, para lidar com uma grandeza unidimensional, o perímetro, poderia ocasionar algumas dificuldades na realização da atividade. Somente após novas intervenções de PO (22) e de Donizete (18, 20 e 23), Laurinda (25) é sensibilizada e expressa a sua concordância com a situação exposta. A seguir,

Tereza (28 e 30) tenta explicar a ideia que permeia a atividade e justificar o porquê de usar uma figura tridimensional para trabalhar com algo unidimensional. Logo após, o sentido da atividade é compreendido por Donizete (29 e 32). Deste momento em diante, fazendo uso de um discurso autoritário e não interativo (MORTIMER; SCOTT, 2002), PO passa a discutir uma nova possibilidade para a tarefa (34, 36 e 38).

O desdobramento dessas intervenções propiciou a elaboração de uma nova tarefa, enfatizada pelas estagiárias no Trabalho Final de Curso (TFC) escrito por elas, como um momento de destaque da sua proposta pedagógica. Segundo elas, essa tarefa permitiu uma situação em que houve o compartilhamento de significados. A seguir (figura 1), temos um extrato do TFC com o trecho em que Laurinda e Tereza destacam a referida tarefa.

**Figura 1 – Extrato do Trabalho Final de Curso  
que apresenta o desdobramento da discussão**

... Durante a regência observamos momentos em que esta perspectiva ocorreu, ao propormos aos alunos uma situação-problema contextualizada envolvendo os cubos dourados, e junto professor/aluno com conceitos já conhecidos tentavam descobrir o volume de um cubo grande, baseado em um cubo menor. Mostrando a eles a idéia de unidade padrão, para a introdução do conceito de incógnita.

Uma situação como essa mostra como uma atividade de ensino, que aparentemente não conseguiria lograr seus objetivos, por se mostrar incoerente, é transformada de modo que atinja uma tarefa mais significativa e clara para os estudantes. O resultado deste episódio nos indica a obtenção não somente de uma nova tarefa, mas permite aos estudantes vivenciarem um momento de compartilhamento das ações. Todo esse arranjo se baseia na elaboração e discussão das atividades de ensino que permitem aos estagiários coordenarem as suas ações com vistas a obter a solução dos problemas inerentes à organização do ensino. Assim, a discussão e a análise da ação em comum dos estagiários, tendo como base as ideias de Laurinda e Tereza que em nenhuma ocasião são desprezadas, permitem ao coletivo a apropriação do modo de ação geral. Toda esta atividade apoiou-se essencialmente no diálogo, na discussão, na cooperação e na reflexão em busca da clareza da intencionalidade da atividade e do uso adequado do instrumento pedagógico. Deste modo, o compartilhamento das ações surge como um elemento importante para que os indivíduos possam estabelecer novos sentidos para a cooperação e a colaboração.

Em outra parte do nosso episódio, também podemos perceber como o compartilhamento das ações contribui para o processo de reflexão sobre

a atividade de ensino. O momento ocorreu em uma RC em que Donizete, assim como foi solicitado a Laurinda e Tereza, tinha que descrever como seria desenvolvida uma de suas tarefas. Ele escolhe uma que envolve um dominó que aborda o cálculo do volume dos cubos. Para realizar essa ação, ele organiza uma situação em que seus companheiros e PO vivenciem a sua tarefa, jogando o dominó. A segunda parte acontece depois de Donizete explicar as regras do jogo e todos começarem a jogar.

**Tabela 2 – Regras do jogo**

nº	Autor	Discurso
1	PO	Donizete, quando você tiver na sala de aula, você tem que enfatizar bastante essa questão da verbalização, deixe, eles jogarem, mas enfatize que eles precisam dizer aos seus companheiros que peça que eles estão procurando. Você tem que ficar atento a tudo na sala.
<i>Pouco tempo depois do início da tarefa, em uma das rodadas Tereza demora alguns segundinhos procurando qual a peça do dominó que colocaria na mesa.</i>		
2	Tereza	Olha! Eu acho que quando você for aplicar com os alunos, você tem que explicar direitinho as regras, pois, só depois é que você nos disse que ele pode associar cubo com cubo.
3	PO	Atente pra isto.

Fonte: Autor, 2016

Ao pontuar a necessidade da explicação das regras (2) e ao enfatizar (1) um dos procedimentos da tarefa, tanto Tereza como PO contribuem decisivamente para que Donizete possa refazer mentalmente a organização da sua atividade de ensino. Esse momento de compartilhamento nos mostra novamente que as intervenções de PO e de Tereza, que são caracterizadas pela tentativa de provocar em Donizete a reflexão sobre o desenrolar da tarefa, enfatizam a necessidade da busca pela clareza do professor na organização do ensino. Desse modo, situações como estas são imprescindíveis para o desenvolvimento do sujeito, pois o confronto das necessidades, dos sentidos

e das representações dos indivíduos leva-os a um processo de negociação dos significados que eles atribuem a si e à situação como um todo. Assim, o sentido para a atividade de ensino é criado, descoberto e apropriado na relação com os parceiros portadores de níveis diferentes de experiência que lhes “emprestam” determinadas significações a suas ações em situações objetivas (VIGOTSKI, 2007).

Essas duas partes que compõem o nosso episódio oportunizaram a observação de como a busca pela clareza do desenvolvimento de uma tarefa de ensino pode ser concretizada por meio do compartilhamento das ações de planejamento. Nesse caso, fica claro para nós que a existência de momentos como estes, marcados principalmente pelo debate e discussão coletiva, constitui fator essencial para o desenvolvimento do futuro professor de Matemática. Um dado que corrobora essa afirmação pode ser notado no discurso de Donizete, citado a seguir. Em sua fala, que se deu pouco tempo depois dos acontecimentos ocorridos na segunda parte, ele deixa transparecer o sentido que aqueles momentos de compartilhamento tem tido para a sua formação (*Eu acho até bom estar essa discussão acalorada*) e (*É bom que eu posso discutir com vocês*).

Olha! Meu objetivo não é o mesmo de vocês, mas o que eu percebi, é que eu posso utilizar isto nas minhas aulas lá no serviço. Eu vou preparar essas aulas e ajudar a vocês com esta questão destes três elementos [ele está se referindo ao retórico, ao sincopado e ao simbólico]. ***Eu acho até bom estar essa discussão acalorada***, porque quando eu for pensar nas minhas aulas eu usarei essas coisas. [RC1].

***É bom que eu possa discutir com vocês***. A gente pode trocar umas figurinhas e trocar ideias em cima disto aí, meus alunos são bem espertos [refere-se aos alunos da escola particular onde leciona]. [RC2].

Para concluir, neste episódio identificamos como o compartilhamento das ações deve fazer parte do processo de formação do professor, já que ele acentua a importância de um modo de organização do ensino que favorece a cooperação mútua e a colaboração durante a apropriação dos conhecimentos científicos. Nesta perspectiva, o extrato do TFC de Donizete (figura 2) demonstra a importância da organização de espaços de compartilhamento das ações docentes na atuação do professor de formação dos futuros professores.



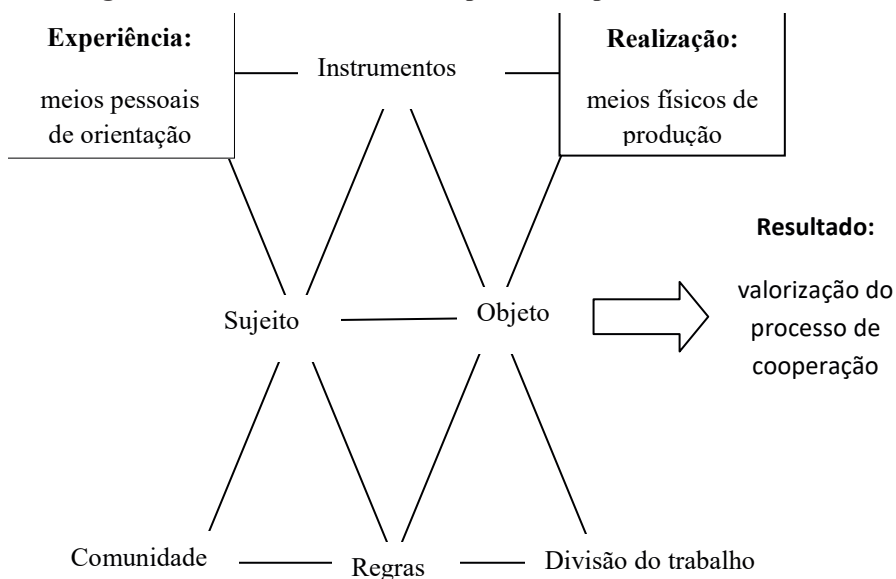
**Figura 2 – Extrato do TFC que destaca a importância do compartilhamento das ações**

Estas reuniões, com o orientador e os colegas que desenvolveram suas atividades de ensino em outras escolas, foram marcantes para a criação uma relação de confiança e cumplicidade. Podíamos discutir idéias, projetos, aulas e muito mais, podíamos sentir tristeza com o fracasso de alguém, e alegria, com o sucesso de outro. Nestes momentos percebemos a importância do trabalho

coletivo, a interação das mais diversas expressões de pensamento e a construção de nossos conhecimentos por meio de nossa história.

No esquema a seguir (Figura 3) tentamos esboçar o compartilhamento das ações utilizando um sistema de atividade expandido (ENGESTROM, 2002).

**Figura 3 – O sistema de atividade para o compartilhamento das ações**



A expansão do sistema encontra-se na inclusão da experiência ou vivência que está atrelado ao indivíduo e das formas de realização que se conectam aos instrumentos e ao objeto da atividade.

### **Considerações finais sobre a formação do professor que ensina matemática**

Ultimamente a discussão em torno da formação do professorado assumiu um caráter administrativo, corporativo e funcionalista (IMBERNÓN, 2006), no qual se valorizam muito mais os aspectos vinculados à gestão da sala de aula (preenchimento de planos, de formulários de avaliação, seleção do *melhor* livro didático etc.) do que a autonomia e a natureza intelectual da docência. Por essa ótica, o professor é entendido como o indivíduo que se limita à mera reprodução (Devemos esclarecer que este termo aqui não está revestido do caráter histórico-dialético<sup>1</sup> da cultura e dos conhecimentos produzidos e desenvolvidos por outros indivíduos. O resultado desta situação é a formação de uma imagem social e profissional do docente restrita e caracterizada pelo determinismo e pela falta de criticidade.

A superação deste paradigma, um dos obstáculos a serem enfrentados no processo de formação do professor, somente pode se concretizar quando contrapusermos ao docente uma imagem capaz de produzir novas concepções e permitir a ele a compreensão e transformação da realidade que o cerca. Isso se faz possível se a formação profissional do professor estiver aliada ao desenvolvimento do conhecimento teórico em toda sua amplitude, isto é, o conhecimento teórico deve servir de base para o entendimento da prática pedagógica, favorecendo assim a apropriação do processo de ensino e de aprendizagem e a superação da alienação.

Neste sentido, a formação do professor passa pela criação de espaços de reflexão e participação, nos quais o docente pode compreender os elementos teóricos inerentes a sua prática e promover a crítica, a recomposição e até mesmo a superação da sua ação pedagógica.

No nosso entendimento, os pressupostos mencionados, encontrarão a sua objetividade quando compreendemos que o trabalho educativo é a forma de mediação que permite ao indivíduo a sua humanização, a qual é produzida historicamente e coletivamente por todos os homens. Assim, a atividade educativa está inserida em uma abordagem humanizadora da educação. A implicação desta afirmação é a seguinte: não basta a apropriação de saberes e conhecimentos úteis quando se trata da adaptação do indivíduo ao contexto que o cerca, nós temos que oferecer a ele as condições necessárias para a sua transformação, para que possa tornar-se o seu próprio governante.

Continua...

Essa transformação somente ocorre com a superação do senso comum e o desenvolvimento do pensamento teórico.

A compreensão do trabalho como elemento essencial para a humanização do indivíduo resulta na necessidade de entender que esse processo pode ser viabilizado por meio da sua atividade: o ensino. Esta atividade representa a unidade dialética entre o teórico e o prático, a práxis. Esse viés histórico-cultural para o processo de humanização nos leva a conceber uma nova perspectiva para a formação docente que encara o ato de ensinar como aquele que coloca o professor em um movimento de busca do sentido das suas ações que o formam e lhe possibilitam formar os outros. Nessa nova conjunção, tornar-se professor significa apropriar-se da práxis pedagógica e passar a ser um criador de sentidos para o que é ensinado.

---

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. *Da formação e do forma-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública*. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

CASTELS, M. *A sociedade em rede*. Tradução Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CEDRO, W. *O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: o Clube de Matemática*. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. *O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

CEDRO, W. L.; MOURA, M. Experimento didático: un camino metodológico para la investigación en la educación matemática. *Unión: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, n. 22, - Junio, p. 53-63, 2010.

DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

\_\_\_\_\_. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, v. 30, n. 8-10, parts 1-3, 1988.

\_\_\_\_\_. What is real learning activity? In: HEDEGAARD, M.; LOMPSHER, J (Ed.). *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

DUARTE, N. Vigotski. *O aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados. 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 86).

ENGESTROM, Y. Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

EVANGELISTA, J. *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. São Paulo: Cortez, 1997.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. *Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

IMBERNON, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

KILPATRICK, J. Historia de la investigación en educación matemática. In: KILPATRICK, J.; RICO, L.; SIERRA, M (Ed.). *Educación matemática y investigación*. Madrid: Editorial Síntesis, 1994.

KUENZER, A. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 63, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jul. 2008.

LANNER DE MOURA, A.; SOUSA, M. O lógico-histórico da álgebra não simbólica e da álgebra simbólica: dois olhares diferentes. *Zetetike*, Campinas, v. 13, n. 24, p. 11-45, 2005.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MORETTI, V. *Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

MORTIMER, E.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em ensino de ciências*, Porto Alegre, v. 7, n. 3, dez. 2002. Disponível

em: <[http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7\\_n3\\_a7.htm](http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a7.htm)>. Acesso em: 3 abr. 2008.

MOURA, M. *Construção do signo numérico em situação de ensino*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. *A atividade de ensino como unidade formadora*. Bolema, São Paulo, ano II, n. 12, p. 29-43, 1996.

\_\_\_\_\_. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. São Paulo, 2000. Tese (Livre Docência em Metodologia do Ensino de Matemática) – Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola*. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

POLIVANOVA, N. Particularidades da solução de um problema combinatório por alunos em atuação de cooperação. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista*. Escola russa e ocidental. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de Jose Cippola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# SOBRE OS AUTORES

## **Alessandro Gomes Lewandowski**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), advogado e professor do Curso de Direito da Universidade Universidade Anhanguera-Uniderp. E-mail: advaglew@gmail.com

## **Arão Davi Oliveira**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: adodavi@gmail.com

## **Bernd Fichtner**

PhD em Educação pela Universidade de Siegen/Alemanha. Diretor do International Education Doctorate Programm (INEDD/DAAD-DFG). Professor da Universität Siegen, Alemanha. E-mail: fichtner@paedagogik.uni-siegen.de

## **Camila Pérez-Navarro**

Doutora el Ciencias da Educação pela Pontificia Universidad Católica de Chile. Professora da Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: camila.perez@uc.cl

## **Carlos Magno Naglis Vieira**

Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado na Universidade Católica Dom Bosco. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq/UCDB. E-mail: cmhist@hotmail.com

## **Eugenia Portela de Siqueira Marques**

Pós-Doutora em Educação pela UFPR (2015). Doutora em Educação pela UFSCar (2010). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom

Bosco (2004). É Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Chefe do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro-NEAB/UFGD. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores - GEPRAFE. E-mail: eumar13@terra.com.br

### **Indiara Souza**

Mestre em Educação pela UERJ. Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário Ritter dos Reis. Coordenadora Pedagógica da Escola de Educação Profissional Universitário. Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. E-mail: indiaraedu@gmail.com

### **Inge Sichra**

Doctora en Lingüística General en la Universidad de Viena. Professora pesquisadora PROEIB Andes da Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. E-mail: isichra@proeibandes.org

### **Jefferson Carriello do Carmo**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail: jeffcc-prof@gmail.com

### **Kelly Russo**

Doutora em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). Professora adjunta do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). E-mail: kellyrussobr@gmail.com

### **Magale Teresinha da Rosa de Campos**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, na Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista Taxa/CAPES/PROSUP. Membro do Grupo de Pesquisa - Educação e Interculturalidade / CNPq. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Anhanguera - Rondonópolis. E-mail: magalerosa@yahoo.com.br



### **Manoel Oriosvaldo de Moura**

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: modmoura@usp.br

### **Marilda de Oliveira Costa**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pós-Doutoranda na Universidade do Minho, Portugal. Professora o Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: marilda.costa@pq.cnpq.br

### **Nadia Bigarella**

Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, na Universidade Católica Dom Bosco. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE) CNPq/UCDB. E-mail: nadiabiga@hotmail.com

### **Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado e Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – Goiás). E-mail: raquelmarram@gmail.com

### **Valdivina Alves Ferreira**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, na Universidade Católica Dom Bosco. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica (GEFORT). E-mail: valdivina5784@hotmail.com

### **Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni**

Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco- UCDB (2012- 2016), Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2010). É graduada em: Educação Artística e Pedagogia- habilitação em

administração e supervisão escolar. Diretora de escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. E-mail: lela\_13613@yahoo.com.br

**Vanessa Ribeiro Andreto Meira**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente. Meira - Professora da Unifadra - Faculdade de Dracena-São Paulo. E-mail: vanessa.777.vm@gmail.com.

**Wellington Lima Cedro**

Doutor em Educação (área de Ensino de Ciências e Matemática) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professor Adjunto do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás (IME/UFG). E-mail: wellingtonlimacedro@gmail.com.

**Yoshie Ussami Ferrari Lei**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com Estágio de Pós-Doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp/ Campus de Presidente Prudente. E-mail: vanessa.777.vm@gmail.com.



SOBRE O LIVRO

Tiragem: 120 [Não comercializado]

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipografia: Times New Roman 11,5 | 12 | 16 | 18 pt

Arial 6,5 | 8 | 9 pt

Papel: Pólen 80 g/m<sup>2</sup> (miolo)

Royal Supremo 250 g/m<sup>2</sup> (capa)