

# Educação em Revista

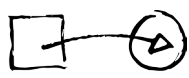
Apoio

---

UFMG

PRPQ  
PRÓ-REITORIA  
DE PESQUISA

FaE  
*Faculdade de Educação*

  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

  
BRASIL  
GOVERNO FEDERAL

  
CAPES

## **Educação em Revista**

Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação  
da Universidade Federal de Minas Gerais

### **Universidade Federal de Minas Gerais**

#### **Reitor**

Jaime Arturo Ramírez

#### **Vice-Reitora**

Sandra Goulart Almeida

### **Faculdade de Educação**

#### **Diretora**

Juliane Corrêa Marçal

#### **Vice-Diretor**

João Valdir Alves de Souza

### **Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação**

#### **Coordenadora**

Maria de Fátima Cardoso Gomes

#### **Vice-Coodenadora**

Isabel de Oliveira e Silva

---

Educação em Revista / Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação,  
Universidade Federal de Minas Gerais - n.1 (1985). Belo Horizonte: FaE/UFMG -  
Vol. 33, n. 4 - dez. 2017.

Trimestral

ISSN 0102-4698 (impresso)

ISSN 1982-6621 (online)

1. Educação - Periódicos. 1. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

COD 370.5

CDU 37(05)

---

Catalogação da Fonte: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG

### **Indexada em/Indexed in/Indexée dans**

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC)  
[http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesouro.php](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php)  
DIADORIM - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das  
Revistas Científicas Brasileiras - [www.diarodim.ibict.br](http://www.diarodim.ibict.br)  
DOAJ - Directory of Open Access Journals - [www.doaj.org](http://www.doaj.org)  
Educ@ - Periódicos Online de Educação (FCC) - <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>  
GeoDados (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) - [www.geodados.uem.br](http://www.geodados.uem.br)  
IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa  
(do Centro de Estudios sobre la Universidad da Universidad  
Nacional Autónoma do México) - [www.cesu.unam.mx/iresie](http://www.cesu.unam.mx/iresie)  
LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas  
de América Latina el Caribe, España y Portugal - [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)  
SciELO - Scientific Electronic Library Online - [www.scielo.br](http://www.scielo.br)  
Sumários.org - Fundação de Pesquisas Científicas de  
Ribeirão Preto (FUNPEC-RP) - [www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)

v.33 | n.04

# Educação em Revista

Dezembro - 2017  
Belo Horizonte - MG  
Periodicidade trimestral

## **Editor**

**Adriana Maria Cancelli Duarte** – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

## **Editores Adjuntos**

Anna Paula Vencatto – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Adriana Araújo Pereira Borges – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Célia Abcailil Belmiro – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Cláudio Marques M. Nogueira – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Eucídio Pimenta Arruda – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Filipe Santos Fernandes – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Guilherme Trielli Ribeiro – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

José Angelo Gariglio – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Marisa Ribeiro Teixeira Duarte – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Mônica Yumi Jinzenji – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Shirlei Resende Sales – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

## **Conselho Consultivo**

Alfredo Veiga Neto – ULBRA

Ana Luiza Bustamante Smolka – UNICAMP

Anne-Marie Chartier – Institut National de

Recherche Pédagogique, FR

Artur Gomes de Moraes – UFPE

Bernard Charlot – UFS

Carlos Roberto Jamil Cury – PUCMINAS

Cancionila Janzkovski Cardoso – UFMT

Dalila Andrade Oliveira – UFMG

Dario Fiorentini – UNICAMP

Dermeval Saviani – UNICAMP

Diana Gonçalves Vidal – USP

Eliane Marta Teixeira Lopes – UNINCOR

Eliane Ribeiro Andrade – UFRJ

Elsie Rockwell – Centre de Investigación

y de Estudios Avanzados, MX

Fernando Hernández – Universidade de

Barcelona, ES

João Pedro da Ponte – Universidade

de Lisboa, PT

Joan Pagès Blanch – Universitat Autònoma  
de Barcelona, ES

Jorge Jeria – Northern Illinois University, USA

Leôncio José Gomes Soares – UFMG

Lana Mara de Castro Siman – UFMG

Luciola Licínio de Castro P. Santos – UFMG

Magda Becker Soares – UFMG

Marta Maria Chagas de Carvalho – USP

Maria Clara Di Pierro – USP

Maria de Lourdes Dionísio – Universidade do  
Minho, PT

Marília Pontes Spósito – USP

Mitsuko Aparecida Makino Antunes – PUCSP

Nadir Zago - UFSC Osmar Fávero – UFF

Osmar Fávero – UFF

Paulo Knauss de Mendonça – UFF

Regina Helena de Freitas – UFMG

Silvia Parrat-Dayana – Université e

Genève, Suisse

## **Editora Gerente**

Sandra Mara Oliveira Barros

## **Produção Editorial**

Andréa Estanislau

## **Projeto Gráfico**

Fernanda Moraes

## **Diagramação**

Renata Oliveira

## **Revisão em Português**

Cláudia Rajão

## **Revisão em Inglês**

Geraldo Majella Guimaraes

## **Capa**

Bruna Araújo – Cedecom UFMG

## **Arquivos em XML**

Serifas Editoração Eletrônica

## SUMÁRIO | SUMMARY

### ARTIGOS | ARTICLES

- CIRCULAÇÃO DE SABERES PSI E CONTROLE DAS CONDUTAS EM CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA** 9  
*CIRCULATION OF KNOWLEDGE PSI AND BEHAVIOR CONTROL IN CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION*  
Clayton Cesar de Oliveira Borges, Luciana Maria Viviani
- A DESESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MÉXICO: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE EJA E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL** 37  
*THE DESKILLING OF TEACHING WORK IN MEXICO: REFLECTIONS ON THE EXPERIENCES OF YOUTH AND ADULT EDUCATION AND ON PROFESSIONAL EDUCATION*  
Adriano Larentes da Silva
- PORTA DE ENTRADA OU PORTA DE SAÍDA? FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO SEGUNDO ESTUDANTES E COORDENADORES(AS) DE ESCOLAS EM RIBEIRÃO DAS NEVES, MG** 59  
*FRONT DOOR OR EXIT DOOR? SCHOOL FAILURE IN HIGH SCHOOL ACCORDING TO STUDENTS AND SCHOOL COUNSELORS IN RIBEIRÃO DAS NEVES, MG*  
Vanessa Lima Caldeira Franceschini, Paula Miranda-Ribeiro, Marília Miranda Fortes Gomes
- AULA MAGISTRAL: FREI JABOATÃO E A EXALTAÇÃO DA COR PARDA NA FESTA DO BEATO GONÇALO GARCIA NO RECIFE SETECENTISTA** 83  
*MASTER CLASS: FRIAR JABOATÃO AND THE EXALTATION OF BROWN COLOR IN THE PARTY OF BEATIFIED GONÇALO GARCIA IN THE EIGHTEENTH-CENTURY RECIFE*  
Luiz Fernando Conde Sangenis
- ADMINISTRANDO O CURRÍCULO OU OS EFEITOS DA GESTÃO NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR** 107  
*MANAGING THE CURRICULUM OR THE EFFECTS OF MANAGEMENT IN THE CURRICULUM DEVELOPMENT*  
Luciola Licinio Santos

- A INCLUSÃO, A ESCOLA E A SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: ANALISANDO O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE** 129  
*INCLUSION, SCHOOL AND TEACHING SUBJECTIVITY: ANALYZING THE CONTEXT OF RIO GRANDE CITY*  
Kamila Lockmann, Roseli Belmonte Machado, Débora Duarte Freitas
- BECA DE NIVELACIÓN ACADÉMICA: RESULTADOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN ESTUDIANTES DE ORIGEN VULNERABLE EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN** 147  
*ACADEMIC LEVELING PROGRAM: FINDINGS OF AN INTERVENTION PROGRAM ON SOCIALLY VULNERABLE STUDENTS AT UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN*  
Valentina Soto Hernández, Claudio Díaz Larenas, María Teresa Chiang Salgado
- DOCÊNCIA, EXPERIÊNCIA INTELLECTUAL, FORMAÇÃO: THEODOR W. ADORNO COMO PROFESSOR** 175  
*TEACHING, INTELLECTUAL EXPERIENCE, EDUCATION: THEODOR W. ADORNO AS PROFESSOR*  
Franciele Bete Petry, Alexandre Fernandez Vaz
- EM TORNO DA DIFERENÇA: UMA CONFRONTAÇÃO ENTRE ADORNO E DELEUZE** 195  
*AROUND THE DIFFERENCE: A CONFRONTATION BETWEEN ADORNO AND DELEUZE*  
Sinésio Ferraz Bueno
- TELEVISÃO EDUCATIVA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA GUANABARA: TELE-EDUCAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO (1960 – 1975)** 213  
*EDUCATIONAL TELEVISION OF THE EDUCATION INSTITUTE OF GUANABARA STATE: TELE- EDUCATION FOR TEACHING (1960 - 1975)*  
Cíntia Nascimento de Oliveira Conceição
- CONTROVÉRSIAS EM TORNO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE LICENCIANDOS EM BIOLOGIA: UM ESTUDO INSPIRADO NA TEORIA ATOR-REDE** 233  
*CONTROVERSIES AROUND THE PROFESSIONAL IDENTITIES OF UNDERGRADUATES IN BIOLOGY: A STUDY INSPIRED IN ACTOR-NETWORK THEORY*  
Luciana Resende Allain, Francisco Ângelo Coutinho

<b>EDUCAR PELA PARTICIPAÇÃO, DEMOCRATIZAR O PODER: O LEGADO FREIREANO NA GESTÃO PÚBLICA</b> <i>EDUCATION THROUGH PARTICIPATION, DEMOCRATIZING POWER: FREIREAN LEGACY IN PUBLIC ADMINISTRATION</i> Danilo Romeu Streck, Sandro de Castro Pitano, Cheron Zanini Moretti	<b>253</b>
<b>O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE</b> <i>THE INSTITUTIONAL PROGRAM OF INITIATION TO TEACHING SCHOLARSHIP, THE PROFESSIONAL CHOICES AND THE TEACHING WORKING CONDITIONS</i> Natalia Neves Macedo Deimling, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	<b>273</b>
<b>LAS POLÍTICAS SOBRE EDUCACIÓN BÁSICA EN AMÉRICA LATINA: LAS PERSPECTIVAS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES</b> <i>POLICIES ON BASIC EDUCATION IN LATIN AMERICA: THE PERSPECTIVES OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS</i> Jorge M. Gorostiaga, Lucía Ferrere	<b>297</b>
<b>GESTÃO DOS RECURSOS VOLTADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MUNICÍPIO BRASILEIRO (2008-2014)</b> <i>RESOURCES MANAGEMENT FOR SPECIAL EDUCATION IN A BRAZILIAN MUNICIPALITY (2008-2014)</i> Marileide Gonçalves França, Rosângela Gavioli Prieto	<b>321</b>
<b>A PESQUISA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: ANÁLISE DE ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS</b> <i>THE RESEARCH ON EDUCATION POLICY IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE THEORETICAL-EPISTEMOLOGICAL ASPECTS</i> Jefferson Mainardes	<b>349</b>
<b>PARECERISTAS AD HOC - EDUR VOL.33 - 2017</b>	<b>377</b>





ARTIGO

## CIRCULAÇÃO DE SABERES PSI E CONTROLE DAS CONDUTAS EM CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Clayton Cesar de Oliveira Borges\*

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, Brasil

Luciana Maria Viviani\*\*

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, Brasil

**RESUMO:** Esta pesquisa examina como os currículos de Educação Física da rede municipal de Sorocaba são inseridos em uma rede de poderes e sustentados por determinados tipos de saberes. Analisamos três documentos curriculares, elaborados em 2008, 2010 e 2012, mediante o apoio do pensamento foucaultiano, especialmente das noções de enunciado e formação discursiva, e das contribuições dos estudos de currículo de orientação pós-crítica. A investigação se inicia pelo exame de enunciados referentes à tipologia de conteúdos de aprendizagem e, em seguida, aborda a organização curricular por competências e a gestão curricular. Por fim, indicamos como esses enunciados, de caráter nitidamente instrumental, constituem um campo de coexistências, alicerçados na formação discursiva da psicologia educacional.

**Palavras-chave:** Currículo de Educação Física. Análise do discurso. Tipologia de conteúdos de aprendizagem. Organização curricular por competências.

### CIRCULATION OF KNOWLEDGE PSI AND BEHAVIOR CONTROL IN CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION

**ABSTRACT:** This research examines the results of insertion of the curriculum of Physical Education in the Sorocaba municipal network into a network of powers and supported by certain types of knowledge. We have analyzed

---

\*Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e Mestre em Estudos Culturais pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH/USP). Docente do curso de Licenciatura em Educação Física da FAC-São Roque. Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF-FEUSP). E-mail: <prof.claytonborges@gmail.com> .

\*\*Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Docente e pesquisadora do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP). Líder do Grupo de Pesquisa Identidades Docentes e Culturas Profissionais (EACH/USP). E-mail: <lviviani@usp.br> .

three curriculum documents, drafted in 2008, 2010 and 2012 through the support of Foucault's thought, especially the statement notions of discursive formation, and the contributions of curriculum studies of post-critical guidance. The research begins with the question analysis regarding the learning content typology and then addresses the curricular organization for skills and curriculum management. Finally, we indicate how these statements, of clearly instrumental character, compose a coexistences field, based on discursive formation of educational psychology.

**Keywords:** Curriculum of Physical Education. Discourse analysis Type of learning content. Curricular organization for skills.

## INTRODUÇÃO

*O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.*

(Tomaz Tadeu da Silva)<sup>1</sup>

A ideia de currículo corporifica uma organização particular de conhecimentos. As teorias do currículo funcionam como um lugar de superposição de verdades, apoiadas, sobretudo, por discursos científicos, e possuem, como objetivo, a projeção de um tipo de pessoa desejável para determinada sociedade que, dependendo da vertente curricular, pode ser a pessoa racional do ideal humanista, a pessoa competitiva do modelo neoliberal ou a pessoa questionadora dos arranjos sociais existentes, referente às teorias críticas e pós-críticas (SILVA, 2011a). Em outros termos, as teorias do currículo objetivam a produção institucionalizada e massiva de identidades sociais.

Silva (2011a) aponta que os discursos empreendidos pelas teorias e autores sobre o que é o currículo acabam efetivamente se tornando o currículo, ou seja, tem efeito de realidade. A partir dessa concepção, se o currículo se basear numa determinada visão de sociedade, embora não seja um processo direto, mas sujeito a inúmeros fatores intervenientes, compreendemos que esses discursos atuam na subjetivação de professores, que poderão criar suas práticas pedagógicas mediante a concepção veiculada e, em consequência, haverá processos de subjetivação dos estudantes.

As diferentes teorias do currículo disputam quais significações alcançarão uma maior circulação e aceitação no cenário educacional, em associação a redes de poder. Diversos teóricos da educação (CORAZZA, 1995; GORE, 2008; MACEDO, 2002; DIAS; LOPES, 2003) destacam que, apesar dos emergentes enfoques críticos e pós-críticos que, entre outros, questionam as formas essencialistas de sujeito em voga em muitas propostas educacionais, são precisamente os regimes de verdade presentes nas “leis psicológicas” (Ó, 2011, p. 175) que têm sido prontamente acolhidos nas políticas de currículo atuais.

Corroborando o pensamento dos autores mencionados nas linhas acima no tocante à aceitação de currículo e aos efeitos que podem exercer na subjetivação docente, além do predomínio dos discursos da psicologia educacional no cenário educacional, o presente estudo consiste em examinar como o currículo escolar é inserido numa rede de poderes e como é sustentado por determinados tipos de saberes.

Sob a inspiração da teorização pós-crítica, Neira e Nunes (2009) asseveram que, no campo da educação física escolar, analisar os saberes que sustentam a opção pedagógica é de substancial relevância, tendo em vista que essa iniciativa pode influenciar tanto os sujeitos que se pretende formar quanto as orientações didáticas mobilizadas na prática pedagógica. Intentamos, assim, contribuir para o aprofundamento teórico que poderá fornecer elementos para melhor compreender os saberes materializados na produção das políticas curriculares de Educação Física aqui investigadas.

A opção por tomar determinadas enunciações dos documentos curriculares em questão como *corpus* de pesquisa se deu, entre outros motivos, por conta do momento ímpar de produção de uma “nova” matriz curricular de todas as disciplinas escolares e de todos os níveis de ensino – infantil, fundamental e médio – da rede de ensino municipal de Sorocaba, que ocorreu no ano de 2012. Pretendemos descrever discursos consubstanciados em documentos curriculares de Educação Física dessa rede municipal, cujo interesse específico surgiu das inquietações de um dos autores deste estudo, que atua na educação básica lecionando esse componente curricular.

Perscrutamos em três documentos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba enunciados relacionados à tipologia de conteúdos de aprendizagem (SOROCABA, 2008, 2010), à organização curricular por competências e à gestão curricular (SOROCABA, 2012), que constituem o principal parâmetro de ordenação curricular nos documentos examinados. O impresso

curricular mais recente, elaborado no ano de 2012 por um professor de Educação Física da rede de ensino municipal de Sorocaba e com o assessoramento do Instituto Paradigma<sup>2</sup>, se baseou em dois outros documentos curriculares de Educação Física elaborados nos anos de 2008 e 2010. Estes foram produzidos, respectivamente, por um professor formador e um pequeno coletivo de professores dessa rede de ensino.

Dessa feita, consideramos pertinente a análise dos três impressos, a fim de verificar os saberes que os constituem e as possíveis aproximações entre eles ou, para fazer uso da linguagem foucaultiana, identificar e descrever enunciados e seus *campos de coexistências* (FOUCAULT, 2008).

Outro aspecto a ser destacado é o fato de que os dois primeiros impressos curriculares – elaborados exclusivamente para os anos iniciais do Ensino Fundamental – ocorreram em meio às atividades de formação continuada em serviço de professores de Educação Física da rede municipal de Sorocaba, realizadas quinzenalmente durante o período de 2006 a 2011, promovidas pelo Instituto Esporte e Educação (IEE)<sup>3</sup>. Tendo em vista a participação dos sujeitos que formularam os documentos curriculares aqui mencionados em tal formação, acreditamos que, em alguma medida, os pressupostos teóricos veiculados possam ter influenciado a construção dos documentos curriculares, conforme pontuaremos mais detalhadamente adiante.

Como suporte teórico, metodológico e analítico, apoiamos-nos em estudos de currículo, como aqueles desenvolvidos por Dias e Lopes (2003) e Macedo (2002). As autoras denominam de *hibridismo cultural* a multiplicidade de concepções curriculares presentes no cenário educacional atual. Entretanto, ao contrário do que inicialmente possa parecer, a hibridação não corresponde a um discurso democrático, pois “a hibridação mobiliza alguns sentidos e reprime ou apaga outros” (DUSSEL, 2002, p. 74).

Lopes e Macedo (2002) pontuam que, apesar dos emergentes enfoques críticos e pós-críticos que permeiam os estudos sobre currículo, as concepções construtivistas nas propostas curriculares ainda são hegemônicas. Em suas investigações, as autoras examinam o domínio das enunciações oriundas da psicologia educacional nas políticas de currículo no Brasil, destacando o caráter instrumental desses enunciados, de modo a apontar associações entre o processo educacional e os ditames do mercado de trabalho.

Silva (2011b) compreende que a representação por meio da linguagem é um processo de produção de significados, que atuam para tornar o mundo social conhecível e, assim, governável. O currículo também se vincula à produção de identidades sociais por intermédio dos processos de representação, pois as diferentes narrativas dos grupos sociais estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder.

Algumas perspectivas tendem a identificar o conhecimento do currículo com o produzido no campo científico, artístico ou cultural. No entanto, Silva (2011b) adverte que esses conhecimentos são recontextualizados quando passam para o campo da educação, essas mudanças transformam o currículo em um processo de regulação moral. Essa regulação moral está historicamente ligada ao processo de escolarização de massa, tendo o currículo centralidade nesse processo. Compreender o vínculo entre currículo e regulação não significa sua aceitação, ao contrário, o objetivo é investigar as formas desse vínculo.

Também tomamos, como referência neste estudo, os pressupostos da arqueologia foucaultiana. Resumidamente, a arqueologia refere-se ao nível discursivo e sustenta que a verdade é dependente dos saberes de uma determinada época e cultura. Portanto, na arqueologia, a busca se direciona à reconstituição do processo de produção de um discurso tomado como verdade (CANDIOTTO, 2013).

A arqueologia foucaultiana não pretende ser o estudo de um acontecimento originário, senão de uma origem relativa, de uma irrupção. Também não coaduna com o sentido de escavação, pois se opõe à ideia de descobrir um suposto sentido oculto por detrás das palavras (FOUCAULT, 2008).

Em *A arqueologia do saber*, Foucault desenvolve uma quantidade enorme de expressões e conceitos, por vezes, com diferentes significados, o que dificulta sistematizar uma terminologia detalhada do método arqueológico. Por questões de delimitação, optamos por fazer uso de algumas noções consideradas principais para as investigações das práticas discursivas que utilizam o enfoque arqueológico: o enunciado e a formação discursiva.

Os enunciados, mais do que unidades elementares do discurso, não equivalentes a proposições, frases, ou atos ilocutórios, são funções que se exercem em relação a diversas unidades. O enunciado “não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no

espaço” (FOUCAULT, 2008, p. 98). Desse modo, há enunciado em qualquer série de signos ou ainda eventualmente em um único signo, entretanto, um signo ou uma série de signos só se tornarão enunciados na medida em que seja possível descrever suas condições de existência, seu espaço de correlações com outros enunciados, suas materialidades e as regras que o controlam.

Uma apropriação da noção foucaultiana de enunciado e formação discursiva é oferecida por Fischer (1996, p. 105). Nas palavras da autora, descrever um enunciado compreende “apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar”. Os enunciados, por sua vez, pertencem a uma formação discursiva, que está sempre relacionada a determinados campos de saber.

Foucault (2008, p. 132) denomina de formação discursiva a possibilidade de descrição de certo número de enunciados que podem definir determinada regularidade e instabilidade de sentidos no discurso. Ao descrever os enunciados, se procede à individualização de uma formação discursiva e, ao demarcar uma formação discursiva, se mostra algo dos enunciados, portanto, “a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente”, pois “a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa [...]”.

Considerando que “o regime de materialidade ao qual os enunciados obedecem é da ordem da instituição” (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 111), o campo educacional e, conseqüentemente, o currículo funcionam como local privilegiado para a materialidade do enunciado. No caso que diretamente nos interessa, examinamos enunciados referentes à tipologia de conteúdos de aprendizagem e a organização curricular por competências, discursos eminentes em políticas de currículo contemporâneas (MACEDO, 2002; DIAS; LOPES, 2003).

## **A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR MEDIANTE UMA TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM**

Neste item, examinamos especificamente os currículos elaborados em 2008 e 2010, ambos intitulados de currículo mínimo, já que nesses dois documentos o enunciado que aparece com regularidade e praticamente exclusividade em quadros de atividades é a organização dos conteúdos de aprendizagem em tipos: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

O modelo de organização de conteúdos de aprendizagem é citado ainda no currículo oficial de Educação Física: “a proposta

curricular [...] adota também a classificação dos conteúdos curriculares em cognitivos, procedimentais e atitudinais” (SOROCABA, 2012, p. 19), entretanto, apesar dessa referência na parte introdutória do impresso curricular, ao longo do texto só há menções à organização dos conteúdos em competências e habilidades.

A proposta curricular de 2008 constitui-se de um quadro para cada ano (1º ao 5º ano), com as seguintes colunas: habilidades e competências, conceitual, procedimental e atitudinal. Há 10 linhas em cada quadro, sendo que, somente para o 1º ano, há 11 itens. Enquanto as habilidades e competências e os conteúdos conceituais são apresentados brevemente, os outros conteúdos são mais numerosos e detalhados, como se observa abaixo. Por questões de restrição de espaço, apresentamos no Quadro 1 a seguir apenas alguns conteúdos do 1º ano. Chama a atenção a similaridade dos textos, em todas as séries, com pequenas variações na especificidade ou complexidade de alguns conteúdos.

### QUADRO 1

Excerto do currículo de 2008 para o 1º ano

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
Demonstrar capacidades perceptivo-motoras e sensório-motoras básicas.	<u>Comportamento Motor</u> – capacidade perceptivo-motora e sensório-motora.	Vivenciar experiências diversificadas de atividades que envolvam as capacidades perceptivo-motoras e sensório-motoras básicas (Antecipação, localização espaço-temporal, ritmo, lateralidade, percepção tátil, auditiva e visual).	Sentir, perceber e reagir aos inúmeros estímulos.

Fonte: SOROCABA, 2008, p. 2, grifos do documento.

Na proposta de 2010, também organizada em quadros (1º ao 5º ano), a primeira coluna é dedicada aos objetivos, enquanto as outras permanecem com igual teor. O número de objetivos é variável e crescente, conforme se sucedem as séries. Aqui, também há similaridade nos itens e os conteúdos procedimentais apresentam-se mais numerosos e detalhados. Segue um exemplo referente ao 4º ano no Quadro 2 abaixo.

**QUADRO 2**

Excerto do currículo de 2010 para o 4º ano

OBJETIVOS	CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
- Identificar as funções orgânicas relacionadas às atividades físicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e relacionar as diferentes funções orgânicas: Sistema Cardio-respiratório e sistema músculo esquelético.</li> <li>- Compreender a importância da Higiene Pessoal e Boa alimentação como um dos fatores para uma melhor qualidade de vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar os conceitos sobre as funções orgânicas às vivências práticas e assuntos que forem surgindo necessidade de esclarecimento.</li> <li>- Praticar hábitos saudáveis de Higiene em situações de aulas tais como trazer toalha, lavar mãos e rosto no final das aulas.</li> <li>- Adotar a prática regular de hidratação com uso de uma garrafa de água durante as aulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber alterações do próprio corpo para além da estrutura corporal entendendo as situações de repouso e exercício através das alterações a frequência cardíaca, perda de água e sais minerais.</li> <li>- Apresentar bons hábitos de alimentação para uma boa qualidade de vida.</li> </ul>

Fonte: SOROCABA, 2010, p. 8, grifos do documento.

Presume-se, pois, que a organização do campo enunciativo que controla a tipologia de conteúdos de aprendizagem remete à noção de sujeito integral, isto é, aquele que necessita constantemente desenvolver todas as suas “potencialidades”, a saber: as competências de ordem prática, cognitiva e comportamental. Mas qual é o lugar de onde advém essa proposta de organização de conteúdos de aprendizagem? Quais as condições de possibilidade e os significados atribuídos a esse enunciado?

Esmiuçando a temática no campo da educação física escolar, ao que tudo indica, os documentos curriculares que propõem essa sistematização dos conteúdos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física (BRASIL, 1997, 1998a, 1998b), como se pode observar no excerto a seguir:

Os conteúdos de aprendizagem serão apresentados dentro dos blocos, segundo sua categoria conceitual (fatos, princípios e conceitos), procedimental (ligados ao fazer), e atitudinal (normas, valores e atitudes), o que permite a identificação mais precisa das intenções educativas. Antes, porém, é conveniente se prever



dos perigos de compartimentalizar o que nunca se encontra separado na aprendizagem. Essas categorias são utilizadas para melhor clareza das diferentes dimensões que interferem nas aprendizagens, permitindo uma análise global para a diferenciação da abordagem metodológica. Nesse sentido, deve-se considerar que essas categorias de conteúdo (conceitual, procedimental, atitudinal) sempre estão associadas, mesmo que tratadas de maneira específica. (BRASIL, 1998b, p. 73-74)

A organização desses conteúdos presentes nos PCNs de Educação Física, por sua vez, se fundamenta na proposta construtivista do psicólogo espanhol César Coll (1996), que foi consultor na elaboração dos PCNs brasileiros. Sinteticamente, sua proposta tem como objetivo a classificação das capacidades do ser humano, para tanto, o teórico apresenta algumas variáveis metodológicas para intervenção nas aulas como, por exemplo, as sequências didáticas para a organização e seleção dos conteúdos, a concepção de aprendizagem dos conteúdos segundo sua tipologia para identificar as intenções educativas, divididas em conteúdos factuais, conceitos e princípios, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, além das estratégias de avaliação dos conteúdos. Essas variáveis metodológicas, de acordo com Zabala (1998), teórico espanhol cujos escritos coadunam com as propostas de Coll, têm como objetivo principal a formação de um cidadão integral.

Ó (2011, p. 175) assevera que, a partir da influência do higienismo escolar e do movimento internacional da *Educação Nova*, o “eco das teses da educação ‘integral’ do educando” resulta de uma fiscalização, um esquadrinhamento contínuo tanto do corpo e da mente quanto do rendimento escolar e da interação social, que objetivava perscrutar, além das capacidades intelectuais, as “aspirações mais íntimas” dos estudantes.

Silva (2008, p. 256), por sua vez, em um estudo dedicado a análise das metanarrativas educacionais e com base nas concepções pós-estruturalistas, contesta os fundamentos das psicologias humanistas e desenvolvimentistas no que diz respeito à propagação da ideia de uma suposta essência humana, que deveria ser desenvolvida em todas as suas potencialidades. Na ótica do autor, as psicologias desenvolvimentistas, ao se fundamentarem em essencialismo e universalismo, “tendem a despolítizar o processo de pensamento, na exata medida em que o concebe fora e acima do contexto político e histórico”.

Vários autores levantaram críticas à proposta construtivista que fundamenta os PCNs, produzindo enunciados concorrentes, ainda que não tenham elaborado parametrizações curriculares alternativas. Destaca-se o texto de Moreira (1997), publicado logo após o lançamento dos PCNs, com críticas à teorização curricular psicologizante proposta

por César Coll, que serviu de base para a elaboração desses parâmetros. Para o autor, os PCNs não levam em conta a complexidade das relações entre educação e sociedade e consistem num modelo atualizado de currículo tradicional, um currículo prescritivo que compreende a qualidade de ensino apenas como a capacidade de aplicação de procedimentos e conteúdos curriculares.

A despeito das críticas e com sua proposta de estabelecer uma base nacional comum, os PCNs, a partir de sua elaboração pelo Ministério da Educação (MEC), foram prontamente divulgados em todo o território nacional, entregues às escolas e aos professores e, por serem elaborados e divulgados em nível nacional, dão a entender que se tratam de documentos obrigatórios (ZANLORENSE; LIMA, 2009).

Com o apoio de Foucault (2008, p. 136), ao se referir às características de uma formação discursiva, especialmente a sua “capacidade de circulação, de troca, [e de] sua possibilidade de transformação [...] na economia dos discursos”, podemos pensar que a legitimação do discurso presente nos PCNs se produziu mediante condições de apropriação e utilização por parte dos sujeitos da educação. Desse modo, não é difícil imaginar que as enunciações presentes nesses documentos curriculares funcionem como regra tanto em alguns currículos e livros didáticos dos sistemas de ensino quanto em produções que tratam de temas relacionados à metodologia de ensino e à formação continuada de professores.

Não obstante, ressalte-se, ainda, que, anteriormente à elaboração do currículo de Educação Física de 2008, a referência curricular oficial da disciplina na rede municipal de Sorocaba baseava-se justamente nos PCNs de Educação Física<sup>4</sup>. Assim, a centralidade, e praticamente exclusividade, dada à organização de conteúdos nos currículos de Educação Física de Sorocaba em 2008 e 2010 pode ser associada tanto à circulação dos PCNs nas escolas, como base do planejamento do ensino, como ao enfoque dado a esse arranjo discursivo nas atividades de formação continuada em serviço de professores de Educação Física da rede municipal de Sorocaba, sob a coordenação do IEE.

Conforme mencionado, o IEE inicia suas atividades na rede municipal de Sorocaba no ano de 2006, ofertando um curso de formação em esporte educacional, denominado Programa Método, focado no aprendizado do voleibol, que capacita, inicialmente, 120 professores de Educação Física da rede pública municipal e estadual de Sorocaba. As atividades não se limitaram apenas ao ensino do voleibol, como ocorreu no primeiro ano de atuação, no entanto, a proposta do IEE continuou sendo prioritariamente voltada à aprendizagem de atividades esportivas e de noções de higiene e saúde.

Nos anos seguintes, capacitaram mais 120 professores e inseriram-se nas atividades pedagógicas de maneira mais ampla, por meio de núcleos esportivos em 20 escolas municipais e estaduais de Sorocaba, além de disseminarem suas concepções teóricas em horários de trabalho pedagógico coletivo dos professores de Educação Física responsáveis pelos núcleos esportivos.

O importante a ressaltar, aqui, é que, ao tomar o discurso curricular como objeto analítico, não temos a pretensão de afirmar que a subjetividade docente seja unicamente produzida no âmbito pedagógico, já que existem inúmeras outras tecnologias discursivas de subjetivação, entretanto, de acordo com algumas investigações (CORAZZA, 2001; LAROSSA, 2008), o discurso curricular constitui em importante *lôcus* para as práticas de subjetivação dos sujeitos da educação.

Diante disso, embora, de fato, não seja possível fazer uma correlação direta entre discurso curricular e processos de subjetivação, vale mencionar o fato de que a organização de conteúdos de aprendizagem fundamenta uma das obras de referência nos momentos de formação continuada na rede de ensino de Sorocaba, intitulada: *Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional*, elaborada em 2010 pelos autores Adriano Jose Rossetto Junior, Caio Martins Costa<sup>5</sup> e Fabio Luiz D'Angelo, coordenadores do IEE e responsáveis pela formação continuada em Sorocaba. Ora, se plausíveis foram os argumentos dos teóricos acima mencionados sobre os processos de subjetivação docente, plausíveis também serão as chances de, em alguma proporção, ter sucedido uma aderência aos discursos em voga no período de formação continuada em serviço.

Voltando à obra empregada na formação continuada em serviço, merece ser ressaltado que, nesse exemplar, os autores se apoiam, entre outros, nas obras dos teóricos espanhóis César Coll (1996)<sup>6</sup> e Antoni Zabala (1998), além dos PCNs de Educação Física (BRASIL, 1997, 1998b, 2000). Vejamos alguns excertos a esse respeito:

Os *conteúdos de aprendizagem*, de acordo com Coll (1996), são apresentados segundo a sua categoria conceitual (fatos, princípios e conceitos), denotam o aprender a saber; procedimental (habilidades e competências produtivas) ligado a aprender fazer – pesquisar, redigir, construir, jogar, correr, sacar etc. – e atitudinal (normas, valores e atitudes), relacionados ao aprender a ser e conviver, o que permite a identificação mais precisa das intenções educativas, transformando-se nas *expectativas de aprendizagem*. (ROSSETTO JUNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2010, p. 40, grifos dos autores)

A avaliação final permitirá analisar o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem contribui para que cada aluno atingisse os objetivos previstos em determinado grau. Para Zabala (1998), a avaliação final encerra uma unidade

didática não apenas para mensurar a aprendizagem obtida nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal [...]. (ROSSETTO JUNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2010, p. 45, grifos dos autores)

Na acepção de Rossetto Junior, Costa e D'angelo (2010), as unidades didáticas, que efetivam os ideais traçados no currículo, ou seja, os tipos de atividade e o modo de organizar as aulas, são consideradas imprescindíveis. Nessas unidades didáticas, por sua vez, os conteúdos de aprendizagem são sempre apresentados segundo sua tipologia – divididos em conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais – e determinados por faixa etária para o planejamento das aulas.

Pode-se visualizar, portanto, como o enunciado referente à classificação dos conteúdos de aprendizagem em procedimentais, conceituais e atitudinais ocupa espaço privilegiado nos currículos formulados em 2008 e 2010, funcionando como um discurso que produz efeitos de verdade. É importante destacar a presença desse enunciado, oriundo da psicologia educacional (MOREIRA, 1997) e legitimado teoricamente pelos PCNs; um documento tido como obrigatório, que chega aos professores sob as mais variadas formas, isto é, são incorporados e propagados por outras instâncias enunciativas, como documentos curriculares, livros didáticos, revistas pedagógicas, conteúdo curricular de cursos de licenciatura, entre outros.

## **A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS SOB O CONTROLE DA GESTÃO CURRICULAR**

Nesta seção, investigamos as competências como princípio de organização curricular. Tal discurso tem assumido um papel central nas últimas décadas e parece ser a mais nova palavra de ordem na educação brasileira, fundamentando uma série de documentos de âmbito federal e estadual (MACEDO, 2002). Conforme anunciado, a organização curricular por competências alicerça o documento curricular oficial da rede municipal de Sorocaba.

No presente trabalho todo o currículo está organizado tomando como referência as competências/habilidades ou expectativas de aprendizagem e os conteúdos a serem trabalhados para que essas expectativas se concretizem em direitos de aprendizagem assegurados aos alunos. Em todas as disciplinas se apresenta uma matriz com duas colunas: uma de conteúdos e outra de competências em forma de habilidades mais específica porque associada a apenas alguns tópicos de conteúdo. (SOROCABA, 2012, p. 20)

O currículo de Educação Física examinado destaca que a utilização das competências na organização curricular se dá porque

“constituem até agora a melhor resposta que a pedagogia e a didática podem dar para as necessidades de aprendizagem colocadas pela sociedade do conhecimento que emergiu da revolução tecnológica” (SOROCABA, 2012, p. 22). Passa-se a impressão de que basta utilizar essa concepção para a garantia do aprendizado, em associação ao discurso de que as novas opções são sempre melhores que as anteriores, especialmente se forem apresentadas como inovações tecnológicas. Esse enunciado remete à formulação de Gregolin (2004) a respeito das relações possíveis do enunciado com tempos passados e futuros, isto é, se a noção de competências até o momento é o que há de melhor para a garantia de aprendizagem, possivelmente continuará habitando os currículos futuramente.

Apesar do aparente prestígio que a organização curricular por competências parece dispor, levando à compreensão de que bastaria seguir as prescrições de tal modelo para o sucesso de aprendizagem dos estudantes, o enunciado “só pode ser apanhado em uma trama complexa de produção de sentidos” (GREGOLIN, 2004, p. 30). Desse modo, fazer alusão ao enunciado referente à organização curricular por competências requer, inicialmente, compreender sua polissemia de sentidos, decorrente do fato de que diferentes vertentes teóricas a fundamentam.

A esse respeito, Dias e Lopes (2003) esclarecem que, apesar do discurso sobre competências ter ganhado força a partir da década de 1990 no Brasil, se trata de uma recontextualização, já que esse conceito de competências teria sido utilizado em épocas anteriores, mais especificamente, nas décadas de 1960 e 1970 em programas brasileiros e americanos de formação de professores. Para as autoras, esse discurso partia da ideia de que um aluno com bom desempenho possuía um bom professor, ou melhor, um professor eficiente. Desse modo, surgiram, na década de 1960 nos Estados Unidos, diversos programas de formação do professor baseada em competências (*Competency-Based Teacher Education* – CBTE) e de educação do professor baseada em desempenho (*Performance-Based Teacher Education* – PBTE). Esses programas definiam uma listagem de competências necessárias ao professor e acabaram influenciando a noção de profissionalização do trabalho docente, porém, desconsiderando a especificidade e a própria história da profissão docente.

Esse significado da noção de competências mencionado acima é proveniente da abordagem comportamental de tradição americana, que se inicia com as teorias de eficiência social desenvolvidas por Franklin Bobbitt, Ralph Tyler e Werret Charters e que, posteriormente, influenciaram teóricos como Robert Mager, James Popham e Benjamin

Bloom. Este último, com o apoio de alguns colaboradores, publica, em 1956, a obra intitulada: *Taxonomia de objetivos educacionais*, que serviu como importante referência para outros estudos. Grosso modo, os autores criaram uma divisão de objetivos educacionais nos domínios cognitivo (conhecimentos e habilidades mentais), afetivo (atitudes, valores e interesses) e psicomotor (habilidade motora, destreza manual e coordenação neuromuscular) (PACHECO, 2001).

No entanto, em estudos posteriores, ocorrem convergências conceituais nessa divisão de objetivos educacionais propostos pelos efficientistas sociais. Recentemente, os estudos desenvolvidos pelos teóricos espanhóis Coll (1996) e Zabala (1998), cujos escritos se enquadram nas concepções construtivistas-cognitivistas, têm tentado ampliar a forma de classificar as capacidades humanas, oriundas da abordagem comportamental de Benjamin Bloom e colaboradores (MOGILKA, 2012).

Um dos atuais significados das competências como tecnologia de organização curricular remete à ideia de integração curricular. Macedo (2002) cita como exemplo as Diretrizes para a formação de professores, em que a perspectiva de formação não segue uma lógica disciplinar ao tomar como referência um conjunto de competências genéricas consideradas necessárias à formação dos professores.

No documento curricular de Educação Física investigado, a noção de integração curricular é um dos raciocínios utilizados para justificar a adoção da organização curricular por competências:

A característica fundamental do currículo organizado por competências é que a responsabilidade pelo desenvolvimento das mesmas é de todas as áreas ou disciplinas do currículo. São as competências para aprender e continuar aprendendo. Isso explica em parte a adoção generalizada da organização curricular por competências nos sistemas educacionais contemporâneos. As competências são marcadores transversais que, sem ser aderentes a conteúdos curriculares específicos, são responsabilidade de todos eles porque essenciais para aprender todo e qualquer conteúdo. (SOROCABA, 2012, p. 22)

Essa lógica é associada às ideias de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, isto é, tem procurado atender às questões sobre organização dos conhecimentos sem recorrer explicitamente às disciplinas escolares. De acordo com Macedo (2002), a noção de integração curricular refere-se a um dos discursos que mais constituem consenso da comunidade escolar, por ser compreendido, inicialmente, como um discurso crítico. Citando o caso dos PCNs do Ensino Médio, que assumem esse sentido interdisciplinar, ela adverte que tal incorporação não se deu sem processos de hibridização discursiva.

Como explica Lopes (2008), outro significado do currículo por competências se baseia em uma articulação entre competência e desempenho, que denomina de saber fazer. Esse entendimento de currículo por competências associado ao desempenho também é uma das concepções utilizadas para a validação do enunciado no currículo de 2012. Vejamos como isso se dá: “a competência refere-se a um processo interno, uma operação mental e afetiva, uma mobilização de experiências anteriores, que resulta num saber fazer novo e bem-sucedido” (SOROCABA, 2012, p. 21).

Nesse raciocínio, o enunciado indica que a competência deve ser demonstrada em ações práticas e eficientes, reportando às teorias de eficiência social, que possuem um caráter instrumental, isto é, uma incisiva ligação entre o currículo e os processos de produção, transformando o processo educacional em uma lógica associada aos ditames do mercado de trabalho. Não por acaso, uma das competências requeridas aos alunos no currículo investigado se refere à capacidade de “aprender a empreender” (SOROCABA, 2012, p. 19).

Ainda em referência à organização desse enunciado, é possível visualizar aproximações à vertente cognitivista-piagetiana, ao considerar a competência como um processo de desenvolvimento cognitivo interno. Adentremos a questão:

Há uma dimensão de grande importância no uso de competências ou expectativas de aprendizagem como referência do currículo: o conceito se refere sempre, sem exceção, a processos que devem ocorrer internamente no aluno, a mudanças que devem se operar nas estruturas mentais ou afetivas, nos hábitos culturais e sociais, e que se manifestam num saber ou num proceder ou num saber fazer novos. (SOROCABA, 2012, p. 18)

Para validar esse uso do conceito de competência vale a pena recorrer ao Marco Referencial<sup>8</sup>, que o valida quando, às páginas 95 e 96, afirma, referindo-se a Piaget: ‘O processo de assimilação se refere à tentativa feita pelo sujeito de solucionar uma nova situação utilizando uma estrutura mental já formada’. (SOROCABA, 2012, p. 21)

O primeiro excerto assume a posição de que as competências funcionam como solução ou *dimensão de grande importância* para garantia de determinados saberes assimilados pelos alunos. Além disso, busca cristalizar o sentido de competências, afirmando que “se refere sempre, sem exceção, a processos que devem ocorrer internamente no aluno”. Já o segundo excerto se vale do aval de uma autoridade na área, aparentemente com o intuito de credibilizar o conceito de competências no documento curricular. Como ensina Foucault em sua aula inaugural, pronunciada em 1970 no *Collège de France*, alguns discursos são impenetráveis para os desqualificados: “[...] ninguém

entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 37).

Em associação à necessidade de produzir competências em alunos e professores, o documento curricular indica a importância da chamada *gestão curricular*, para garantir que os conteúdos e as estratégias de ensino presentes no documento sejam efetivamente colocados em ação pelos docentes e que essas competências sejam implementadas.

Os objetivos presentes na concepção de gestão curricular parecem próximos àqueles da noção de gestão educacional, conforme apresentaremos nas linhas a seguir. O estudo genealógico de Klaus *et al.* (2015) indica que a gestão educacional irrompe em meados da década de 1990, a partir da mudança de ênfase de uma concepção anterior de administração educacional para uma concepção de gestão educacional que, apesar de descontinuidades, apresenta o mesmo fio condutor: a utilização de estratégias educacionais com o intuito de governamento dos sujeitos da educação.

A justificativa oferecida para a gestão curricular no impresso examinado aponta o fato de que os sistemas de ensino demoraram algum tempo para perceber que tanto os PCNs quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais não servem como um guia prático, de maneira que, entre as proposições teóricas desses documentos e a prática pedagógica em sala de aula, “há um vácuo que só pode ser preenchido com a gestão curricular” (SOROCABA, 2012, p. 8). Essa atividade seria ampla, abarcando as várias perspectivas da atividade escolar, como detalhado no documento curricular:

Fazer a gestão do currículo é promover, apoiar e supervisionar a integração e o alinhamento, sob uma concepção educacional, as aprendizagens com as quais a escola se compromete na forma de aprendizagens a serem constituídas pelos alunos, de acordo com seus interesses e características pessoais; as propostas de metodologias, estratégias, projetos de ensino, situações de aprendizagem; os recursos didáticos com os quais a escola conta, incluindo instalações que viabilizam, estas por sua vez incluindo a acessibilidade arquitetônica e ou pedagógica para todos os alunos, equipamentos, materiais de apoio adaptados às necessidades individuais de alunos e professores; as propostas de educação continuada dos professores; a concepção e o formato da avaliação. (SOROCABA, 2012, p. 10)

Embora haja diversas citações nesse documento referindo-se à gestão curricular, não fica claro quem de fato seria o responsável por essa gestão. O alvo dessa gestão, no entanto, é explicitado claramente como sendo o professor:



É fato exaustivamente documentado em pesquisas que os determinantes mais poderosos do desempenho dos alunos estão fora do controle da escola, na origem familiar. No entanto é também constatado empiricamente que, entre aqueles determinantes sobre os quais a escola tem poder de decisão, o de maior peso individual é o professor e a qualidade da sua mediação pedagógica com os seus alunos e a sua sala de aula. Todos os demais são residuais. Por essa razão o principal objeto da gestão curricular é o professor, sua prática, apoio técnico e de infraestrutura, e principalmente formação em serviço. O gestor do currículo é, em última instância, e antes de tudo, um formador e mediador das necessidades de aprendizagem de professores em serviço, colocando em ação um currículo de formação. A redundância é apenas aparente, pois o currículo da educação básica que o professor coloca em ação, deve ser também referência para o currículo que orienta a formação em serviço. (SOROCABA, 2012, p. 11)

A gestão curricular se coloca como uma tentativa de eliminar o que seria uma lacuna entre os discursos e as práticas. Em outras palavras, busca investir em estratégias de um minucioso controle da ação docente para que o conhecido dito popular “na prática, a teoria é outra” não se aplique ao desenho curricular proposto para a rede municipal de Sorocaba.

As enunciações do documento curricular implicam na desqualificação dos professores quando abordam supostos problemas em sua formação inicial, considerada fragmentada, generalista e acadêmica: “a formação dos professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio está fncada na divisão disciplinar do ensino superior” (SOROCABA, 2012, p. 18).

A formação dos professores do Ensino Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, por sua vez, é considerada “congestionada de conhecimentos pedagógicos sem considerar o domínio sólido dos conteúdos a serem ensinados e, conseqüentemente, as necessárias intervenções didáticas para ensiná-los” (SOROCABA, 2012, p. 18).

A proposta curricular em análise opta por iniciar suas considerações mediante materiais dedicados aos professores, pois “quem ensina é quem mais precisa aprender” (SOROCABA, 2012, p. 17). Considerando a flagrante vulnerabilidade intelectual docente que é enunciada nos excertos selecionados, acredita-se que somente a aderência da formação continuada às práticas indicadas no documento curricular pode representar a superação desses problemas.

O discurso da incompetência dos professores, bem como a sua crítica não são criações recentes, vêm sendo produzidos e atualizados há décadas. Souza (2006) pondera que o argumento da incompetência docente, bastante popular na academia e no sistema escolar, é utilizado para apoiar a crescente importância de programas de formação continuada, de forma a preencher lacunas na formação inicial dos educadores. Para a autora, essa concepção deve-se a uma mudança de

foco em produções da psicologia escolar de teor medicalizante, que atribuía o problema do fracasso escolar aos alunos e suas famílias, em direção a uma visão em que a instituição escolar é responsabilizada por tal problema, especialmente o professor e suas práticas pedagógicas. Esse processo acaba reforçando a ideia de incompetência docente e, indevidamente, confere, às propostas formativas, o poder de superar o fracasso escolar e melhorar a qualidade do ensino.

No presente estudo, identificamos a permanência do discurso da incompetência e da necessidade de formação continuada, em associação, neste caso, com a necessidade de cumprir as propostas curriculares, mediante ações de gestão curricular. Há uma desconfiança na formação dos professores e parte-se da ideia de que todos apresentam falhas em sua formação inicial, alguns por possuírem uma formação generalista insuficiente, outros por receberem formação específica, igualmente insatisfatória. A necessidade de gestão e formação curricular, por meio da educação continuada, surge com a incumbência de sanar essas falhas de formação dos professores, considerados desatualizados, treinando-os de modo que coloquem em ação uma determinada maneira de exercer a docência, de acordo com as proposições do currículo.

Ao mencionar como objetivo principal a formação e a mediação das necessidades de aprendizagem de professores em serviço, a gestão curricular se coloca como um dispositivo de vigilância, com a intenção de “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244), produzindo uma ação controladora sobre o uso dos pressupostos curriculares da rede municipal de Sorocaba, haja vista que o intuito é que o currículo escrito se aproxime ao máximo do currículo em ação, via atividades formativas promovidas pela gestão curricular.

Nessa modalidade de governamentalidade, que intenta normalizar, controlar e programar as condutas, com vistas a um suposto bem comum educativo, urge que os docentes se mantenham sempre atualizados, por meio de um conjunto de ações programadas que, acredita-se, garantirá o aumento da eficiência e produtividade. Trata-se, portanto, de uma discursividade que incita a um investimento permanente, em consonância aos imperativos de uma cultura empreendedora que adentra, cada vez mais, no âmbito educacional (GADELHA COSTA, 2009). Em última instância, desenvolvimento de competências, habilidades e aptidões são palavras de ordem direcionadas não somente aos discentes, mas a todos os sujeitos da educação.

Acreditamos, portanto, que o modo de enunciação da gestão curricular ocorre em associação a uma desvalorização da experiência

docente e a um esvaziamento da ação educativa, tendo em vista que esta se resume no acautelado implemento das prescrições curriculares, via tutoria tecnocrática.

## CAMPO DE COEXISTÊNCIAS EM ENUNCIADOS DOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Nesta seção, com base nas noções de enunciado e formação discursiva desenvolvidas por Michel Foucault (2008) em *A arqueologia do saber*, analisamos o *campo de coexistências* a respeito de algumas “coisas ditas” nos documentos curriculares, isto é, identificamos relações entre determinados enunciados que constituem os documentos curriculares de Educação Física investigados, buscando associá-los a determinada formação discursiva.

Mais especificamente, intentamos apontar o *campo de coexistências* dos enunciados referentes à organização curricular por competências e em conteúdos de aprendizagem nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais.

Apesar de os currículos de 2008 e 2010 se dedicarem quase que exclusivamente a um quadro de organização de conteúdos de aprendizagem, é possível estabelecer um *campo de coexistências* com enunciados do currículo oficial elaborado em 2012. Ainda que não haja uma relação intertextual direta, a função enunciativa aparenta derivar das mesmas regras de formação discursiva – o discurso da psicologia educacional. A respeito de enunciados distintos, mas que obedecem à mesma finalidade, Gaspar (2004) aponta:

Em todo o Capítulo III da *Arqueologia do saber*, denominado *O Enunciado e o Arquivo*, Foucault oferece vários exemplos de enunciados que contém formas materiais distintas, mas que cumprem a mesma função ou que poderiam ser percebidos com os mesmos *conteúdos informativos* e as mesmas *possibilidades de utilização* na análise. (GASPAR, 2004, p. 257, grifos da autora)

Com o apoio dos escritos foucaultianos, é possível pensar que uma formação discursiva está vinculada a determinado campo de saber, desse modo, quando se fala em discurso da psicologia educacional, se compreende um conjunto de enunciados, baseados em uma formação discursiva específica, o que não significa o entendimento de que a formação discursiva da psicologia educacional ou qualquer outra formação discursiva seja um sistema fechado, com uma fronteira estritamente delimitada, já que os enunciados podem ser tangenciados por formações discursivas distintas (FOUCAULT, 2008).

Dito de outro modo, o discurso da psicologia educacional tem suas margens compostas por vários enunciados e sentidos que

se deslocam, resultado de práticas discursivas diversas. Para apoiar esse raciocínio, recorreremos às assertivas de Moreira (1997) que, discorrendo sobre os fundamentos teóricos que subsidiam o desenho curricular proposto por Coll e tomados como base na elaboração dos PCNs, identifica uma supervalorização da psicologia educacional. Ainda assim, mesmo que de modo secundário e a partir de discussões superficiais, aponta também fontes oriundas da sociologia, da epistemologia e da prática pedagógica.

Com o apoio de Ó (2011), é possível visualizar como a ciência psicopedagógica é uma forma de saber presente no campo educacional desde os fins do século XIX:

Toda a relação educativa moderna tem uma raiz ‘psi’, o que significa que passou a depender de diagnósticos, orientações teóricas, divisões e formas de explicação que a Psicologia concebeu para indexar e reelaborar os imperativos éticos. Podemos então falar de uma regulação psicológica do eu como derivada daquela ciência da alma em franca expansão há mais de um século. Apontando para as capacidades e aptidões, saúde e doenças, virtudes e perversões, normalidade e patologias do escolar, a Psicologia está na base, de fato, de todas as técnicas e dispositivos relativos à identidade e à conduta. (Ó, 2011, p. 179)

Constatada essa dispersão e heterogeneidade dos enunciados, o que poderia caracterizar os enunciados como pertencentes à mesma formação discursiva? Para explicar tal especificação, Foucault (2008, p. 166) se vale da metáfora da árvore, em cujos tronco e raízes estariam “os enunciados que empregam as regras de formação em sua extensão mais ampla”; e nos galhos e folhas se encontrariam “os enunciados que empregam a mesma regularidade, porém mais sutilmente articulada, mais bem delimitada e localizada em sua extensão”.

A partir desse entendimento, é possível visualizar uma relação, um encadeamento entre os enunciados referentes à organização curricular nos documentos investigados a partir das regras de formação mais ampla, isto é, ambos enunciados buscam suporte nas bases científicas da psicologia educacional como, por exemplo, na retórica alusiva à aprendizagem como um processo cognitivo interno, ou seja, a ideia de que cada pessoa constrói seu próprio conhecimento, que se dá por meio da associação linear de esquemas mentais prévios e característicos do ser humano, além da valorização e projeção de um sujeito integral, autônomo e eficiente.

Para Dreyfus e Rabinow (1995), embora as políticas disciplinares de poder não se situem em instituições particulares, quando encontram uma localização em instituições específicas como, por exemplo, o sistema de ensino, se tornam eficazes. Nas políticas curriculares brasileiras – e esse parece ser também o caso da política curricular da Secretaria da

Educação de Sorocaba –, essa eficácia pode ser atribuída à função enunciativa da psicologia educacional, que, como apontam diversos autores (Ó, 2011; CORAZZA, 1995; GORE, 2008; MOREIRA, 1997; AQUINO; RIBEIRO, 2009), ao ser sancionada por um cientificismo, exerce ampla influência no discurso curricular contemporâneo.

Em seu célebre texto intitulado *Inventando nossos eus*, Rose (2001) sustenta a ideia de que os saberes psicologizantes extrapolam a esfera educacional e são incorporados por uma multiplicidade de instâncias sociais, cujos agenciamentos contemporâneos constituem em importante *locus* de subjetivação. Vejamos um fragmento a esse respeito: “Os saberes e as autoridades psi têm gerado técnicas para moldar e reformar os eus, as quais têm sido reunidas – em um agenciamento – com os aparatos dos exércitos, das prisões, das salas de aula, dos quartos de dormir, das clínicas...” (ROSE, 2001, p. 147).

Conforme já mencionado, as propostas de currículos que adotam enunciados psicologizantes ganham força no Brasil por meio de um conjunto de formulações e processos de institucionalização via sistema educacional por volta da década de 1990, época em que disseminam documentos oficiais, como é o caso, por exemplo, dos PCNs, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, das Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica. Além desses documentos de âmbito federal, temos ainda documentos curriculares de nível estadual e municipal, como o currículo da rede estadual de São Paulo e os documentos curriculares da Secretaria da Educação de Sorocaba. Destacamos abaixo passagens de alguns desses documentos supracitados:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos referentes a conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes estão presentes nos documentos tanto de Áreas quanto de Temas Transversais, por contribuírem para a aquisição das capacidades definidas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 1998a, p. 79)

A partir desses princípios gerais, o currículo deve ser articulado em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio. (BRASIL, 2000, p. 16)

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos [...] Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. (SÃO PAULO, 2010, p. 9)

O discurso da psicologia educacional tem suas margens povoadas por uma série de enunciados heterogêneos, resultado de práticas discursivas diversas, mas também enunciados que se apoiam, se legitimam mutuamente e se atravessam, como é o caso, por exemplo, dos PCNs que adotam a tipologia de conteúdos de aprendizagem para o Ensino Fundamental e a organização curricular por competências para o Ensino Médio. Além dos PCNs, também se enquadram, nessa perspectiva, os currículos da rede municipal de Sorocaba aqui investigados, cujos enunciados se referem ora à organização de conteúdos de aprendizagem nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais, ora ao ensino baseado em competências ou, ainda, incorporando os dois enunciados, indicando, assim, um *campo de coexistências*. Um excerto do impresso curricular de 2012 é revelador nesse sentido:

A Proposta Curricular da educação municipal de Sorocaba adota o termo 'competências' a serem constituídas nos alunos, em quase todas as disciplinas. Além disso, adota também a classificação dos conteúdos curriculares em cognitivos, procedimentais e atitudinais seguindo o modelo dos PCNs para o ensino fundamental. (SOROCABA, 2012, p. 19)

Essa forma de coexistência, por sua vez, delinea um campo de presença, que reúne enunciados admitidos como verdadeiros. Desnecessário, talvez, a esta altura, apontarmos que, nos impressos aqui perscrutados, trata-se precisamente de enunciados oriundos da formação discursiva da psicologia educacional e sua abordagem nitidamente instrumental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse percurso de pensamento, algumas considerações podem ser apontadas a respeito do predomínio da organização curricular fundamentada na psicologia educacional nas produções curriculares da rede de ensino municipal de Sorocaba.

A primeira delas é que a recorrência do modelo de organização curricular com base nos conteúdos de aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal – que alicerça os currículos de 2008 e 2010 – não ocorre por acaso, tendo em vista que este opera em diversas instâncias enunciativas, entre elas os PCNs de Educação Física, compreendido como um documento obrigatório e que funciona como um dispositivo que produz efeitos de verdade, devido a sua propagação e aceitação no contexto educacional brasileiro. Além disso, destacamos a formação continuada em serviço dos professores de Educação Física, fundamentada nos parâmetros de ordenamento curricular em questão.

A evocação constante à organização curricular por competências no documento curricular de 2012 aponta que este é um conceito-chave para a produção e dispersão de práticas discursivas no âmbito educacional – local privilegiado para a materialidade do enunciado; afinal, podem remeter, conforme mostramos, à psicologia comportamental e cognitivista. Constatamos também que a regularidade das competências enquanto princípio de organização curricular está associada à atribuição de uma ação prática de cada conhecimento.

Dessa maneira, as competências devem ser traduzidas em ações e comportamentos observáveis e, portanto, evidenciam um caráter instrumental, insistindo em um raciocínio que associa o conhecimento ao pragmatismo, resultando em uma lógica reducionista da função da educação escolar. Merece ser destacado ainda que esse enunciado, validado pelo discurso proveniente do pensamento construtivista-cognitivista piagetiano, associado à tradição francesa de organização curricular, é tomado como uma das prescrições nucleares de organização no currículo de 2012, mais precisamente, é entendido como a melhor resposta para as necessidades de aprendizagem atuais, contudo, não há qualquer menção sobre quais seriam efetivamente as tão propagadas necessidades de aprendizagem enunciadas no currículo e a quem de fato beneficiaria.

Concluimos que a educação continuada como estratégia de gestão curricular visa um esquadramento sistemático dos comportamentos dos professores, para que se autogovernem e a gestão curricular se torne cada vez mais eficiente e econômica. Ainda, o enunciado referente à gestão curricular sugere que os sujeitos da educação reconheçam a si mesmos, independentemente de formação generalista ou específica, como desatualizados, levando-os a encontrar, no fiel cumprimento das prescrições curriculares, a resolução para suas deficiências.

Por fim, embora não haja uma relação intertextual direta, é possível visualizar um *campo de coexistências* entre a tipologia de conteúdos de aprendizagem e organização curricular por competências, ambos enunciados associados à formação discursiva da psicologia educacional. À vista disso, podemos dizer que a disseminação dos enunciados, aqui em análise, nos três documentos curriculares investigados, ligados à formação discursiva da psicologia educacional e presentes em diversos documentos curriculares contemporâneos, demonstra sua positividade, sua repercussão e parece alcançar uma condição estável e a possibilidade de aceitação no cenário educacional, possivelmente resultado do respaldo científico e da ampla divulgação.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2. p. 57-72, maio/ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. 2. ed. Belo Horizonte: Champagnat, 2013.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

COLL, Cesar *et al.* **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo *et al.* (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-77.

FISCHER, R. M. B. 1996. 297 f. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 1996.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert. L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-239.



FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GADELHA COSTA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>>. Acesso em: 7 jun. 2013.

GASPAR, Nádea Regina. Foucault nas visibilidades enunciativas. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. (Org.). **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 231-259.

GORE, Jennifer. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9-20.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. (Org.). **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 23-44.

KLAUS, Viviane *et al.* Genealogia foucaultiana e políticas educacionais: possibilidades analíticas. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 665-687, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/35488>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 35-86.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-144.

MOGILKA, Maurício. Infância e formação integral. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 7, n. 14, p. 12-20, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/7072/6640>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 93-107, mar. 1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/325.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2013.

NAVARRO-BARBOSA, Pedro. O acontecimento discursivo e a construção da identidade na história. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. (Org.). **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 97-130.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

Ó, Jorge Ramos do. Tecnologias de subjetivação no processo de transformação da criança em aluno a partir dos finais do século XIX. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGANETO, Alfredo. (Org.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 175-194.

PACHECO, José. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/ts2.doc>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

ROSSETTO JUNIOR, Adriano José; COSTA, Caio Martins; D'ANGELO, Fabio Luiz. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus as metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 185-202.

SOROCABA. Secretaria de Educação. **Currículo mínimo de Educação Física**. Sorocaba: Secretaria de Educação, 2008.

SOROCABA. Secretaria de Educação. **Currículo mínimo de Educação Física**. Sorocaba: Secretaria de Educação, 2010.

SOROCABA. Secretaria de Educação. **Matriz curricular de Educação Física**. Sorocaba: Instituto Paradigma, 2012.

SOUZA, Denise Trento Rebello. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANLORENSE, Maria Joselita; LIMA, Michelle Fernandes. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. In: HISTEDBR SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO, 8., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/Ey4N6DD7.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/Ey4N6DD7.doc)>. Acesso em: 5 dez. 2013.

## NOTAS

<sup>1</sup> SILVA, 2011a, p. 150.

<sup>2</sup> O Instituto Paradigma é uma Organização Social de Interesse Público (OSCIP), dedicada a desenvolver projetos para educação, trabalho e desenvolvimento comunitário, viabilizando a inclusão social das pessoas com deficiência. Presta serviços de consultoria e assessoria especializadas para empresas, setor público e terceiro setor, gerenciados com metodologia própria e compromisso com a geração de mudanças sociais. Desde o início de 2007, o Instituto Paradigma vem contribuindo para a implantação da política pública de educação inclusiva no município de Sorocaba, por meio de algumas ações como, por exemplo, o planejamento estratégico e a implantação do Centro de Referência em Educação da Secretaria de Educação, além da seleção, formação e assessoria técnica para a equipe multidisciplinar de profissionais do Centro de Referência em Educação. Fonte: Instituto Paradigma. Histórico, missão e valores do Instituto Paradigma. Disponível em: <<http://www.institutoparadigma.org.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

<sup>3</sup> O IEE foi criado em março de 2001 e possui, como presidente, a ex-jogadora de voleibol Ana Moser. É uma organização civil de interesse público e beneficia-se de recursos da Lei de Incentivo ao Esporte, além de outros recursos públicos e privados. Possui, como objetivo, desenvolver a cultura esportiva em comunidades de baixa renda a partir da Educação Física e dos valores físicos, morais e éticos do esporte educacional e coordena uma série de núcleos esportivos para atendimento de crianças e adolescentes em parceria com diversas entidades. Para adentrar as redes de ensino, o IEE se vale da visibilidade de sua presidente e ex-atleta de voleibol e comercializa com as prefeituras um pacote de serviços (metodologia, kits esportivos com a logomarca dos patrocinadores, camisetas, shorts, agasalhos, mochilas para identificar os alunos e professores que participam do projeto). Fonte: Instituto Esporte e Educação. História. Disponível em: <<http://www.esporteeducacao.org.br/>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

<sup>4</sup> Informações do portal da internet da Secretaria da Educação de Sorocaba. Disponível em: <<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br>>. Acesso em: 14 maio 2012.

<sup>5</sup> O autor é um dos elaboradores do PCNs de Educação Física (1998b).

<sup>6</sup> Cf. também Coll *et. al* (2000).

<sup>7</sup> A alusão a um sujeito empreendedor constitui um dos ideais da Secretaria da Educação de Sorocaba, disseminada, desde 2006, por meio do programa intitulado Pedagogia Empreendedora. Baseando-se nas concepções de Fernando Dolabela, precursor da Pedagogia Empreendedora, a retórica anunciada é a de que nascemos empreendedores e deixamos de ser na vida adulta pela exposição a valores (anti)empreendedores na educação e nas relações sociais. Assim, a única distinção da educação empreendedora é que, para os adultos, será necessário libertar o espírito empreendedor ao passo que, para crianças, faz-se necessário impedir o aprisionamento. Como se pode notar, a Pedagogia Empreendedora apresenta-se como libertária, direcionando os sujeitos em busca de sua suposta essência empreendedora corrompida pelas relações sociais e até mesmo pelo processo de escolarização. Fonte: Prefeitura Municipal. Espaço Empreendedor. Secretaria de Comunicação da Prefeitura de Sorocaba. Disponível em: <<http://agencia.prefeituratorocaba.com.br>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

<sup>8</sup> SOROCABA. Secretaria de Educação. *Marco referencial*. Sorocaba: Instituto Paulo Freire, 2011. (Projeto eco-político-pedagógico).

**Submetido:** 02/06/2016

**Aprovado:** 13/12/2016

**Contato:**

Clayton Cesar de Oliveira Borges  
FAC - São Roque/Educação Física  
Rua Sotero de Souza, 104, Centro  
São Roque | SP | Brasil  
CEP 18.130-200

ARTIGO

## A DESESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MÉXICO: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE EJA E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Adriano Larentes da Silva\*

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Chapecó - SC, Brasil

**RESUMO:** O presente artigo aborda as novas formas de trabalho docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação profissional do México, apontando suas relações com as reformas educacionais e a ascensão de modelos educativos baseados na centralização, na meritocracia, em competências, metas e resultados. As reflexões propostas baseiam-se em pesquisas realizadas em 2014 e 2015, no Distrito Federal e em cinco estados mexicanos, nas quais foram entrevistados docentes, estudantes e equipes técnicas e gestoras de duas instituições de ensino. Os resultados dessas pesquisas mostram que ambas as instituições colocaram em prática, a partir do fim dos anos de 1970 e do início dos anos de 1980, dois modelos diferenciados de contratação docente, que acabaram contribuindo para a desespecialização e, conseqüentemente, para a precarização do trabalho docente na EJA e na educação profissional daquele país.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Educação de Jovens e Adultos. Educação profissional.

### THE DESKILLING OF TEACHING WORK IN MEXICO: REFLECTIONS ON THE EXPERIENCES OF YOUTH AND ADULT EDUCATION AND ON PROFESSIONAL EDUCATION

**ABSTRACT:** This article discusses the new forms of teaching work in the context of youth and adult education and vocational education in Mexico, pointing out its relations with educational reforms and the rise of educational models based on centralization, meritocracy, in skills, goals and results. The reflections here proposed are based on research carried out in the Federal District and in five Mexican states in 2014 and 2015, in which teachers, students and technical and management teams of two educational institutions were interviewed. The results of this research show that both institutions have put in place, from the late 1970s and early 1980s, two different models of teacher

---

\*Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pós-doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Educação pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFSC) e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo Integrado do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó. E-mail: <adriano.silva@ifsc.edu.br> .

hiring which have contributed to the deskilling and, consequently, making the teaching work in youth and adult education and professional education quite precarious in that country.

**Keywords:** Teaching work. Youth and Adult Education. Professional education.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise do trabalho docente e sua caracterização no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no México. O objetivo principal é refletir sobre os sentidos do trabalho docente em meio a contextos centrados em Figuras Solidárias e, até muito recentemente, em Prestadores de Serviços Profissionais (PSP). Juntos, esses dois grupos de “docentes” somavam, em 2015, cerca de 100 mil pessoas e atendiam a um público de mais de 2,8 milhões de educandos em todo o território mexicano (INEA, 2014; CONALEP, 2015).

A análise aqui apresentada considera o contexto mexicano e internacional a partir do fim da década de 1970 e toma como objeto de estudo duas instituições públicas do México: o Colégio Nacional de Educação Profissional Técnica (CONALEP) e o Instituto Nacional para a Educação de Adultos (INEA). Ambas foram criadas em um momento de prosperidade econômica, de maior abertura do México ao capital internacional e de ampliação da influência de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (CHÁVEZ, 2000; SILVA, 2015).

Dessas duas instituições, o CONALEP foi fundado em 1978 como uma escola técnica de nível médio de caráter terminal, destinada especialmente à formação de força de trabalho para a indústria. O INEA, por sua vez, foi fundado em 1981 como uma instituição pública nacional destinada principalmente à alfabetização do público jovem e adulto. Para realizar o seu trabalho, ambas as instituições colocaram em prática dois modelos diferenciados de contratação docente, que acabaram contribuindo para a *desespecialização*, a *desqualificação* e a *desnecessidade* do trabalho docente nas modalidades analisadas. Foi nessas duas instituições que houve a experimentação no âmbito da EJA e da educação profissional de modelos educativos considerados flexíveis e que exigiam trabalhadores também flexíveis, em sintonia com o que vinha sendo aplicado em outros setores mexicanos, especialmente a partir da década de 1990.

Nessa década, além das profundas mudanças no mundo do trabalho como um todo, os discursos sobre a flexibilização do trabalho

foram potencializados pelo avanço das políticas neoliberais em toda a América Latina, pela adaptação e a efetivação da Teoria do Capital Humano por meio da pedagogia das competências (RAMOS, 2011) e por um conjunto de *pedagogias do aprender a aprender* (DUARTE, 2005), impactando principalmente na educação profissional. Ao mesmo tempo, a década de 1990 também é o momento em que entram em cena os novos modelos de gestão pública para a educação propostos por organizações como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o FMI e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com a adoção de um sistema de controle, avaliação e atendimento de metas, com repercussões diretas e significativas no trabalho docente em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Tudo isso produziu processos que levaram à neotaylorização do trabalho docente na EJA e na educação profissional. Esses processos pautaram-se em discursos de inovação e modernização educativa (DÍAZ BARRIGA, 2006) patrocinados pelos organismos internacionais e pelos representantes do capital nacional, com o consentimento ativo de diferentes intelectuais mexicanos. Trata-se da colocação em funcionamento de uma grande maquinaria, que levou a diferentes reformas educativas, inicialmente usando a estratégia do consenso com as entidades representativas da categoria docente e, mais recentemente, desconsiderando suas legítimas reivindicações e a própria necessidade destas em seu conjunto para a realização de novas e profundas mudanças na área da educação. Nesse processo, houve uma regulação cada vez maior do trabalho docente, sem que isso significasse uma maior profissionalização e valorização do fazer docente e muito menos o reconhecimento de professores e professoras como intelectuais (GIROUX, 1997) e como responsáveis por um ofício (ARROYO, 2009).

Usando a pedagogia das competências como elemento unificador dos discursos de inovação e modernização, aos poucos, foi se estruturando um sistema que busca ser flexível, eficiente e eficaz, meritocrático, mensurável e polivalente, definido a partir de espaços centrais de comando e executado com o apoio de um conjunto de instrumentos da nova gestão pública. Nesse sistema, gradativamente foi se restringindo a tarefa docente ao fazer metodológico e se rompendo com as bases de um trabalho que historicamente esteve pautado na especialização e numa dimensão intelectual, artesanal e criativa. Houve, portanto, a expropriação do saber especializado como base da docência e a simplificação do trabalho, com uma perda da marca de quem o faz, levando à precarização e ao barateamento da força de trabalho.

Analisando o caso mexicano, Díaz Barriga (2009) mostra que o que aconteceu nesse país foi um processo que levou os próprios docentes e os responsáveis pela política educativa a perderem a perspectiva da docência como profissão e como sinônimo de um saber especializado. Como parte desse processo, expandiram-se os sistemas meritocráticos e as ações contra o que se considerava um excessivo “teoricismo” acadêmico na formação de professores, fazendo avançar um “projeto de formar um professor empírico” (DÍAZ BARRIGA, 2009, p. 17). A busca desse novo docente, o “professor empírico”, pautou-se, segundo o mesmo autor, num pensamento global de tipo pragmático inspirado no taylorismo e que paulatinamente transformou-se em tecnocrático, tratando os docentes como meros executores e cumpridores de programas e metas.

Além dessa realidade, é importante salientar que, aos discursos de inovação e modernização da EJA e da educação profissional no contexto mexicano, misturaram-se, ainda, outros discursos com um forte apelo humanitário, já que ambas as instituições analisadas atuam com populações empobrecidas e marginalizadas. Segundo os formuladores desses discursos, cabe ao estado o papel de apaziguador e minimizador das contradições geradas pelo capital, dando uma “aparência mais humana” ao capitalismo, estimulando valores como solidariedade, associativismo e cooperativismo, porém, mantendo e naturalizando as políticas de regressão dos direitos sociais e de precarização do trabalho (MOTTA; OLIVEIRA, 2010). Por trás de tais discursos está, segundo essas autoras, a busca pela formação de um “homem de novo tipo”, visando “superar os entraves da modernização ‘emergente’”, educando para o conformismo e ocultando os conflitos de classes “por meio do apelo ao envolvimento ‘de todos’ em políticas sociais voltadas ‘para todos’”. Trata-se, na opinião das autoras, da colocação em marcha de “novos mecanismos de administração da questão social”, pautados na ideologia do capital humano (MOTTA; OLIVEIRA, 2010, p. 16).

Estamos, portanto, diante de contextos e processos que extrapolam a dimensão da EJA e da educação profissional e refletem as novas configurações do trabalho docente e do trabalho em geral no início do século XXI. Nem por isso, no entanto, esses processos deixam de ser adaptados e ajustados às especificidades de cada uma dessas modalidades. Em vez disso, servem-se de experimentações nelas realizadas para pressionar e propor alterações também em outras modalidades e espaços educativos. Foi isso que ocorreu, por exemplo, com a pedagogia das competências, que inicialmente foi implantada e “tropicalizada”<sup>1</sup> pelo CONALEP e depois estendida a outras instituições de ensino mexicanas (SILVA, 2015).



Os aspectos e os diferentes conceitos, acima elencados, serão melhor analisados ao longo do presente texto à luz do trabalho docente no âmbito do INEA e do CONALEP. A análise sobre essas duas instituições baseia-se em pesquisas de pós-doutorado realizadas em 2014 e 2015 no Brasil e no México. Como parte dessas pesquisas, foi desenvolvido, entre setembro de 2014 e fevereiro de 2015, um trabalho de campo no qual foram entrevistados docentes, estudantes e equipes técnicas e gestoras do INEA e do CONALEP em diferentes estados mexicanos. Além de entrevistas orais, houve a aplicação de questionários e visitas aos espaços educativos de ambas as instituições.<sup>2</sup>

Foi a partir desse estudo de campo e das análises realizadas posteriormente no Brasil que foram feitas as reflexões sobre as experiências de trabalho docente na EJA e na Educação Profissional no México que serão aqui apresentadas.

## O TRABALHO DOCENTE NO INEA

Para compreender as características do trabalho docente no âmbito do INEA e do CONALEP, é importante considerar as especificidades desse trabalho em cada um desses espaços.

No caso do INEA, fazendo uma leitura do ponto de vista legal, talvez não se possa sequer falar em “trabalho docente”, considerando que oficialmente não existe uma relação de *trabalho* nos moldes clássicos, tampouco *docentes* como em outras instituições de ensino. Isso ocorre porque, em vez de uma relação salarial e contratual, o que há é um conjunto de práticas educativas calcadas em relações de solidariedade e de voluntariado e que estimulam o autodidatismo dos educandos. Mesmo cumprindo a tarefa docente e estando diretamente com os educandos, essas chamadas figuras solidárias, identificadas como assessores, em sua grande maioria, não possuem formação acadêmica específica para atuar como docentes.

É importante notar que essa maneira de operar do INEA e as formas como ocorre a docência no âmbito dessa instituição foram definidas antes mesmo de sua criação pela Lei Nacional de Adultos, de 1975. Essa, por sua vez, respondeu às recomendações de organismos internacionais, em especial a UNESCO.

Entre os documentos e as orientações da UNESCO, dois, publicados na década de 1970, merecem destaque. O primeiro foi o documento resultante da Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em 1972, em Tóquio, no Japão. O segundo foi o Informe da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, elaborado em 1972 e publicado

pela UNESCO em 1973, com o título “Aprender a Ser”. Em ambos os documentos aparecem referências às mudanças consideradas necessárias em relação à educação e destacam-se os conceitos de “educação permanente” e “educação extraescolar”. Segundo o documento resultante da Terceira CONFITEA, a aplicação do conceito de educação permanente no contexto da educação de jovens e adultos pressupõe a participação de “organismos tradicionalmente não educativos”, como fábricas, empresas, grupos de ação social, entre outros, no trabalho de formação dos educandos de EJA. Nesse contexto, em vez de professores, passar-se-ia a ter cada vez mais “guias”, “conselheiros” ou “animadores” (UNESCO, 1972, p. 14). Além disso, dever-se-ia incentivar a “educação extraescolar” e o uso de novas tecnologias para o aprendizado. Sobre isso, há uma ênfase também no informe publicado em 1973, segundo o qual era tarefa da educação e dos governos criar o “homem novo”, “capaz de compreender as consequências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as solidariedades que compõem o destino da espécie” (UNESCO, 1973, p. 32). Esse “homem novo” deveria ser “motivado” e “polivalente”, “ser ele mesmo”, “devenir-se”, capaz de construir por si mesmo e por meio da educação extraescolar a sua trajetória educativa e profissional. Caberia também aos “homens novos”, especialmente aos dos países mais pobres, utilizar, com o incentivo dos governos, as diferentes tecnologias que estivessem à sua disposição.

É preciso assinalar que ambos os documentos da UNESCO, mesmo incorporando várias demandas e temas caros aos movimentos sociais e ligados à educação popular da América Latina, foram escritos em meio a um contexto de desenvolvimento do construtivismo e da perspectiva do “aprender a aprender”. Segundo Duarte (2005), a perspectiva construtivista centra-se em quatro princípios: 1) o de que aprender sozinho é melhor que aprender com outras pessoas; 2) o de que não é tarefa da educação transmitir os conhecimentos, mas levar os estudantes a construir seu próprio método de aquisição; 3) o de que a educação deve ser dirigida pelos interesses dos estudantes; 4) e, finalmente, o de que cabe à escola ensinar a “aprender a aprender”, diante das constantes mudanças sociais (DUARTE, 2005, p. 215).

No contexto mexicano, as perspectivas do “aprender a aprender” e do “aprender a ser”, mescladas aos debates sobre a importância da educação extraescolar e à manutenção da prática de engajamento social para enfrentar os problemas educativos, começaram a ganhar materialidade na EJA já a partir de meados da década de 1970, justamente com a Lei Nacional de Educação de Adultos, publicada em

1975. Pautada nos conceitos de educação permanente e extraescolar da UNESCO, buscando a mediação com as novas tecnologias e inspirada nas experiências da Universidade Aberta Britânica e nos novos debates sobre Educação a Distância, essa lei construiu um novo paradigma para a EJA no México. Segundo essa lei, “a educação para adultos é uma forma de educação extraescolar que se baseia no autodidatismo e na solidariedade social” (MÉXICO, 1975, p. 1).

Para instituir esse novo formato, foi necessário mudar todo o aparato legal, especialmente as leis da década de 1940, o que permitiu que a oferta educativa e a acreditação dos conhecimentos não fossem mais exclusividade dos docentes formados. Conforme mostram Palacios e Cossío (2000, p. 48), em suas memórias sobre esse momento, “as discussões foram intensas e veementes” e houve a participação de representantes de diferentes segmentos educativos, visando dar “legitimidade e consenso” ao processo. “Nos interessava, entre outros temas fundamentais, levar adiante uma proposta clara sobre a educação aberta, já que a lei em vigor, de 1942, não permitia” (PALACIOS; COSSÍO, 2000, p. 48).

A partir dessa lei, caberia aos jovens e aos adultos definir o seu próprio percurso formativo, com o apoio de materiais didáticos e de assessores, “guias”, voluntários. Os educandos estudariam em casa e poderiam tirar suas dúvidas em círculos de estudo e outros espaços, organizados pelo estado ou pelos próprios assessores. Esse sistema, com algumas modificações, ainda estava vigente durante a realização de nossa pesquisa de campo no México, constituindo uma das marcas do trabalho do INEA e também o seu calcanhar de Aquiles.

Em 2014, o INEA atendia a cerca de 2,5 milhões de educandos de EJA. Para isso, contava com o trabalho de 75 mil assessores voluntários, os quais eram coordenados diretamente por mais de 5,5 mil técnicos docentes (INEA, 2015a). Assessores e técnicos docentes são considerados pelo INEA como “figuras operativas”, ou seja, atuam diretamente com os educandos e para viabilizar o processo de ensino. A diferença é que os técnicos docentes são trabalhadores contratados pelo INEA, com salário e demais direitos definidos em lei, enquanto os assessores prestam seus serviços de forma solidária, recebendo uma gratificação de acordo com os educandos certificados. Os técnicos docentes são responsáveis pelas chamadas Praças Comunitárias, um local dotado de equipamentos e estrutura onde ocorrem semanalmente as assessorias. As assessorias são encontros nos quais os educandos tiram suas dúvidas em relação ao material recebido para estudo individual e aos conteúdos relativos aos vários módulos que compõem o Modelo de Educação para a

Vida e o Trabalho (MEVyT). No entanto, muitas assessorias ocorrem de forma coletiva, transformando-se em aulas nas quais todos os educandos participam juntos e são “guiados” por um assessor.

Além de assessores e técnicos docentes, contribuem nesse processo uma série de outras figuras solidárias, como coordenadores, apoios educativos e “enlaces” (responsáveis pelo contato e a articulação com comunidade, assessores e coordenadores), e também outras “figuras institucionais”, que realizam seu trabalho como servidores do INEA nos municípios, nas delegações estatais ou nas Oficinas Nacionais. Trata-se de uma grande rede, que exige uma logística bastante complexa para a sua operação. Todas essas pessoas envolvidas nessa rede são responsáveis por estimular os educandos a buscarem as Praças Comunitárias e os chamados Círculos de Estudo para iniciar, seguir ou concluir seus estudos de Ensino Fundamental. Diferente de uma Praça Comunitária, um Círculo de Estudo não necessariamente é atendido por um técnico docente e possui uma estrutura anteriormente pensada para as assessorias. Pode haver Círculos de Estudo em igrejas, em escolas e na própria residência dos assessores. Dados de 2015 mostram que existiam mais 2,5 mil Praças Comunitárias e quase 150 mil Círculos de Estudo espalhados por todo o território mexicano (INEA, 2015b).

Uma das dificuldades do INEA desde sua fundação tem sido a grande rotatividade de assessores. Em 2014, 45% deles tinham no máximo um ano de trabalho. A grande maioria era mulher (mais de 70%) e jovem, com idade entre 15 e 29 anos, com ocupação de estudante e dona de casa. Do total de assessores, 29,2% tinham, em 2014, como escolaridade máxima o Ensino Fundamental completo, 21,7%, o Ensino Médio incompleto, e 25,4%, o Ensino Médio completo (INEA, 2014). Isso significa, portanto, que 76,3% tinham formação igual ou inferior ao Ensino Médio. Significa ainda que, por sua trajetória escolar, a grande maioria não tem formação específica para ser docente e que o local onde vão ou deveriam aprender sobre isso vai ser o próprio INEA. Como verificado no trabalho de campo, as formações pedagógicas presenciais ou a distância e os livros e os materiais fornecidos pela instituição são a principal fonte de consulta e ampliação de conhecimentos para o trabalho nas assessorias.

De alguma maneira, a permanência do trabalho centrado em figuras solidárias como os assessores mostra um paradoxo institucional, pois de um lado o INEA se consolidou como uma das mais duradouras instituições públicas voltadas à EJA na América Latina e, de outro, mantém-se como tal a partir de um sistema sustentado por equipes voluntárias e provisórias e numa lógica de constantes

descontinuidades. Trata-se, portanto, de uma provisoriamente institucionalizada, que pode ser vista tanto como sinônimo de flexibilidade, diante da necessidade de constantes mudanças sociais e educativas, quanto como sinônimo de efemeridade e precariedade nas políticas públicas de EJA no México.

Escrevendo sobre as políticas de EJA no México, Schmelkes (2008) via essa realidade como uma renúncia ou falta de vontade política por parte do estado mexicano em levar adiante um processo de profissionalização do serviço da educação de jovens e adultos. Para ela, a EJA continuava sendo tratada como “uma educação compensatória de segunda categoria para uma população de segunda categoria” (SCHMELKES, 2008, p. 128). De acordo com essa autora, nesse processo, a parte mais frágil eram os docentes.

Até 1997, os assessores do INEA recebiam gratificações fixas por sua “colaboração” na tarefa de alfabetização e ampliação dos conhecimentos de jovens e adultos. No entanto, a partir desse ano, o INEA instituiu um sistema de pagamentos baseado no atendimento de metas e resultados. Desde então, só recebem gratificações os assessores cujos educandos forem certificados nos diversos módulos que cursam.

Conforme mostram Palacios e Cossío (2000), a ideia de remunerar os assessores por educando certificado já havia sido proposta “timidamente” em 1982, mas só seria aplicada anos mais tarde. A partir de 1997, “se premiava a produtividade e a eficiência porque o que interessava eram os resultados” (PALACIOS; COSSÍO, 2000, p. 89). Com esse sistema se incrementaram em 60% as certificações em 1998, enquanto o gasto público aumentou apenas 5%. A partir daí, iniciou uma corrida das delegações estatais do INEA visando garantir mais certificações para obter mais recursos financeiros. “Isto fez também com que, pela primeira vez, os governos estatais se interessassem em apoiar o trabalho das delegações porque viam com clareza que o investimento funcionava: quanto mais dinheiro, mais resultados” (PALACIOS; COSSÍO, 2000, p. 90).

Além dos assessores, também passaram a receber gratificações por metas os trabalhadores técnicos docentes. Esses, segundo Palacios e Cossío (2000), de responsáveis pela capacitação dos assessores deveriam passar a ser “gerentes”, “executivos”, responsáveis também pelos contatos com a comunidade externa, visando viabilizar espaços para novos “pontos de encontro”, atuais Praças Comunitárias. Outra tarefa desses “gerentes” ou “executivos” seria buscar novos assessores entre as pessoas mais letradas da comunidade, recebendo estímulos econômicos por adulto que se incorporasse e registrasse (PALACIOS; COSSÍO, 2000, p. 91).

Com o sistema de metas, houve, gradativamente, a responsabilização individual dos envolvidos pelo sucesso ou o fracasso da oferta de EJA, em especial os assessores e os técnicos docentes, os quais passaram a ser os que devem responder juntamente com as direções pelo cumprimento ou não de metas que quase sempre são definidas em espaços distantes de onde vivem e trabalham.

Como explicou um grupo de assessores e técnicos e de outras figuras solidárias e institucionais do estado de San Luis de Potosí, com as metas é necessário sempre estar “con un ojo al gato y el otro al garabato”, ou seja, não se pode descuidar nem das demandas concretas, tampouco das metas para sobreviver. Para eles, um dos problemas das metas é que nem sempre permitem compreender o que é a realidade concreta nas praças e nos círculos de estudo. Nas palavras de um técnico docente: “às vezes, digamos, mais acima pensarão que as coisas são mais fáceis e para nós nos custa muito trabalho, muito, muito trabalho convencer a uma só pessoa” (Entrevistado A).

O sistema de metas foi instituído pelo estado mexicano não só para a EJA, mas também em outros espaços públicos. Sua implantação fez parte dos planos nacionais de modernização, os quais atingiram também o CONALEP e os seus docentes.

## O TRABALHO DOCENTE NO CONALEP

Para compreender o trabalho docente no CONALEP, é preciso conhecer a história dessa instituição. Isso porque a maneira como o trabalho docente foi concebido corresponde à mesma estratégia para a qual o CONALEP foi criado em 1978.

Conforme mostrado por Silva (2015), a criação do CONALEP foi fortemente influenciada pelo contexto econômico mexicano do fim da década de 1970 e também pelas orientações e as políticas dos organismos internacionais. Ao mesmo tempo, representou a experimentação de um novo modelo institucional, bastante focado nas demandas do setor produtivo e visando ser um sistema alternativo às universidades e a outras instituições como o Instituto Politécnico Nacional.

Uma das marcas do CONALEP foi ter sido projetado para ser uma instituição pública de ensino técnico de nível médio com caráter terminal, ou seja, voltada à formação de força de trabalho para diferentes setores da economia, porém não habilitando para a continuidade dos estudos em nível superior. Durante quase 20 anos, foi esse o modelo que predominou, com a formação de milhares de trabalhadores, especialmente para o setor industrial. Tal realidade, no entanto, mudaria a partir de 1997 com a oferta de formação

propedêutica simultaneamente ao ensino técnico, e principalmente a partir de 2003, quando foi criada a formação de Técnico-Bacharel, e de 2008, com a Reforma Integral da Educação Média Superior (RIEMS).

Outra característica do CONALEP foi ter sido historicamente um espaço de adaptação e “tropicalização” de novos modelos pedagógicos, de formação de trabalhadores e de gestão institucional, em sintonia com as orientações de distintos organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a UNESCO, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a OCDE.

Na década de 1980, o CONALEP foi uma das primeiras instituições educativas do México a receber investimentos provenientes de empréstimos financeiros concedidos pelo Banco Mundial (GARCIA, 2012), participando ativamente dos projetos modernizadores desse país. Da mesma forma mostrou seu pioneirismo na década de 1990 com a adoção do ensino por competências, alterando significativamente seus planos e programas de curso. Mais recentemente, aprofundou seus vínculos com o setor produtivo ao implantar o Sistema Mexicano de Formação Dual, que prevê que grande parte da formação dos seus educandos ocorra nos espaços de trabalho (GARCÍA; CAMACHO; ÁLVAREZ, 2014).

Em seus quase 40 anos de história, muitas mudanças aconteceram no CONALEP, resultando na ampliação da oferta educativa e contribuindo para a competitividade econômica do México no cenário internacional. Porém, tais mudanças ocorreram sob a égide de um modelo de contratação e em relações de trabalho docente extremamente precárias. Isso porque, assim como ocorre no caso do INEA, sequer se podia falar, até recentemente, em relações de trabalho e em trabalho docente no âmbito do CONALEP, uma vez que os profissionais que atuavam diretamente com os educandos não eram contratados como professores, e sim como instrutores ou como Prestadores de Serviços Profissionais (PSP). Como PSP, recebiam por horas trabalhadas, mas não possuíam qualquer vínculo empregatício com a instituição.

Por esse modelo, instituído desde a criação do CONALEP, previa-se que o limite máximo de horas de um PSP seria de 20 horas semanais. Além disso, uma das exigências para ser PSP no CONALEP era estar atuando no mercado de trabalho e ter conhecimento prático do que seria ensinado nos cursos técnicos. O CONALEP não deveria ser a ocupação principal do PSP, mas algo complementar, o que justificava, segundo o que havia sido projetado inicialmente, que esse docente não tivesse qualquer vínculo empregatício e não tivesse assegurados direitos concedidos a outros trabalhadores, pois esses direitos seriam

pagos pela empresa contratante principal. Nesse contexto, interessava menos a formação acadêmica e mais os conhecimentos advindos do mundo do trabalho, o que fazia com que esses PSPs se convertessem em uma versão contemporânea dos antigos mestres de ofício.

Tal realidade só começaria a mudar a partir do início dos anos 2000. Segundo Garcia (2012), em função da difícil realidade econômica do país, gradativamente o trabalho no CONALEP converteu-se na principal fonte de renda dos prestadores de serviço, os quais passaram a se organizar e a fazer pressões para que houvesse mudanças no sistema de contratação. De acordo com esse autor, as mudanças iniciaram a partir do processo de federalização da instituição, quando as autoridades estatais assumiram a responsabilidade sobre as contratações docentes e passaram a reconhecer a existência de relações de trabalho. O primeiro estado a instituir esse novo sistema de contratação foi Michoacán, em 2003, sendo seguido posteriormente por outros estados da federação (GARCIA, 2012). Paradoxalmente, um dos últimos locais a reconhecer os PSPs como docentes foi a capital do país, a Cidade do México, onde os docentes do CONALEP só passaram a ter um contrato de trabalho a partir de 2013, depois de uma greve que mobilizou centenas de trabalhadores.

Conformelideranças do Sindicato Unificado dos Trabalhadores Docentes do CONALEP (SUTDCONALEP), entrevistadas em dezembro de 2014, a greve de 2013 e a própria formação do sindicato foi consequência de vários anos de luta, mas também de exploração e precarização do trabalho dos professores. Assim, quando começaram as mobilizações, foi como um vulcão adormecido que entrava em erupção, sem que ninguém pudesse contê-lo.

Com o contrato coletivo de trabalho, passaram a ter seguridade social, férias e outros direitos que até então lhes haviam sido negados. A maior conquista, no entanto, foi serem reconhecidos como docentes, um reconhecimento que existia simbolicamente por parte dos educandos, mas não oficialmente por parte da instituição. Entre os docentes do CONALEP, entrevistados em 2014, muitos estavam nessa condição há vários anos. Como relatou uma professora com 28 anos de atuação no CONALEP, a sindicalização e a luta foram os únicos caminhos para ter acesso a direitos básicos, especialmente para quem, como ela, dedicou boa parte de sua vida à instituição. “Por um lado, vejo que alguns abusamos do fato de sermos sindicalizados. Mas também penso que, ao não sermos sindicalizados, nos tiram tudo. Então, nós que deixamos uma vida nisso... é desgastante” (Entrevistada B).

Apesar das conquistas dos últimos anos, grande parte dos docentes ainda hoje não se dedica unicamente ao CONALEP, até porque permanece vigente a limitação de 20 horas para a contratação.



Além disso, mesmo que atualmente exista a “basificación” ou as vagas ocupadas por meio de concurso, o número de horas “basificadas” é geralmente de uma, duas ou até três horas semanais, o que faz com que haja oscilação em relação às horas restantes. Isso leva, de acordo com um docente do CONALEP de San Luís de Potosí, à existência dos chamados “Profesores Rateros”, “que están ratos aquí y ratos allá”, ou seja, ora em um local, ora em outro, dividindo seu tempo entre o CONALEP, as suas próprias empresas e também as outras instituições de educação. “Temos que forçosamente ter outro trabalho se queremos ter uma vida digna”, relatou outro docente, entrevistado em novembro de 2014.

De forma geral, além das mudanças nas condições de trabalho, os docentes há mais tempo na instituição percebem diversas mudanças também nos cursos ofertados, nos planos e nos programas de estudo e no perfil dos estudantes. Essa última mudança ocorreu com o fim das carreiras terminais, em especial com a RIEMS, momento em que de um público mais adulto passaram a predominar no CONALEP adolescentes e jovens. Segundo uma docente entrevistada, antes, com os adultos, “tudo era muito real, não havia a queixa do adolescente, ‘olha, para que serve isso?’”. Agora, no entanto, com o novo público, foram alteradas também as demandas em relação ao trabalho docente, fazendo com que o professor assumisse funções como de psicólogo, conselheiro, enfermeiro e assistente social. De acordo com alguns dos entrevistados, mesmo que existam outros profissionais de apoio para atendê-los, são aos docentes que os jovens e os adolescentes procuram para pedir apoio e buscar orientações para a vida. Esses atendimentos e esse tempo dedicado aos estudantes, no entanto, não estão necessariamente contabilizados em suas horas de trabalho.

Para os docentes das carreiras técnicas com mais tempo no CONALEP, outra mudança importante, principalmente a partir da década de 1990, foi em relação aos conteúdos e aos tempos das aulas, levando a uma “desqualificação” dos cursos ofertados pela instituição. A partir dessa década, com a adoção do ensino por competências, houve uma gradativa centralização das decisões sobre os conteúdos a serem ensinados e até em relação às metodologias a serem utilizadas pelos docentes. Nesse processo, ganharam espaço os chamados “desenhadores de currículos”, os quais, a partir das Oficinas Centrais do CONALEP, passaram a definir as metas a serem atingidas em cada curso e em cada componente curricular. Para os docentes entrevistados, são metas que estão por vezes bastante distantes da realidade concreta, que, em muitos casos, segue sendo a de predomínio do quadro-negro e do giz.

A adoção do sistema de metas e a centralização dos debates sobre o currículo nas oficinas nacionais fizeram parte do processo de modernização do CONALEP, em consonância com as políticas adotadas para a modernização do país a partir do fim da década de 1980. Nesse processo, os docentes foram gradativamente perdendo seu papel definidor e construtor do currículo, algo que existia mesmo na condição de PSP. Tal processo acirrou-se a partir de 1992 com as competências e foi sendo feito em “doses homeopáticas”, como disse uma professora entrevistada. Segundo essa docente, no início, eram sugestões em linhas gerais, mas, pouco a pouco, foi sendo retirada a autonomia dos docentes sobre o seu fazer. “E já começam a nos dar uns grandes manuais assim, onde já vinha o programa, vinha a metodologia e vinha como que tínhamos que avaliar. Então já vai se fechando mais o que tínhamos que fazer” (Entrevistada B). Até 2003, segundo essa entrevistada, ainda se consultavam os docentes sobre as mudanças a serem realizadas, mas, depois desse ano, isso já não ocorreu mais.

Foi nesse processo que houve cada vez mais uma neotaylorização do trabalho docente no CONALEP, num contexto de maior prioridade à preparação dos educandos para a flexibilidade, a polivalência e a adaptação aos novos padrões produtivos e ao desemprego estrutural.

## **A DESESPECIALIZAÇÃO E A RECONTEXTUALIZAÇÃO NA EJA E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

As experiências de trabalho docente no INEA e no CONALEP nos mostram que, mesmo sendo realizado em contextos bastante diversos, esse trabalho tem como marca central a desespecialização e a precarização.

Como apresentado anteriormente, ambas as instituições foram impactadas pelos discursos e os planos de modernização do estado mexicano, os quais ganharam força a partir da crise econômica de 1982 e das orientações dos organismos internacionais. No caso do CONALEP, a modernização estimulou a busca de um novo modelo pedagógico pautado em competências e uma aproximação com o setor empresarial. Enquanto no INEA implicou novas estratégias de gestão e operacionalização do modelo baseado na solidariedade e no autodidatismo, além de uma tentativa de maior proximidade entre EJA e mundo do trabalho.

Tanto as políticas de EJA quanto as de educação profissional se pautaram, a partir da década de 1970, pela busca de uma maior flexibilidade do trabalho docente, o que repercutiu nos modelos de contratação docente do INEA e do CONALEP. Em ambas há uma

regulamentação de atividades específicas da função docente, que serve para negar a existência do próprio trabalho docente como ofício. Ou seja, há todo um aparato legal que é utilizado para normatizar a inexistência de vínculos empregatícios e contratuais e para justificar o trabalho docente a partir de novos referenciais.

Do ponto de vista específico da EJA e da educação profissional, houve o desestímulo à profissionalização do trabalho docente e a experimentação de modelos que transformaram os docentes em empresas e em voluntários. Do ponto de vista geral, significou a “desprofissionalização” e a “desqualificação” do trabalho docente (MELLO, 2006), pois, nas duas instituições, as atividades com os educandos passaram a ser realizadas em grande parte por pessoas com baixa formação escolar e acadêmica e sem formação específica para serem professores. Em ambos os casos, a formação dos educandos esteve centrada principalmente em saberes tácitos ou conhecimentos práticos, com o predomínio de uma pedagogia da prática e de “professores empíricos” (DÍAZ BARRIGA, 2006).

No caso da educação profissional, houve, até os anos 2000, uma ênfase em profissionais especializados tecnicamente, “mestres de ofício”, mas desespecializados como docentes academicamente formados. Na EJA, a solidariedade e o voluntariado fizeram predominar uma massa de estudantes e donas de casa que assumiram o papel de professores e professoras de tempo parcial e de duração provisória, cujas exigências para assessorar e ensinar passam pela obtenção de conhecimentos mínimos de diferentes áreas, uma vez que os módulos se pautam nos conhecimentos científicos gerais e no aprofundamento de temas e conteúdos específicos. Estes últimos, portanto, necessitam ser generalistas, porém generalistas desespecializados como docentes. Nesse processo, muitos desses assessores acabam encontrando-se com a docência ou transformando as assessorias na principal fonte de renda, fazendo da provisoriedade uma provisoriedade permanente.

Tanto no CONALEP quanto no INEA a desespecialização relacionou-se, a partir da década de 1980, aos novos sistemas de gestão do estado mexicano. Por esse sistema, milhares de docentes desespecializados passaram a cumprir metas e a orientar-se por uma educação por resultados. Cada vez mais, os discursos sobre eficiência, eficácia e pertinência, forjados pelos organismos internacionais, passaram a ser também o discurso dos representantes do estado. Tal como apontou Bernstein (1996), o controle simbólico do estado e da educação passou a ser exercido por agentes advindos do mundo da

produção, os quais transformam-se em operadores locais da Teoria do Capital Humano, colocando o estado e a educação a serviço do capital.

Assim como em outros países, também no México, a pedagogia das competências foi aos poucos monopolizando os discursos educativos e passou a estruturar a organização curricular, a gestão e as próprias relações de trabalho nas instituições de ensino.

Em relação ao currículo, um dos principais campos de embate foi a organização por disciplinas, considerada sinônimo de educação tradicional e estimuladora da educação bancária e conteudista. Baseada no construtivismo e com um viés neocondutivista e neopragmático (RAMOS, 2011), a adoção das competências no México levou a um lento e gradual rompimento das estruturas disciplinares, colocando em seu lugar uma série de enunciados que, como mostrou Díaz Barriga (2006), acabaram decaindo nos antigos objetivos de aprendizagem. Porém, diferentemente da forma de organização anterior, em que os objetivos ainda se submetiam às tradicionais áreas e disciplinas, agora as competências e as habilidades enunciadas foram esvaziando e ressignificando as bases disciplinares pautadas no conhecimento científico. Especialmente no caso do CONALEP e, a partir da RIEMS, também em outras instituições de Ensino Médio, o conhecimento se tornou instrumental e áreas clássicas como as matemáticas deixaram de existir como tal, recebendo nomenclaturas como “Manejo de Espaço e Quantidades” e “Representação Gráfica de Funções”. Assim também ocorreu com a língua materna, o Espanhol, identificado, agora, como “Comunicação para a Interação Social” ou “Comunicação nos Âmbitos Escolar e Profissional”.

Nesse processo, novas “disciplinas” surgiram, como “Resolução de Problemas” e “Autogestão da Aprendizagem”, pulverizando o trabalho dos especialistas ou tornando-os substituíveis por “docentes” com formações variadas. Com essa nova estrutura, ganharam espaço nas escolas e na educação básica uma série de profissionais, como psicólogos, advogados, administradores e outros que tradicionalmente atuavam em outros ambientes do mundo da produção (BERNSTEIN, 1996) ou em cursos específicos de nível técnico e superior. Tal realidade pôde ser percebida durante o trabalho de campo desta pesquisa, quando foram visitadas diferentes unidades de ensino e verificado que professores sem formação ou com formação específica atuavam em distintas “disciplinas”.

Esse contexto mostra o quanto a adoção da pedagogia das competências impactou no trabalho docente e que o rompimento com a organização do currículo por disciplinas e sua instrumentalização

numa lógica neopragmática também significou um estímulo à concorrência entre docentes de áreas diversas e à precarização das condições de trabalho. Ao ser modificado, o sistema baseado nas especialidades, as quais estruturam as profissões e também os direitos trabalhistas, abriu-se caminho para o que Affonso (2015), após ter analisado a realidade dos docentes portugueses, chamou de “desnecessidade do trabalho docente”, uma vez que já não são mais necessários professores com conhecimentos específicos em determinadas áreas, tampouco de todos os aparatos que sua contratação até então exigia. Ao enfraquecer a docência como profissão, atingem-se diretamente também seus instrumentos de luta e resistência e o seu reconhecimento enquanto classe trabalhadora.

Todo esse sistema é parte de uma face cada vez mais perversa do capital, que se materializa em todo o mundo do trabalho. Conforme mostra Antunes (2005), o mundo do trabalho atual tem recusado cada vez mais os trabalhadores especializados do sistema taylorista e buscado trabalhadores polivalentes e multifuncionais, mais ajustados aos padrões flexíveis de produção. Cada vez menos, segundo o autor, o capital necessita de trabalhadores estáveis e cada vez mais se utiliza do trabalho parcial, terceirizado e precarizado. Ao mesmo tempo, o próprio capital tem estimulado a expansão do chamado Terceiro Setor e o trabalho voluntário como forma de compensar o desemprego estrutural e o desmonte do Estado de Bem-Estar Social (ANTUNES, 2005).

Nesse sentido, o trabalho realizado por assessores e docentes do INEA e do CONALEP é parte desse processo de transformações do mundo do trabalho, que se acirrou especialmente a partir do fim do século XX. É importante salientar que, mesmo desenvolvendo suas atividades sem vínculos empregatícios ou de forma parcial e precária, assessores e docentes não deixam de pertencer à classe trabalhadora na sua configuração mais recente e de ajudar a produzir, indiretamente, a valorização do capital por meio do seu trabalho. São novos “docentes polivalentes”, “práticos”, com função instrumental e operativa e que podem ser facilmente substituídos.

Ao ser negado em sua dimensão especializada e não valorizado em sua dimensão intelectual, o trabalho no contexto da EJA e da educação profissional mantém elementos do taylorismo, ao mesmo tempo que se apresenta em uma versão que aparenta sua superação. É um trabalho desespecializado, desqualificado e precarizado e, como tal, subordinado a um conjunto de instrumentos de controle e avaliação. Um controle exercido a partir de uma lógica cognitivista,

pragmática e de autorresponsabilização do trabalhador por seus êxitos e fracassos. Os instrumentos de controle são presenciais, a distância e calcados em metas e resultados. Ao contrário de um sistema pós-taylorista ou toyotista, o que parece predominar é uma mescla do taylorismo e do toyotismo, fazendo emergir um sistema neotaylorista de trabalho docente na EJA e na educação profissional.

Apesar de tudo isso, o trabalho docente nessas duas modalidades mantém, assim como ocorre em outras modalidades de ensino, diferentes estratégias de recontextualização e de busca de sentidos em seu fazer.

Os processos de recontextualização, de acordo com Bernstein (1996), vinculam-se à maneira como os instrumentos de “controle simbólico”, os discursos e as teorias educacionais tornam-se descontextualizadas e recontextualizadas em diferentes “campos de prática”. Para esse autor, “é o campo de recontextualização que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógicas” (BERNSTEIN, 1996, p. 92). Com os processos de recontextualização, o discurso pedagógico, “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Nesses processos, há disputas pelo “campo de controle simbólico” da educação e o estado cria seu próprio “campo recontextualizador oficial” e tenta, o tempo todo, subordinar o “campo recontextualizador pedagógico”. Isso faz com que o discurso pedagógico e os “campos de prática” convertam-se em arenas de luta e de conflito, em locais de controle, mas também de possibilidades, resistência e transformações.

Incorporado aos debates sobre a EJA e a educação profissional no México, o conceito de recontextualização nos ajuda a entender os discursos dos diferentes docentes entrevistados e de outros sujeitos envolvidos com essas duas modalidades de ensino. Tais discursos enfatizam a construção de diversas estratégias e formas de atuação que, por um lado, mostram a efetividade das práticas de controle e de “poder simbólico” institucional e estatal e, por outro, permitem compreender como os docentes, dentro de uma “autonomia relativa”, redesenham e adaptam as propostas oficiais. No caso do CONALEP, por exemplo, enunciam discursivamente sua adesão às competências, orientam-se pelos planos e os programas oficiais, mas, na prática cotidiana da sala de aula, acabam efetivando uma educação fortemente orientada pelo positivismo e pelo tecnicismo. Entre os docentes entrevistados, nenhum admite não trabalhar por competências, mas todos afirmam conhecer alguém em sua unidade de ensino que não trabalha.

Há, nos espaços visitados, muitos docentes que têm ressalvas ao modelo por competências, especialmente em relação à parte avaliativa. Para alguns docentes, esse modelo cria uma educação “muito permissiva”, que abre espaço para a falta de responsabilidade dos estudantes, não permite que aprendam significativamente e saibam o que falta para melhorarem. Para uma das docentes entrevistadas, o problema não estaria nas competências em si, mas na maneira como são aplicadas, sendo desconsiderada a realidade educativa do país e as dificuldades com que os estudantes chegam à escola. Sobre isso, alguns acreditam que a pedagogia das competências pode até ser boa, mas não para o México. Serviria mais para países europeus. De forma geral, o que se percebe nos discursos de alguns docentes entrevistados é uma certa desconfiança, que parece vincular-se a uma resistência ao modelo e também a um bom senso docente, diante da realidade onde atuam.

É interessante notar que, na perspectiva apresentada por Bernstein (2003), o trabalho com as competências demandaria um aumento dos investimentos na educação, maior interação entre os docentes para um trabalho interdisciplinar e, principalmente, maior autonomia docente em seu trabalho. No caso mexicano, no entanto, o que se verificou foi um processo que, a partir das proposições dos organismos internacionais, apresentou-se com um formato, ganhando novas cores ao ser “tropicalizado” e adaptado pelo campo recontextualizador oficial, sendo, por fim, transformado em algo bastante diferente nos campos de prática docente. Nesse último caso, predomina uma bricolagem, que mescla elementos do positivismo, do tecnicismo, do condutivismo e do pragmatismo com os novos sistemas de controle e com as orientações predominantes, advindas do campo recontextualizador oficial. O resultado é um modelo de competências tropicalizado que, no caso do trabalho docente, implica condições pioradas de trabalho, numa gradativa perda de autonomia, mas também de manutenção das velhas práticas com nova roupagem. Ou seja, com as competências se enunciam a inovação, a flexibilidade e a modernidade por meio dos planos e dos programas e se mantêm os sistemas de controle por meio da gestão, da formação e das relações de trabalho.

Situação semelhante acontece na EJA, em que os docentes/assessores possuem aparente autonomia em seu trabalho e no acompanhamento dos educandos, já que acabam sendo guiados em sua ação pelo cumprimento de metas e resultados, pelos materiais do MEVyT e pelos sistemas de avaliação modular. Assim como com os docentes do CONALEP, os docentes/assessores do INEA também

recontextualizam as orientações oficiais, fazendo, por vezes, esforços extraordinários para atender aos educandos em sua integralidade. Além disso, constroem suas próprias estratégias cotidianas para manter jovens e adultos nas praças e nos círculos de estudo, movidos por uma mescla de saberes escolares, saberes tácitos, pressões dos gestores, espírito solidário e necessidades de sobrevivência enquanto trabalhadores.

Além dos assessores, os processos de recontextualização incluem também outros sujeitos e instâncias, como as delegações estatais, as coordenações regionais e as coordenações de zona, as quais submetem-se ao “controle simbólico” nacional, mas tentam, a todo tempo, subvertê-lo, ora conduzindo-o para as práticas tradicionais de EJA, ora tentando conduzi-lo para uma educação mais libertadora e transformadora.

Todo esse processo insere-se num contexto global no qual, como mostra Barroso (2006), sobressaem-se novas formas de regulação das políticas educacionais, as quais se estruturam a partir de um conjunto de alterações aparentemente avulsas e contraditórias, mas cuja articulação constitui o cerne do próprio dispositivo de regulação. Trata-se de um sistema de regulação pautado na gestão empresarial da educação, com foco na avaliação, nas metas e nos resultados quantificáveis. De acordo com Barroso (2005), esse novo sistema de regulação é apresentado pelo discurso oficial como modernizador, menos burocrático e mais flexível, mas acaba subordinando a educação a uma lógica de mercado. Além disso, como mostram Maroy *et al.* (2015), com base na experiência de Quebec/Canadá, tal sistema termina por “recentralizar” as políticas educativas, mantendo uma regulação *neoburocrática, neoestatal e neogerencial* da educação.

Para que esse sistema se articule e se efetive, são experimentadas novas formas de trabalho docente, como se verificou no estudo sobre a EJA e a educação profissional do México, fazendo emergir relações de trabalho pautadas na precarização, na *desespecialização*, na *desqualificação* e na *desnecessidade* do trabalho docente.

Estamos, portanto, diante de um sistema articulado e adaptado, nacional e internacionalmente, e que só será transformado com a luta dos antigos e dos novos trabalhadores docentes, a partir de seus sindicatos e organizações ou de novos instrumentos de luta e resistência.

## REFERÊNCIAS

AFFONSO, Claudia R. A.. A (des)necessidade dos professores: contradições de um fenômeno contemporâneo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba, 2015. *Anais...* Curitiba: Educere, 2015. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/anais/p217/trabalhos.html>>. Acesso em: fev. 2016.



ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 26, n. 92, Especial, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: maio de 2016.

BARROSO, João. A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: BARROSO, João (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2006. p. 9-39.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre a recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000300005>>. Acesso em: jul. 2015.

CHÁVEZ, Margarita Noriega. **Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994**. Ciudad de México: UPN/PyV, 2000.

CONALEP. **Información estadística de docentes del ciclo 1/14-15**. Metepec: Conalep/ Dirección de Formación Académica, 2015.

DÍAZ BARRIGA. El enfoque de competencias en la educación, ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? **Perfiles educativos**. Ciudad de México, vol. XXVIII, núm. 111, 2006.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. **El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico**. México, DF: IISUE/UNAM, 2009.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Demerval. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 203-221.

GARCÍA, Enrique B; CAMACHO, Alfonso B.; ÁLVAREZ, Carlos G. **Análisis del modelo de educación basada en competencias del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica**. Ciudad de México: UNAM, 2014.

GARCIA, Joaquín Ortiz. **El Banco Mundial y su papel en el financiamiento de la educación técnica en México: el caso CONALEP, 1981 – 1991**. Ciudad de México: UNAM, 2012.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

INEA. **Perfil de asesores hispanohablantes activos**. México, DF: Dirección Académica, 2014.

INEA. **INEA en números**. 2015a. Disponible en: <[www.inea.gob.mx/ineanum/](http://www.inea.gob.mx/ineanum/)>. Acceso en: enero 2015.

MAROY, Christian; et al. Nova gestão pública e educação: a trajetória da política do Quebec de “gestão orientada por resultados”. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 36, n. 132, p. 801-818, julio-septiembre, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00801.pdf>>. Acesso em: jan.2016.

MELLO, Fábio M. Notas sobre a desqualificação do trabalho docente. **Revista Mediações**, Londrina-PR, v. 11, n. 1, p. 199-212, 2006.

MÉXICO. Poder Ejecutivo Federal. **Ley Nacional de Educación de Adultos**. 1975. Disponible en: <[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista17\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista17_S2A2ES.pdf)>. Acceso en: set. 2014.

MOTTA, Vânia; OLIVEIRA, Ana C. Novo-desenvolvimentismo, capital social e desigualdade social. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 26, p. 1-17, dez. 2010.

PALACIOS, José A. C.; COSSÍO, Roger D. **La lucha por la educación de los adultos**. México, DF: Noriega, 2000.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHMELKES, Sylvia. El programa de modernización educativa y la educación de adultos. In: CREFAL. **La Educación de Adultos y las Cuestiones Sociales**. Pátzcuaro, México: Crefal, 2008.

SILVA, Adriano L. O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 4 a 8 out. 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-3492.pdf>>. Acesso em: maio 2016.

UNESCO. **Informe final de la tercera conferencia internacional sobre la educación e adultos**. Paris: Unesco, 1972.

UNESCO. **Aprender a ser: la educación del futuro**. Paris: Milan/Unesco, 1973.

## NOTAS

<sup>1</sup> Conforme mostrado por Silva (2015), o conceito de tropicalização utilizado no contexto educativo mexicano tem referência direta com as novas estratégias do capital internacional, visando adaptar, ajustar, aclimatar e criar identidade e reconhecimento local aos produtos e aos serviços ofertados em cada país. A “tropicalização das competências” significa, portanto, criar as condições para a sua efetivação no cotidiano educativo mexicano, pautando-se em padrões flexíveis, de controle e de subordinação.

<sup>2</sup> As abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados nesse trabalho obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

**Submetido:** 04/07/2016

**Aprovado:** 29/05/2017

### Contato:

Adriano Larentes da Silva  
Instituto Federal de Santa Catarina  
Av. Nereu Ramos, 3450-D  
Chapecó | SC | Brasil  
CEP 89.813-000  
(49) 33131260

ARTIGO

PORTA DE ENTRADA OU PORTA DE SAÍDA? FRACASSO ESCOLAR  
NO ENSINO MÉDIO SEGUNDO ESTUDANTES E COORDENADORES(AS)  
DE ESCOLAS EM RIBEIRÃO DAS NEVES, MG

Vanessa Lima Caldeira Franceschini\*

Consultora independente - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

Paula Miranda-Ribeiro\*\*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

Marília Miranda Fortes Gomes\*\*\*

Universidade de Brasília (UnB), Brasília - DF, Brasil

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é entender as motivações para o fracasso escolar (infrequência, reprovação e abandono escolar) na primeira série do Ensino Médio e as maneiras de revertê-lo. Foram realizados grupos focais com estudantes (15 a 19 anos) e entrevistas semiestruturadas com coordenadores(as) em três escolas da Rede Estadual de Ribeirão das Neves em 2014. Os motivos para o fracasso escolar são trabalho, questões familiares (falta de acompanhamento escolar, necessidade de cuidar de irmãos, maridos, filhos), não ter dinheiro para ônibus, violência, falta de interesse nas aulas, professores ruins, uso de drogas, más companhias, *bullying* e ter tido reprovação anterior. Para reverter o fracasso escolar, é preciso haver ações do Estado (infraestrutura, salários melhores, programas de incentivo à permanência), da escola (professores mais bem-preparados/motivados, novas práticas de ensino, diálogo entre diretoria e estudantes), da família (acompanhamento do desempenho escolar, participação em reuniões) e do próprio aluno (dedicação, atenção nas aulas).

Palavras-chave: Desempenho escolar. Reprovação. Abandono. Ensino Médio. Adolescentes.

---

\*Doutora em Demografia pelo Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Consultora independente. E-mail: <vanessalcf94@gmail.com> .

\*\*PhD em Sociologia pela University of Texas at Austin. Professora associada do Departamento de Demografia e pesquisadora do Centro de Planejamento e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: <paula@cedeplar.ufmg.br> .

\*\*\*Doutora em Demografia pelo Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora adjunta da Universidade de Brasília (UnB), campus Gama (FGA). E-mail: <mariliamfmg@gmail.com> .

## FRONT DOOR OR EXIT DOOR? SCHOOL FAILURE IN HIGH SCHOOL ACCORDING TO STUDENTS AND SCHOOL COUNSELORS IN RIBEIRÃO DAS NEVES, MG

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to understand the motivations for school failure (infrequency, grade repetition and dropout) in the first year of high school and ways to reverse them. Data were collected in 2014, through focus groups with students of 15 to 19 years old and semi-structured interviews with counselors. School failure is due to work; family matters (no supervision of school activities; taking care of siblings, husbands, children); lack of money to pay for transportation; violence; lack of interest in classes; bad quality teachers; drug use; bad companies; bullying; and previous grade repetition. School failure could be reduced with actions by the State (better infrastructure, higher salaries, programs to keep teens at school), the school (motivated teachers, new ways of teaching, more dialogue between directors and students), the family (supervision of school activities, participation in parent-teacher meetings), and the student (more dedication, attention during class).

**Keywords:** School achievement. School failure. Dropout. High School. Teenagers.

### INTRODUÇÃO

A partir da década de 90 do século passado, o Brasil iniciou a caminhada no processo da democratização da educação. Em 2000, a cobertura do Ensino Fundamental (EF) chegou a 97,0% e, apesar de o Ensino Médio (EM) não ter atingido a universalização, a taxa de escolarização líquida (relação entre o número de matrículas na faixa etária adequada a determinado nível de ensino e a população na mesma faixa etária) teve uma expansão de 14,3%, em 1980, para 32,6%, em 2002 (CASTRO; TIEZZI, 2005). Em 2011, a taxa de escolarização líquida no EM atingiu 51,6%, um avanço em relação à década anterior, mas ainda bem abaixo dos 72,4% verificados no EF. Soma-se a isso o fato de que, entre os grupos sociais, existe um enorme abismo. Em 2011, enquanto a taxa de escolarização líquida do EM era de 78,0% para os mais ricos, era de apenas 32,0% para os mais pobres (BRASIL, 2013).

O marco da discussão sobre o desempenho escolar foi o Relatório de Coleman *et al.* (1966), que apontou a importância do *background* familiar sobre as desigualdades de desempenho escolar entre os alunos norte-americanos. O desempenho escolar é um resultado multifatorial e pode ser analisado de várias formas, tais como baixa proficiência em disciplinas, distorção idade-série, reprovação, repetência, não frequência escolar, abandono escolar, evasão escolar, dentre outros.

O objetivo deste artigo é entender quais são as motivações para o fracasso escolar, medido através de infrequência, reprovação e abandono

escolar na primeira série do Ensino Médio, a partir das visões de estudantes e coordenadores(as) de escolas pertencentes à rede estadual de ensino (REE) do município de Ribeirão das Neves (RN), MG. Os dados foram obtidos através de grupos focais com alunas e alunos e entrevistas em profundidade com coordenadoras e coordenadores, ambos realizados em escolas estaduais do município em julho de 2014.

A infrequência escolar se refere ao não comparecimento do aluno a 75% da carga horária anual total, de acordo com a Resolução 2.197 da Secretaria de Estado de Educação (SEE), enquanto a reprovação, relacionada ao rendimento do(a) aluno(a) em determinado ano, corresponde à situação na qual este(a) aluno(a), no fim do período letivo, obtém rendimento insuficiente para mudar de série, ficando impossibilitado de se matricular na etapa (série) seguinte no ano que se segue. Já o abandono escolar se refere ao movimento do(a) aluno(a) entre as séries e ocorre quando o(a) aluno(a) deixa de frequentar a escola antes de terminar o ano letivo, mas não se desliga formalmente desta através da transferência, fazendo com que, em sua matrícula, não haja informação sobre o rendimento escolar (BRASIL, 2010).

De modo geral, estudos realizados no Brasil sugerem que características individuais podem estar relacionadas ao desempenho escolar. Estudantes que são do sexo masculino (GUIMARÃES, 2010; RIANI; RIOS-NETO, 2008), que têm idade mais avançada (LEON; MENEZES-FILHO, 2002; RIANI; RIOS-NETO, 2008), que são pardos (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2016) ou pardos e pretos (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; GONÇALVES, 2008; GUIMARÃES, 2010), que trabalham (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; GONÇALVES, 2008; LEON; MENEZES-FILHO, 2002), cujas mães ou os próprios estudantes não têm filiação religiosa (CUNHA, 2012) e, no caso das alunas, que são pardas (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2016) e têm filhos (ABREU; MIRANDA-RIBEIRO; CÉSAR, 2000), tendem a ter pior desempenho escolar.

Estudos quantitativos e qualitativos investigam a importância dos diversos aspectos dentro do universo da escola sobre o desempenho escolar. Estudo com professores, administrador e alunos, através de entrevistas semiestruturadas, revela a importância da forte liderança institucional (empoderamento, decisão de fazer compartilhada e desenvolvimento da capacidade humana), eficácia coletiva (eficácia dos professores, abertura para comunicação, trabalho em equipe, flexibilidade, aprendizado organizacional) e foco na instrução diferenciada para o aluno (adaptação do currículo, constante monitoramento e programas personalizados de orientação) como pontos importantes para se evitar o baixo desempenho escolar (AHUJA, 2007).

Entrevistas em profundidade, como com diretores, supervisores, professores de Língua Portuguesa e Matemática, alunos da terceira série do EM e também a observação direta do ambiente escolar e das aulas de Matemática e Português, sugerem que a excelência institucional é atribuída mais às qualidades de seus alunos do que à prevalência da excelência na rotina da escola, nas suas estruturas pedagógicas e administrativas. Mesmo assim, foram apontados aspectos importantes relativos à escola que contribuem para o desempenho dos alunos, tais como firmeza, objetividade e clareza da direção; ambiente favorável ao ensino/aprendizagem; corpo docente experiente e comprometido com os resultados dos alunos; clima interno favorável às inter-relações e estabilidade do quadro de pessoal (RESENDE, 2005).

As características dos professores também são importantes no desempenho dos alunos, sobretudo aqueles que desenvolvem a prática reflexiva, conforme estudo que utiliza regressões múltiplas (AKBARI; ALLVAR, 2010). Outro estudo quantitativo, que utiliza modelos hierárquico e hierárquico espacial, investigou o ambiente escolar e observou que, quando as escolas possuem infraestrutura adequada, o efeito da escolaridade materna sobre a probabilidade de o aluno frequentar a escola na idade correta é reduzido. Desse modo, o efeito da educação materna sobre o desempenho escolar se reduz, o que possibilita a redução na desigualdade intergeracional (RIANI, 2005).

A ausência de rotatividade dos professores durante o ano letivo, a experiência média dos professores com mais de dois anos em sala de aula, o uso do computador pelo professor para fins pedagógicos e a conexão com a internet apresentaram um efeito positivo sobre o resultado médio obtido pelos alunos em Matemática (BIONDI; FELÍCIO, 2007). As instalações e os currículos das escolas apresentam menor efeito sobre a variação do desempenho do aluno, mas a qualidade dos professores tem uma forte relação com o desempenho deles e uma tendência de aumento nas séries mais avançadas (COLEMAN, 2008).

Dados para o Brasil e o estado de Minas Gerais indicam que o pior desempenho escolar durante o EM se dá na primeira série, em que são observados os maiores percentuais de reprovações, abandono escolar e distorção idade-série (quando o aluno cursa a série com idade acima da que seria correta). Em Ribeirão das Neves (RN), município da Região Metropolitana de Belo Horizonte, a situação não é diferente. Em 2013, a taxa de reprovação na rede estadual de ensino no País como um todo foi de 17,6% na primeira série e 7,1% na terceira série. Se Minas Gerais ficou bem melhor que a média nacional, com 8,9% de reprovação na primeira série e 6,6% na terceira, RN ocupou a posição intermediária, com 13,7% de

reprovação na primeira série e 5,8% na terceira série. Já em relação às taxas de abandono escolar, 11,5% dos alunos do Brasil como um todo abandonaram a escola na primeira série e 6,5% na terceira série, números bem próximos dos observados em Minas Gerais – 12,6% e 6,0%, respectivamente – e RN – 12,5% e 6,8%, respectivamente. Finalmente, a distorção idade-série na primeira série em RN (35,2%) foi praticamente idêntica à de Minas (35,8%) e ficou muito próxima à média nacional (36,5%), ao passo que, na terceira série, ela foi menor em Minas (22,4%) do que em RN (25,5%), por sua vez menor que a do Brasil (28,9%) (CENSO..., 2013). Os números indicam, portanto, que a primeira série do EM pode ser considerada a porta de saída da escola no EM, sugerindo a necessidade de investigar mais a fundo o porquê do baixo desempenho escolar e buscar alternativas para que essa série seja tão somente a porta de entrada do EM.

### **RIBEIRÃO DAS NEVES: UM BREVE PANORAMA**

O município de Ribeirão das Neves (RN) está localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte, possui cerca de 155 mil quilômetros quadrados e tinha quase 300 mil habitantes em 2010. É caracterizado por uma forte homogeneidade social e por ser um território de pobreza e sem tradição industrial (ANDRADE; MENDONÇA, 2010). Apesar da redução no percentual de vulneráveis à pobreza nas últimas décadas passando de 71,2% em 1991 para 53,6% em 2000, em 2010 ainda havia cerca de 30,0% dos habitantes do município nessa mesma condição (ATLAS..., 2013).

O crescimento populacional de RN foi marcado pela migração de uma população com baixa escolaridade. Em 2000, cerca de 68,0% da população era composta por imigrantes, sendo que, no período de 1995-2000, quase 77,0% deles possuíam, no máximo, 8 anos de estudo, o que contribuiu para a reprodução da pobreza das famílias (SOUZA, 2008). Em 2010, a maior parcela da população de RN ainda apresentava baixa escolaridade (quase 60,0% com EF incompleto e cerca de 20,0% com EM incompleto), uma pequena parcela tinha EM completo (em torno de 20,0%) e uma ínfima proporção tinha Ensino Superior (ES) completo (cerca de 2,0%). Entre a população com 18 anos ou mais, cerca 46,0% havia completado o EF e 27,0% o EM, ao passo que, entre a população de 25 anos ou mais, ainda havia 8,0% de analfabetos. Esse cenário pode ser efeito da composição da população, em função do peso das gerações mais antigas com menos escolaridade, mas revela, sem sombra de dúvida, uma população que, além de ser pobre, também tem baixa escolaridade (ATLAS..., 2013).

A baixa escolaridade da população de RN tem reflexos no rendimento mensal. Em 2010, quase 38,0% das pessoas com 10 anos ou mais de idade não possuíam rendimento mensal e cerca de 30,0% ganhavam menos de dois salários mínimos. Entre a população com idade de 18 anos ou mais que estava ocupada em 2013, 80,6% recebiam até dois salários mínimos, 52,7% tinham EF completo, 32,3% tinham EM completo e somente 3,0% haviam cursado ES (ATLAS..., 2013).

## METODOLOGIA E DADOS

Para entender melhor quais são os motivos do fracasso escolar na perspectiva da infrequência, reprovação e abandono entre os adolescentes matriculados na primeira série do Ensino Médio, em 2014, em escolas da REE do município de RN, adotou-se a técnica de análise de Grupos Focais (GFs) com alunos e alunas, entrevistas em profundidade com coordenadoras e coordenadores. Em seguida, para análise das informações, aplicou-se a técnica da Análise de Conteúdo (AC). Todos os procedimentos realizados são descritos a seguir.

### *A teoria*

A análise qualitativa é um instrumento que possibilita captar informações que não são possíveis através da análise quantitativa, aprofundando nas questões de interesse com base nas perspectivas dos participantes. Apesar de as pesquisas qualitativas produzirem dados confiáveis e válidos (FAZITO, 2009), seu uso na demografia é mais recente que em outras áreas das ciências sociais. Os trabalhos pioneiros foram realizados por Caldwell, que fez etnografias na África ainda na década de 1970, e Knodel, que, na década de 1980, conduziu grupos focais, os quais, combinados com dados quantitativos, ajudaram a compreender a queda da fecundidade na Tailândia.

No Brasil, a pesquisa qualitativa em demografia vem aos poucos ganhando espaço, uma vez que os demógrafos não se contentam só em saber “quantos”, mas querem entender “como” e “por que” (MIRANDA-RIBEIRO; SIMÃO, 2013). Entre 2001 e 2011, a *Revista Brasileira de Estudos Populacionais (REBEP)*, periódico mais importante para a demografia brasileira, publicou 190 artigos, dos quais apenas 20 se basearam em dados qualitativos e 5 combinaram dados quantitativos e qualitativos (MIRANDA-RIBEIRO; SIMÃO, 2012).

Entre as técnicas da pesquisa qualitativa estão os grupos focais (GFs), que tiveram início na metade da década de 80 do século passado (GATTI, 2005), aplicados em áreas relacionadas às pesquisas



de mercado, política, estudos de comunicação, educação, ciência política e saúde pública (MORGAN, 1996). Ao utilizar a técnica de GF, o interesse do pesquisador está não em saber o que as pessoas pensam e expressam, mas, sim, como elas pensam e por que pensam daquela forma (GATTI, 2005).

O GF é uma reunião entre pessoas que discutem sobre um tema levantado pelo pesquisador, sob a condução de um moderador, que tem o papel de fazer fluir a discussão sem se posicionar a respeito de questões levantadas. As informações emanadas desse tipo de discussão podem implicar aspectos normativos e valorativos do tema (FALLON; BROWN, 2002; GATTI, 2005; MORGAN, 1996), tornando-se, portanto, uma fonte de dados (MORGAN, 1996) e passíveis de ações políticas (FALLON; BROWN, 2002).

Alguns aspectos importantes devem ser levados em conta no momento de realização do GF. Os papéis do moderador e do relator devem ser informados ao grupo, assim como o fato de a discussão ser gravada, justificando a necessidade de não se perderem as informações. A confidencialidade das informações também deve ser enfatizada no início da realização do GF, de forma a garantir aos participantes o anonimato (MORGAN, 1996). Todas essas informações devem ser dadas quando da leitura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A seleção dos participantes dos GFs deve privilegiar características comuns entre os membros, que os qualifiquem para discussão do tema em questão, de modo que seja o mais homogêneo possível (FALLON; BROWN, 2002; GATTI, 2005; MORGAN, 1996). Há controvérsias a respeito da participação de pessoas que se conhecem, já que se prevê o anonimato, mas, muitas vezes, quando os participantes se conhecem, podem se sentir mais à vontade para se expressarem (FALLON; BROWN, 2002).

O número de grupos necessários e o ambiente no qual será realizado também devem ser levados em conta. Segundo Morgan (1996), grupos menores são indicados para temas que envolvem o emocional dos participantes e geram maior nível de participação dos mesmos, enquanto grupos maiores são apropriados para temas mais neutros, que demandam menor nível de envolvimento dos participantes. De acordo com Fallon e Brown (2002), o número de participantes deve ficar entre quatro e oito membros, sendo oito um número ótimo de participantes.

Outro método também utilizado na pesquisa qualitativa é a entrevista semiestruturada, que tem como característica teorias e hipóteses que são as bases para os questionamentos centrais feitos

através de um roteiro com perguntas. Apesar dessa característica, esse tipo de entrevista possibilita que informações surjam de forma mais livre, de modo que as respostas não são padronizadas (MAZZINI, 2004). As diversas técnicas qualitativas podem ser empregadas conjuntamente, dependendo dos objetivos dos pesquisadores.

As informações obtidas nas diversas técnicas qualitativas podem ser analisadas através da análise de conteúdo. Essa técnica surgiu no século XX, nos Estados Unidos, aplicada à interpretação de material jornalístico. A partir de 1960, passou a ser utilizada também em outras áreas das ciências humanas (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Ela constitui um conjunto de procedimentos e técnicas para extrair sentido dos textos por meio de unidades de análises (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005).

### ***A prática***

A população-alvo desta pesquisa foram os alunos da primeira série do EM, matriculados em escolas da REE, com idades entre 15 e 19 anos. As escolas escolhidas para a realização dos GFs e das entrevistas estavam entre as participantes da Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio – Pesquisa Jovem, um *survey* de cunho longitudinal, realizado entre 2007 e 2010 pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR) da Faculdade de Ciências Econômicas (FACE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com a colaboração da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e o financiamento da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDESE) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

Das escolas estaduais do município de RN, onze fizeram parte da Pesquisa Jovem. A amostragem dessas escolas foi feita por conglomerados em um estágio, com estratificação geográfica. O número de escolas em cada um dos estratos geográficos foi proporcional ao número de escolas que pertenciam a cada uma das regiões (Amostragem Sequencial de Poisson) igual ao número de alunos matriculados na primeira série do EM. Para selecionar as escolas, foi utilizada a amostragem proporcional ao tamanho da escola (VIEIRA, 2009).

A pesquisa qualitativa utilizada no presente trabalho, intitulada *Conciliando trabalho e escola? Lições de uma coorte de alunos do 1º ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do município de Ribeirão das Neves*, foi realizada em 2014, com a aprovação Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da UFMG (Parecer Consubstanciado 198.526). A coleta de dados foi autorizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Comissão de Ética. Não houve conflito de interesse em relação aos métodos utilizados como parte da investigação ou interesse financeiro dos pesquisadores.

Foram visitadas três escolas nas regiões de Justinópolis e Centro de RN, onde foram realizados oito GFs, com oito participantes em cada um. Quatro grupos eram compostos somente por alunas, e quatro, somente por alunos. Os GFs foram previamente agendados através de contato telefônico feito entre a primeira autora e a coordenação das escolas (diretores, supervisores ou coordenadores) e conduzidos em horário de aula, no período entre 16 e 25 de julho de 2014<sup>1</sup>, utilizando um roteiro já testado previamente.

Durante a realização do primeiro GF, percebeu-se a necessidade de ouvir, também, a direção da escola a respeito dos aspectos discutidos nos grupos. Era preciso entender o outro lado das estórias. Diante disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadores e coordenadoras nessas escolas. A partir das transcrições, a análise dos dados foi realizada com base na técnica de AC.

O material foi transcrito, lido, grifado e codificado, considerando primeiramente os grandes temas e, em cada um deles, os respectivos subtemas. Também foi feita a identificação de cada fala, usando a codificação para todos os participantes, sempre indicados pela letra P, seguindo a posição que este ocupava na mesa do GF. A numeração foi feita em sequência com relação aos grupos, gerando 64 códigos (8 participantes x 8 grupos) para as falas (P1 a P64). Infelizmente, não foi possível identificar absolutamente todas as falas porque, em alguns momentos, os alunos e as alunas falavam ao mesmo tempo. Para não perder o conteúdo destas, lançou-se mão da codificação utilizando P?, sendo P o código para participante, e ?, aquele(a) cuja fala não foi identificada. Quando um nome que não correspondia a nenhum dos integrantes do GF era mencionado, foi utilizada a sua inicial. Para os coordenadores e as coordenadoras, a codificação utilizada foi a letra C, seguida de um número, que seguiu a ordem das entrevistas. Na escola 1, foram entrevistados os coordenadores do turno da manhã (C1) e o do turno da noite (C2). Na escola 2, somente o(a) coordenador(a) do turno da manhã (C3) foi entrevistado(a). O mesmo ocorreu na escola 3 (C4). As falas da moderadora foram identificadas pela letra M. Os trechos com as falas dos grupos estão identificados através da letra G e dos números de 1 a 8, que correspondem aos 8 grupos realizados.

## OS RESULTADOS

Após todos os procedimentos realizados conforme descrito na seção anterior, foi possível obter alguns resultados que são apresentados a seguir. Eles estão divididos conforme as visões de

alunos(as) e coordenadores(as) a respeito das motivações para a infrequência, a reprovação e o abandono escolar e quais são as formas de reverter o fracasso escolar.

***Motivações para infrequência, reprovação e abandono escolar: o que dizem os(as) alunos(as) e os(as) coordenadores(as) das escolas?***

O trabalho é apontado por estudantes e coordenadores(as) como um dos motivos da infrequência. A literatura aponta que o trabalho ocorre, em maior medida, entre os alunos homens (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; GONÇALVES, 2008; LEON; MENEZES-FILHO, 2002). Segundo a fala de um coordenador, é exatamente isso que ocorre na escola em RN: trabalhar é mais comum entre os rapazes, muitos deles arrimos de família, responsáveis pelo sustento da casa. Mais vale o retorno imediato do trabalho, muito valorizado e necessário para a família, do que a possibilidade de um emprego melhor no futuro, em função de uma maior escolaridade. São exatamente os rapazes os mais afetados pelo baixo desempenho escolar, se comparados às alunas (GUIMARÃES, 2010; RIANI; RIOS-NETO, 2008). Há dificuldade em conciliar trabalho e estudo, conforme a fala de um participante de grupo focal, que se refere ao cansaço depois de um dia inteiro de serviço.

M: *E como é que é a frequência dos meninos aqui na escola? Faltam muito?*

C2: *Faltam. A gente tem um problema no regular [...]. A gente tem problemas de infrequência com os meninos. A questão do trabalho acaba sempre influenciando, às vezes por necessidade mesmo. Às vezes por aquela coisa dele começar a trabalhar e ganhar um dinheiro, de repente; [...] O trabalho acaba afetando os dois, mas os meninos muito mais, às vezes por ser o arrimo de família ou alguma coisa nesse sentido [...]. As meninas, às vezes, deixam de vir por conta do trabalho, mas ainda sim é bem menor que a dos meninos. Às vezes um descaso com o estudo, a falta de interesse mesmo. A questão familiar também eu acho que faz muita diferença.*

M: *Quais são os motivos que vocês acham que o aluno tem para faltar à aula?*

P29: *Depende. Talvez cansado do serviço [...] às vezes a pessoa trabalha e fica cansada. [...]* (G4)

Outros aspectos que acabam interferindo na frequência escolar e/ou na continuidade dos estudos estão relacionados a questões familiares. Uma delas é o acompanhamento dos estudos. Apesar de os alunos já estarem no EM, os alunos e as alunas que não têm acompanhamento da família acabam tendo pior desempenho, chegando à reprovação.

M: *E no seu ver, com relação à família, você acha que tem diferenciação em termos da família do aluno que é reprovado, a característica desse aluno?*

C2: *Porque, na verdade, eu ainda sim acredito que aquelas famílias que não acompanham, que não são um suporte ali, a incidência dos meninos reprovados ainda é maior, mas também acontece de famílias que dão um suporte, que dão estrutura e não obtém a resposta. Ainda assim, no geral, os alunos que são reprovados são aqueles alunos que de repente têm uma estrutura familiar mais frágil.*

Muitas vezes, a mãe precisa trabalhar e o adolescente acaba tendo a responsabilidade de cuidar dos irmãos, prejudicando seus estudos por não poder comparecer às aulas. Alunas casadas também têm tarefas domésticas, o que pode prejudicar a frequência à escola.

M: *E quais são os motivos que levam o aluno a faltar aula?*

P58: [...] *E a maioria das pessoas faltam por causa de irmão, a mãe vai trabalhar e fica olhando o irmão. Tem uma menina na minha sala, duas, uma olha o irmão para a mãe trabalhar e a outra trabalha e mora com o marido também, então não vem à aula. (G8)*

Quando ocorre uma gravidez na adolescência, o que primeiro vêm à mente é que as jovens mães abandonam a escola. No entanto, há exemplos na literatura de situações de apoio das famílias às mães adolescentes através do cuidado dos bebês, o que permite às mães adolescentes continuarem na escola (ABREU; MIRANDA-RIBEIRO; CÉSAR, 2000; BRANDÃO; HEILBORN, 2006). Além disso, o nascimento de um bebê pode incentivar a mãe a querer concluir seus estudos, a fim de garantir um futuro melhor para seu filho (MIRANDA-RIBEIRO, 2012). Os GFs e as entrevistadas indicam que a gravidez é causa de infrequência e reprovação e, em menor medida, de abandono. O papel das avós dos bebês (mães das adolescentes) é fundamental para que estas permaneçam na escola.

M: *E as meninas, quais são os motivos que elas abandonam?*

P54: *Gravidez.*

M: *A maioria abandonava ou tinha algumas que continuavam?*

P56: *Algumas voltavam depois da gravidez.*

M: *E as que voltavam, como elas continuavam a estudar? Como que elas conseguiam? Como é que ficava o filho?*

P?: *Ficava com a parentada dela.*

P54: *Com a mãe dela. (G7)*

M: *Quais são os motivos que você acha que são maiores para reprovação aqui?*

C2: *Primeiro, infrequência, essa questão que eu não sei nem como falar especificamente o que que é, que eles vêm para escola, não valorizam o estudo, chega no final e querem correr atrás. [...] A menina às vezes engravidou, processo de licença maternidade, algum menino*

*que se posicionou na questão do trabalho, estava trabalhando e não deu, mas a gente viu que esteve aí e procurou esforçar em alguma coisa. [...]*

M: *Você tem observado se essas que tem engravidado, elas têm tentado se manter na escola?*

C2: *Tem. Elas vêm até o momento que elas conseguem vir, depois saem e retornam. Até que elas não estão evadindo pós-gravidez não. Acho que o pai ajuda, a mãe ajuda e elas crescem.*

Outra dificuldade vivida por muitos adolescentes de RN é a dificuldade de custear a ida e a volta da escola. Não ter dinheiro para o transporte (ônibus convencional ou van escolar) contribui para que os estudantes de menor poder aquisitivo sejam infrequentes.

P62: *Quem morasse longe, tipo, desse um cartão para a gente poder pegar o ônibus.*

P58: *Por isso que a gente falta. Você viu como é que a escola está vazia? (G8)*

C4: *Desses 85 [estudantes] que eu falei para você, eu tenho uns cinco nessa situação. Eu tenho aluno que falta por causa de transporte, porque nem todo dia ele tem condições de pagar o transporte, não tem condições de pagar o especial.*

Assim como em muitas cidades brasileiras, a violência é um problema grave em RN e acaba sendo um dos motivos para não ir à aula. Cunha (2012), ao analisar a relação entre religião e desempenho escolar em alguns municípios de Minas Gerais, incluindo RN, indica que mais de 50% dos adolescentes percebe a vizinhança da escola como violenta. As falas dos alunos e das alunas de RN reforçam a ideia de que a violência, tanto dentro quanto fora da escola, contribui para infrequência.

M: *E vocês acham essa violência interfere alguma coisa no aluno aqui dentro da escola?*

P47: *Interfere muito.*

P48: *A pessoa vai ficar com medo de vir à escola porque ameaçou ele, falou assim: “Vou te pegar na saída”.*

P46: *Às vezes pode estar tendo guerra ali, lá, aí aqui acabam as aulas.*

P48: *Muitas pessoas que moram lá embaixo podem estar dando tiroteio, aí muitos ficam com medo de sair porque pode morrer de bala perdida [...]. (G6)*

A falta de interesse do próprio aluno é outro fator que interfere no desempenho, contribuindo para a infrequência escolar, que, por sua vez, pode levar à reprovação, tanto pelo número de faltas quanto pela perda de conteúdo. O problema da falta de interesse é que, muitas vezes, mesmo que a escola tenha uma postura de viabilizar a recuperação dos alunos para que possam progredir de série, isso não acontece.

M: *E quais são os motivos que vocês acham que leva um aluno a ser reprovado?*

P32: *É muito difícil ser reprovado.*

P29: *Porque os professores que ajudam muito.*

P28: *Ficam insistindo, dando trabalho, atividade com ponto.*

P29: [...] *Eu mesma, ano passado, eu tomei bomba mais por conta disso, eu faltava muito, eu ficava muito cansada e eu preferia dormir do que ir pra escola. Teve bagunça também. Eu não fazia nada na escola, eu ia na escola só para conversar, só para zoar. Tenbo vários motivos. (G4)*

M: *Quais são as razões para tomar bomba?*

P11: *Não estudar, não prestar atenção na aula.*

P9: *Falta.*

P?: *Eu tomei bomba por causa de falta, matar aula. (G2)*

A motivação e o empenho dos alunos para estudar estão muito relacionados à figura do professor (FRANCHIN; BARRETO, 2006; PONTES *et al.*, 2008; PORTO, 2005; RIBEIRO *et al.*, 2004). A partir do momento em que o professor ou a professora não estabelece uma relação de empatia, isso acaba por prejudicar o andamento da aula e a produtividade da turma.

M: *Me fala, quais são os motivos que um aluno tem para faltar à aula?*

P23: *Aulas ruins.*

P21: *Preguiça.*

P22: *Professor chato.*

P19: *Alunos folgados. (G3)*

M: *Qual outro motivo que vocês acham da reprovação?*

P39: *Ah, tem vez que o aluno não aguenta o professor e acaba discutindo com o professor. Depois disso aí o professor começa a pegar no pé, tipo, vai fazendo as coisas para reprovar o aluno.*

P37: *Professor que não passa atividade e só fica falando. Que nem o professor lá de Geografia, só fala, fala e fala, no final dá prova e ninguém sabe. (G5)*

Somam à lista das razões para o abandono escolar as drogas, as más companhias, a experiência de já ter sido reprovado, o *bullying* e a falta da presença familiar.

M: *E os motivos para abandonar a escola, quais vocês acham que poderiam ser?*

P?: *Vício.*

P?: *Drogas.*

P8: *Falta de interesse.*

P?: *Não conseguem entender a matéria, acham muito difícil e resolvem desistir de vez.*

P?: *Eu não acho isso não. Acho que é más influências. (G1)*

M: E para abandonar a escola, quais são os motivos em vocês acham?

P34: Tomar duas bombas.

P40: Desanima.

P39: Começa a desanimar. Porque 'vai' vindo aí os alunos pequenos e vai ficar na sala deles?

P40: Aí os meninos sofrem bullying e falam que é nós. (G5)

Em suma, os motivos para a infrequência, a reprovação e o abandono escolar apontados por estudantes e coordenadores(as) da 1ª série do EM em RN são bastante similares e se reforçam. São eles o trabalho, as questões familiares (falta de acompanhamento escolar por parte das famílias, necessidade de cuidar de irmãos, maridos e filhos), não ter dinheiro para o transporte escolar, a violência na escola e fora dela, a falta de interesse nas aulas, os professores ruins, o uso de drogas, as más companhias, o *bullying* e ter tido reprovação anterior.

Quais são as formas de reverter essa situação? Esse é o tema tratado a seguir.

### ***Como reverter o fracasso escolar? O que dizem os(as) alunos(as) e os(as) coordenadores(as) das escolas***

As opiniões dos participantes dos grupos focais e das coordenações das escolas a respeito das medidas que poderiam ser tomadas para mudar o quadro de infrequência, reprovação e abandono escolar foram muito similares e passam por ações do Estado, da escola, da família e do próprio aluno.

Na esfera do Estado, percebe-se a necessidade de iniciativas do governo que possam motivar os alunos a completarem seu ciclo escolar, tais como o programa Poupança Jovem, bem como uma ação direta dentro das escolas, através do acompanhamento diário do que acontece com os adolescentes, como forma de intervenção mais rápida sobre os problemas. Além disso, é preciso haver investimento nas escolas e nos professores, sobretudo em termos salariais. Um professor que trabalha em várias escolas e/ou em três turnos não tem condições de preparar suas aulas a contento.

M: Acabar com a bomba. Ninguém mais vai tomar bomba, nós vamos fazer um Programa que faça com que os alunos tenham um bom desempenho. Então o que que gente vai fazer?

P?: Acho que já tem o Poupança Jovem. (G1)

C2: Um projeto de acompanhamento de um profissional específico para acompanhar isso. No dia a dia, ou [...] estar acompanhando ele e observando quais são os problemas. [...] Não estou falando só da questão da nota, mas o resgate dos problemas que ele vem sofrendo, a avalanche de coisas que acontecem na vida dele nesse período de pré-adolescência, adolescência. [...].



C3: *Reprovação, maior empenho do Estado, mais verba, mais comprometimento, escolas mais planejadas, um monte de coisas.*

M: *E em termos dos professores, você acha que deveria ter alguma mudança? Como é que seria isso?*

C3: *Na realidade, e isso aqui é opinião pessoal [...]. O salário é tão baixo que eles trabalham dois, três turnos. Eu tenho professor que trabalha em quatro escolas. Como é que você faz? Me explica como que o professor entra na sala, qual tempo que ele vai arrumar para planejar uma aula [...].*

No que tange ao papel da escola no desempenho escolar dos alunos, alguns trabalhos apontam que o efeito da escola é menor, se comparado ao *background* familiar (RIANI, 2005) ou à qualidade dos seus alunos (RESENDE, 2005; RIANI, 2005). Mesmo assim, é notória a sua importância, seja nos aspectos ligados à infraestrutura e aos currículos (COLEMAN, 2008), seja com relação às características de seus professores (AKBAR; ALLVAR, 2010) ou à capacidade institucional no que diz respeito à gestão (AHUJA, 2007; RESENDE, 2005).

Nesse sentido, a gestão escolar, que também aparece na forma de como a escola estabelece a relação com os alunos, é um diferencial importante. Resende (2005) e Ahuja (2007), em seus estudos voltados para EM, verificaram a importância da liderança institucional que abrange a firmeza, a objetividade e a clareza da direção como fatores primordiais para o bom desempenho do aluno. Já os participantes dos GFs mencionam, além da firmeza, a importância da escuta por parte da diretoria da escola.

M: *Gente, o que vocês acham quais são os motivos para o sucesso escolar, ter um bom desempenho escolar?*

P20: *Diretoria escutar mais o aluno.*

P22: *Disciplina.*

P18: *Ser mais severa. (G3)*

Segundo a literatura, o papel dos professores em sala de aula é decisivo no processo de aprendizagem (AKBARI; ALLVAR, 2010; COLEMAN, 2008; FRANCHIN; BARRETO, 2006; PONTES *et al.*, 2008; PORTO, 2005; RIBEIRO; FONSECA; SILVA, 2004). Em RN, alunos e alunas querem aulas mais dinâmicas e interativas, com a utilização não somente do quadro negro, mas também com vídeos, aulas em salas de informática e disponibilidade de material didático para todos os alunos. O acompanhamento das aulas através da mera cópia do que o professor escreve no quadro é monótona, cansativa e, na opinião de alunos e alunas, pouco eficaz.

M: *[...] E o professor, como ele deveria ser?*

P54: *Os professores têm que ter paciência.*

P56: *Ter aulas mais interativas, mais divertidas.*

P56: *Menos escrita e mais prática.*

P52: *Mais informática.*

P54: *Nós 'aprenderia' melhor se fosse do jeito que nós 'está' aqui [conversando, em círculo]. Nós 'aprenderia' mais se fosse desse jeito aqui que copiando. Copiando nós não 'aprende' nada não.*

P56: *Se já mudasse basicamente igual a gente está falando, os alunos todos seriam interessados mais na escola. (G7)*

M: *Então vocês me falaram o motivo para poder ter um sucesso bacana na escola [...]. Tem mais alguma coisa que faz o aluno ter um bom desempenho escolar?*

P58: *Se tivesse material direito, né? Porque livro é emprestado. Eles vêm aqui e pegam o livro, você tem 50 minutos para copiar o que você quer. [...] Quando os professores passam filme relacionado à matéria, História mesmo, que fala dos caras lá... (G8)*

É importante lembrar que o professor criativo pode promover aulas dinâmicas e interativas, mas a escola, através de sua infraestrutura, precisa ser uma aliada. Nesse aspecto, é necessária uma atenção maior tanto na qualidade quanto na forma de utilização dos recursos existentes nas escolas, uma vez que estudos apontam que as escolas, a partir de suas instalações, currículos e, principalmente, da qualidade dos professores interferem sobre o desempenho de seus alunos (COLEMAN, 2008).

Outra questão relevante é pensar que, além da necessidade de o Estado garantir que as escolas tenham infraestrutura adequada, os professores precisam ser capacitados para utilizar os meios oferecidos, bem como que a escola seja capaz de manter o espaço conservado e em atividade. Um dos espaços muito desejados pelos adolescentes é a sala de informática, que, em algumas escolas, é subutilizada, ocupada para outra função ou não tem todos os equipamentos necessários.

P37: *A quadra tem buraco uns buracos desse tamanho assim.*

P39: *A sala de vídeo acabou.*

M: *Porque que acabou?*

P36: *Porque agora é sala normal.*

M: *Biblioteca, vocês gostam da biblioteca.*

P40: *Tem a sala de informática, mas lá não tem mouse. (G5)*

P54: *Podia ter sala para informática. Tinha uns computadores aqui, mas nem tem mais.*

M: *Laboratório tem?*

P2: *Tem, mas nós não 'usa'. Pelo menos eu não uso. (G7)*

M: *De infraestrutura, você acha que teria alguma coisa que poderia melhorar?*

C4: *A questão mesmo da adequação dessa tecnologia que eu estou falando.*

M: *Então seria ter a sala de informática? Vocês têm sala de informática aqui?*

C4: *Tem, mas eu nem sei quantos computadores tem funcionando. A professora de Tecnologia da Informação, ela já foi lá, já olhou, e ela falou: “C4, eu tenho condições de atender, acho que quatro meninos ou cinco de cada vez”. É pouco.*

Para diversificar e dinamizar a produção do conhecimento, atividades como excursões e palestras podem ser uma forma mais prazerosa de aprendizado. Essas são atividades muito desejadas por alunas e alunos. No entanto, como se trata de uma população de alta vulnerabilidade, seria necessário que elas fossem custeadas pelo Estado.

M: *O que mais teria que ter nessa escola?*

P64: *Palestras.*

M: *Palestras sobre o quê?*

P58: *Gravidez, gente. Está precisando de incentivo aí.*

P?: *O mercado de trabalho também podia ter.*

P60: *Excursões. Eu acho que deveria ter muitas excursões.*

P61: *O Governo devia cobrir também porque é caro. Eu não tenho condição de ficar pagando caro não. (G8)*

P30: *Ter coisas novas na escola para ter mais interesse. Tipo, uma excursão para incentivar a gente a estudar; usar a sala de informática; [...]. Ter coisas diferentes nas aulas, porque só ficar escrevendo texto no quadro e explicando também...(G4)*

M: *E se você fosse fazer um programa que você fosse eliminar o baixo desempenho, não vou falar bomba porque no caso do Estado evita-se o máximo ter bomba, o que você faria?*

C3: *Escola Integral. [...] Porque, quando você faz uma coisa diferente com eles, quando você sai para uma excursão com eles, [...] dentro da escola, ou um sarau, uma festa, uma feira de cultura, eles adoram. Uma aula diferenciada eles adoram.*

Para reverter o quadro que leva os(as) alunos(as) à infrequência, à reprovação e ao abandono escolar, são necessárias, também, ações das famílias e dos próprios alunos. Apesar de o EM ser uma fase do ciclo de escolarização na qual o acompanhamento escolar pelos pais surte menores efeitos quando comparado ao EF (MARE, 1980), a educação iniciada no seio familiar desde a primeira infância, através de apoio, incentivo, cobrança e participação em reuniões, ainda é importante. Quando priorizada na fase escolar inicial, os resultados tendem a permanecer nos ciclos futuros. Segundo vários estudos, o acompanhamento da vida escolar dos filhos tem papel importante no desempenho escolar dos filhos (COLEMAN, 1988; HOANG, 2007).

M: *E o que que vocês acham que uma família pode ajudar para ter um estímulo maior para o seu filho ter sucesso escolar?*

P7: *Educar desde pequeno. Agora eu acho que não adianta mais não.*

P8: *Não deixar jogado.*

P?: *Tem que estar participando da vida escolar do filho.*

P5: *Eu acho que conversar bastante com o filho. Isso ajuda bastante. Meus pais conversam.*

P3: *Ela faz muita reunião, só que os que precisam mesmo vir não vem. (G1)*

M: *E o quê que precisa para ser um bom aluno?*

P15: *Dedicação. Muita dedicação.*

P13: *Calar a boca dentro de sala e prestar atenção. (G2)*

M: *E tem relação à presença dos pais com os alunos que são mais produtivos ou não?*

C2: *[...] Vamos usar um termômetro, a reunião de pais. [...] os pais que estão na reunião são dos alunos bons. Aqueles que realmente a gente precisa que venham para a gente conversar, para a gente pontuar alguma coisa, eles acabam não vindo. Só vem quando solicitado, quando o filho acaba sendo reprovado ou alguma situação específica na escola.*

Em suma, as vozes de estudantes e coordenadores(as) do 1º ano do EM em RN sugerem que algumas ações poderiam reduzir ou até mesmo reverter o fracasso escolar. São elas ações do Estado (infraestrutura nas escolas, salários de professores decentes, programas de incentivo à permanência na escola), da escola (professores mais bem-preparados e motivados, novas práticas de ensino, que vão além da aula expositiva, escuta dos problemas por parte da diretoria), da família (acompanhamento do desempenho escolar e maior participação em reuniões na escola) e do próprio aluno (mais dedicação e atenção em sala de aula).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas relacionados ao desempenho escolar vêm sendo abordados na literatura, em grande medida, através de metodologias quantitativas, em estudos que têm privilegiado, sobretudo, o Ensino Fundamental. Este artigo utilizou dados qualitativos para analisar outra fase escolar, qual seja, o Ensino Médio, o maior gargalo na educação brasileira atualmente. Com o objetivo de entender, de acordo com estudantes e coordenadores(as) de escolas da rede estadual do município do Ribeirão das Neves, MG, quais seriam as motivações para o fracasso escolar – entendido como infrequência, reprovação e abandono – e quais seriam os meios para revertê-lo, foram realizados oito grupos focais com os adolescentes e quatro entrevistas semiestruturadas com as coordenações. A análise dos dados foi feita através da técnica de análise de conteúdo.

Em municípios de alta vulnerabilidade social, como é o caso de RN, os problemas relacionados a infrequência, reprovação e abandono escolar são ainda mais preocupantes. Cabe lembrar que, no que tange à 1ª série do EM, o município tem elevadas taxas de reprovação (13,7%) e abandono (12,5%) (CENSO..., 2013). Nesse sentido, os participantes dos GFs se constituem em um grupo bastante seletivo, pois permaneceram na escola até a 1ª série do EM. Os mais vulneráveis já evadiram antes disso.

De modo geral, as percepções dos estudantes e das coordenações a respeito das motivações para os três tipos de fracasso escolar foram similares. As adolescentes do sexo feminino são, em grande medida, as responsáveis pelo cuidado de irmãos (em substituição às mães, que estão trabalhando), maridos (entre as unidas) e filhos (no caso das que são mães), assumindo o papel de cuidadoras. Em algumas situações de gravidez, a continuidade dos estudos somente é possível com a ajuda das famílias, sobretudo das avós. Já os adolescentes do sexo masculino, muitas vezes, são os responsáveis pelo sustento da família, assumindo o papel de provedores. Ambos os papéis de gênero, apesar de extremamente tradicionais, têm um impacto negativo no desempenho escolar, levando a um aumento da infrequência, da repetência e do abandono.

Mesmo que o acompanhamento da vida escolar dos alunos pelos pais tenha maior peso no EF, a percepção tanto dos adolescentes quanto das coordenações é que ele ainda se faz necessário no EM. Foram mencionados acompanhamentos diários, através de monitoramentos, cobranças e incentivos, além de participação em reuniões nas escolas. É importante salientar que esse acompanhamento foi reconhecido pelos entrevistados como uma das maneiras de se reduzir o fracasso escolar.

A falta de interesse por parte de alunos e alunas é assustadora, mas, ao mesmo tempo, perfeitamente compreensível. Impossível ter estudantes interessados em aulas cansativas, com muita cópia de matéria passada no quadro, com pouca interação entre professor(a) e alunos. Ao mesmo tempo, é impossível ter professores motivados se os salários são baixos, e a carga de trabalho deles, absurdamente alta. Soma-se a isso a falta de infraestrutura das escolas – salas de informática equipadas e em perfeito funcionamento, com professores treinados para utilizá-las; bibliotecas que sejam mais do que meros depósitos de livros; laboratórios para experimentos; excursões. Para resolver a falta de interesse dos alunos, é preciso que eles mesmos façam a sua parte prestando mais atenção às aulas e se dedicando mais aos estudos. Os professores também precisam fazer a parte deles ministrando aulas mais dinâmicas e criativas. Os diretores também precisam estar mais atentos às reclamações e às dificuldades dos alunos. No entanto,

tudo isso depende, antes de mais nada, de o Estado fazer a sua parte, melhorando a infraestrutura das escolas, oferecendo treinamento aos seus funcionários e pagando salários justos.

A violência também entra no rol dos problemas que merecem mais atenção, tanto dentro quanto fora das escolas, sobretudo em regiões de maior vulnerabilidade social, como é o caso de RN. Finalmente, entre as motivações para o fracasso escolar mencionadas pelos entrevistados e pouco usual nas abordagens sobre o tema está a dificuldade do custeio do transporte. Sem a garantia do direito de ir e vir dos alunos entre suas residências e a escola, aqueles de menor nível socioeconômico ficam ainda mais vulneráveis ao fracasso escolar.

A 1ª série é a porta de entrada do EM. No entanto, em RN, município de baixa renda e alto fracasso escolar (um a cada oito estudantes abandona a escola e cerca de um a cada sete repete a 1ª série), assim como tantos outros municípios pobres deste País, os muitos problemas que foram apontados por estudantes e coordenadores(as) podem transformar a porta de entrada em porta de saída.

## REFERÊNCIAS

ABREU, D. M. X.; MIRANDA-RIBEIRO, P.; CÉSAR, C. C. “A gente na adolescência acha que sabe tudo mas não sabe nada”: gravidez na adolescência, redes familiares e condições de vida das jovens mães e de seus filhos em Belo Horizonte. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 12., 2000, Caxambu. **Anais...** Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), 2000. v. 1.

AHUJA, R. Towards an Understanding of Excellence in Urban Pedagogy: A Portrait of a High School. **Qualitative Report**, v. 12, n. 1, p. 1-19, 2007. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ800156.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

AKBARI, R.; ALLVAR, N. K. Teacher Characteristics as Predictors of Students' Academic Achievement. **TESL-EJ**, v. 13, n. 4, 2010. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ898204.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007.

ANDRADE, L. T.; MENDONÇA, J. G. de. Explorando as consequências da segregação metropolitana em dois contextos socioespaciais. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 12, p. 169-188, jan./jun. 2010.

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013. Perfil do município de Ribeirão das Neves, MG. Disponível em: <[http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_print/ribeirao-das-neves\\_mg](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_print/ribeirao-das-neves_mg)>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BIONDI R. L.; FELÍCIO, F. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes**: uma análise em painel dos dados do Saeb. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <[http://www.oei.es/pdfs/atributos\\_escolares\\_desempenho\\_brasil.pdf](http://www.oei.es/pdfs/atributos_escolares_desempenho_brasil.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2011.

BRANDÃO, E. R.; HEILBORN, M. L. Sexualidade e gravidez na adolescência entre os jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. **Caderno de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1421-1430, jul. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n7/07.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Taxa de distorção idade-série, por dependência administrativa e localização, nos níveis de Ensino Fundamental de 8 e 9 anos e Médio, segundo a região geográfica, unidades da federação e seus respectivos municípios. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP/DEED/CSI), 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 23 maio 2010.

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. **A reforma do Ensino Médio e a implantação do Enem no Brasil**: os desafios da educação no Brasil. 2005. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

CENSO da Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. Supplement: organizations and institutions: sociological and economic approaches to the analysis of social structure. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 94, p. 95-120, 1988.

COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 26-32.

COLEMAN, J. S. *et al.* **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: US Department of Health: Education & Welfare, 1966.

CUNHA, N. M. **Religiosidade e desempenho escolar**: o caso de jovens brasileiros da região metropolitana de Belo Horizonte. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FALLON, G.; BROWN, R. B. Focusing on focus groups: lesson form a research project involving a Ganbladeschi communit. **Qualitative research Copyright** © 2002 Sage Publications – London, Thousand Oaks, CA and New Delhi. v. 2, n. 2, p. 195-208. ago 2002.

FAZITO, D. Análises qualitativas na demografia: um exercício de autocrítica dos fundamentos e práticas no campo demográfico. In: MIRANDA-RIBEIRO, ANDREA; SIMÃO, A. (Org). **Qualificando os números**: estudos sobre saúde sexual e reprodutiva no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: ABEP:UNFPA, 2009.

FRANCESCHINI, V. C. L.; MIRANDA-RIBEIRO, P.; GOMES, M. M. F. The color of school failure: factors associated with academic failure of high-schhol students. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 773-788, jul./set. 2016.

FRANCHIN, F.; BARRETO, S. M. G. Motivação nas Aulas de Educação Física: um enfoque no Ensino Médio. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 1., 2006, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2006. Disponível em: <<http://www.cefe.ufscar.br/pdf/fabiana.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2013.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GONÇALVES, M. E. **Análise de sobrevivência e modelos hierárquicos logísticos lontitudinais**: uma aplicação à análise da trajetória escolar (4ª a 8ª série – Ensino Fundamental). 2008. 140 f. Tese (Doutorado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GUIMARÃES, R. R. de M. **Probabilidade de progressão por série no Brasil**: evolução, seletividade e aplicação de modelos de idade-período-coorte. 2010. 199 f. Tese (Doutorado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

HOANG, T. N. The Relations between Parenting and Adolescent Motivation. **International Journal of Whole Schooling**, v. 3, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ847476.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2011.

LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro v. 32, n. 3, p. 417-451, dez. 2002.

MARE, R. Social Background and School Continuation Decisions. **Journal of the American Statistical Association**, v. 75, n. 370, p. 295-305, jun. 1980. Disponível em: <[http://www.jstor.org/stable/2287448?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/2287448?seq=1#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 29 jun. 2015.

MIRANDA-RIBEIRO, P.; SIMÃO, A. B. **Métodos qualitativos na demografia contemporânea**: uma análise de conteúdo da produção científica em dois periódicos latino-americanos no século XXI. 2012. Disponível em: <[http://alapop.org/2009/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1149&Itemid=561](http://alapop.org/2009/index.php?option=com_content&view=article&id=1149&Itemid=561)>. Acesso em: 10 maio 2015.

MIRANDA-RIBEIRO, P.; SIMÃO, A. B. **How far have we progressed? Qualitative research in demography during the 21st century**. 2013. Disponível em: <<http://iussp.org/en/event/17/programme/paper/5685>>. Acesso em: 10 maio 2015.

MORGAN, D. L. Focus Groups. **Annual Review Sociol.** v. 22, p. 129-152. 1996.

PONTES, A. N. *et al.* O ensino de química no nível médio: um olhar a respeito da motivação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (XIV ENEQ), 14., UFPR. **Anais...** 2008. Curitiba/PR. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0428-1.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2013.

PORTO, I. C. M. G. **Investigando a motivação de estudantes de Ensino Médio em relação à matemática**. 2005. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/IsabelCristinadeMeloGPorto.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2013.

RESENDE, M. A. M. **Por que escolas com características semelhantes apresentam resultados tão diferentes?** 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.



RIANI, J. L. R. **Determinantes do resultado educacional no Brasil:** família, perfil escolar dos municípios e dividendo demográfico numa abordagem hierárquica e espacial. 2005. 234 f. Tese (Doutorado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

RIANI, J. L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto nos resultados educacional dos alunos brasileiros? **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 251-269, jul./dez. 2008.

RIBEIRO, R. A.; FONSECA, F. S. A.; SILVA, P. N. Estudantes do Ensino Médio e a motivação para estudar química. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 26., CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE QUÍMICA, 27., 2004. **Anais...** Disponível em: <<https://sec.sbjq.org.br/resumos/27RA/T04542E1.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2013.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da Análise de Conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais e Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SOUZA, J. **A expansão urbana de Belo Horizonte e região metropolitana de Belo Horizonte:** o caso específico do município de Ribeirão das Neves. 2008. 194 f. Tese (Doutorado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VIEIRA, M. T. **Relatório 6:** Cálculo dos Pesos Amostrais para a Pesquisa de Avaliação do Programa Poupança Jovem (PJ) da Coorte de 2008 (Linha de Base) no Município de Ribeirão das Neves e Municípios Adjacentes (Produto 6). Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (Cedeplar) da Universidade Federal de Minas Gerais. ago 2009.

## NOTAS

<sup>1</sup> A segunda quinzena do mês de julho foi período letivo em 2014, devido à antecipação das férias escolares, que coincidiram com a Copa do Mundo do Brasil, realizada entre 12/06/14 e 13/07/14.

**Submetido:** 19/05/2015

**Aprovado:** 06/12/2016

### Contato:

Vanessa Lima Caldeira Franceschini  
Rua Bombaim, 133 Bairro Trevo  
Belo Horizonte | MG | Brasil  
CEP 31.370-220



ARTIGO

## AULA MAGISTRAL: FREI JABOATÃO E A EXALTAÇÃO DA COR PARDA NA FESTA DO BEATO GONÇALO GARCIA NO RECIFE SETECENTISTA

Luiz Fernando Conde Sangenis\*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

**RESUMO:** A grande festa de entronização da imagem do Bem-aventurado Gonçalo Garcia, na Igreja da Irmandade da Senhora do Livramento dos Homens Pardos, no Recife setecentista, é acontecimento notável para nosso intento: interpretar significados e efeitos das ações político-pedagógicas populares dos franciscanos, no Brasil Colonial. Entre os mais diversos eventos acontecidos durante os muitos dias de festa, havemos de destacar o sermão de Frei Antônio de Santa Maria Jaboatão, proferido no citado templo dos pardos da Senhora do Livramento, em 1745. Ante a polêmica que disputava a possibilidade de um santo ter a cor da pele parda, Jaboatão exalta não o Santo, mas a cor parda do Pardo Santo. Toma partido em defesa da gente parda, cada vez mais numerosa, na sociedade colonial escravista. A partir da utopia franciscana, defende posição avançada sobre os benefícios da mestiçagem para um futuro mais promissor do Brasil e da humanidade. Verdadeira aula magistral!

**Palavras-chave:** São Gonçalo Garcia. Frei Jaboatão. Pardos. Mestiçagem.

### MASTER CLASS: FRIAR JABOATÃO AND THE EXALTATION OF BROWN COLOR IN THE PARTY OF BEATIFIED GONÇALO GARCIA IN THE EIGHTEENTH-CENTURY RECIFE

**ABSTRACT:** The large party of image enthronement of Blessed Gonçalo Garcia, in the Church of Irmandade da Senhora do Livramento dos Homens Pardos, in the eighteenth-century Recife, is a remarkable event for our purpose: the comprehension of the meanings and effects of Franciscans popular political-pedagogical actions in Colonial Brazil. Among the many events that happened during the celebration days, we will highlight the sermon pronounced by Friar Antônio de Santa Maria Jaboatão in the above quoted temple of brown people, in 1745. Beyond the controversy about

---

\*Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense Fluminense (UFF). Professor Associado da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ). Pesquisador do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. E-mail: < lfsangenis@gmail.com > .

the possibility if a saint has a brown color skin, Jabotão does not exalt the Saint, but the brown color instead. He engages in defense of brown people, much ever more numerous in the colonial slave society. From the Franciscan utopia, he defends advanced position on the benefits of crossbreeding for a promising future of Brazil and the humanity. A real master class!

**Keywords:** Saint Gonçalo Garcia. Friar Jabotão. Brown people. Crossbreeding.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dedicam-se hoje esses reverentes cultos, estes custosos aplausos, estes grandes festejos, estes devidos obséquios, e toda esta nova, e grande celebridade ao glorioso, e invicto mártir São Gonçalo Garcia, crédito, lustre, honra, e glória, de todos, os que pela sua cor se chamam Pardos. (JABOATÃO, 1758a, p. 168)

O discurso na forma de sermão é, de certo modo, uma aula, uma exposição didática feita por um clérigo/mestre. *Sermo* é derivado do verbo latino *serere*, porque quem discursa semeia uma doutrina (BARCIA, 1863, p. 217). A aula, assim como o sermão, tem conotações nobres e solenes. O sentido latino de aula, e que existia no português arcaico, era espacial: palácio, corte ou sala de honra. Por metonímia, a ação discursiva ou oratória, realizada em espaços amplos e acolhedores de um maior número de pessoas, passa também a ser nomeada “aula”. As naves das igrejas, de dilatadas dimensões construtivas, que não descuidam da inevitável acústica, são mais propriamente aulas, no sentido remoto do termo. O púlpito, estrategicamente posicionado, é ocupado por um clérigo, autorizado a pregar e a ensinar. Em francês, a palavra *clerc*, com dupla acepção, pode significar tanto membro do clero, quanto intelectual. É o “intelectual”, nascido na Idade Média, o protótipo do professor no Ocidente que atuava nas escolas vinculadas às catedrais (LE GOFF, 2011, p. 22). Da aula/templo, passamos à aula/escola, que, na sua forma escolar, guarda muito daquela arquitetura material e simbólica. Ambas são lugar de poder e da linguagem a serviço do poder (BARTHES, 1978).

A Igreja era a única escola aberta aos pobres na Colônia. As festas populares, as suas grandes oportunidades de trocas de conhecimentos e de experimentações coletivas a céu aberto. Vigorava uma pedagogia suportada na oralidade, nas imagens, nos movimentos e nos símbolos e cujos resultados eficazes e duradouros operavam nos indivíduos e nas comunidades aprendizagens para toda a vida.

Não é nossa intenção, neste artigo, discutir as relações entre campos ou domínios da história. Mas sentimos a necessidade “de

reunir duas formas de história – da cultural e a da educação –, que só muito raramente andam juntas”, conforme alertou Falcon (2006, p. 328). Lima e Fonseca (2003) também nos serve de referência ao examinar a história da educação, do ponto de vista da historiografia contemporânea, com ênfase na história cultural. Segundo a autora,

[...] a contribuição que a história cultural, como campo dotado de aportes teórico-metodológicos, pode dar ao avanço da história da educação está no descortinamento de dimensões ainda pouco exploradas, fora da escola e da escolarização, bem como a imposição corajosa de novos olhares sobre essa que é uma dimensão já tradicional. (LIMA E FONSECA, 2003, p. 72)

Nessa direção, Lima e Fonseca (2009) faz um balanço da escassa produção referente à historiografia da educação que trata especificamente do Brasil colonial, praticamente concentrada no exame da atuação educacional escolarizada da Companhia de Jesus e das aulas régias surgidas das reformas pombalinas. Enseja o uso de outras fontes e perspectivas teóricas que trabalhem com a ideia de práticas educativas, tributária do conceito de práticas culturais, desenvolvido por historiadores e sociólogos, como Michel de Certeau, Pierre Bourdieu e Roger Chartier. Sob esse ponto de vista, não faz sentido demarcar fronteiras entre a história cultural e a história da educação, pois as duas não se equivaleriam como campo historiográfico. Todavia, a história da educação utiliza-se dos procedimentos metodológicos, dos conceitos e dos referenciais teóricos, bem como de muitos objetos de investigação pertencentes à história cultural, e é no âmbito dessa última que devemos situá-la (LIMA E FONSECA, 2003, p. 59). Importa, aqui, abrir possibilidades de diálogo entre diversos campos do conhecimento, a história, a educação, a religião, a arte e os demais domínios da cultura, de modo a permitir conexões entre os espaços intradisciplinares surgidos no transcurso do movimento de pesquisa.

## A FESTA DA NOVA E GRANDE CELEBRIDADE PARDA

Frei Antônio de Santa Maria Jaboatão (1695-1779), mestre formador e grande orador sacro, em 12 de setembro de 1745, foi escolhido para dirigir ao povo do Recife o sermão que intitulou “Discurso histórico, geográfico, genealógico, político e encomiástico, recitado em a nova celebridade que consagraram os Pardos de Pernambuco: o Beato Gonçalo Garcia” (JABOTÃO, 1758a, p. 167)<sup>1</sup>. O título, por sua extensão, é revelador dos objetivos do pregador

seráfico por ocasião dos festejos motivados pela entronização da imagem de São Gonçalo Garcia na Igreja da Irmandade de Nossa Senhora do Livramento dos Homens Pardos, na cidade de Recife.

Verdadeira aula magistral!

O principal objetivo da aula de Jaboatão foi utilizar a saudação panegírica ao Pardo Santo, natural de Baçaim, na Índia (1556), e martirizado em Nagasaki (1597), para exaltar e habilitar todos os mestiços. Chama-os de Pardos, substantivo grafado em letra maiúscula, em todas as ocasiões em que aparece ao longo da peça escrita. Por causa da cor de sua pele, sofriam os pardos todo tipo de preconceito e discriminações. Pois, conforme aquilatou o pregador, “quantas calúnias, quantos opróbios, que de desprezos e irrisões não têm ouvido os Pardos” (JABOATÃO, 1758a, p. 169). Podemos imaginar o impacto gerado por esse discurso no seio de uma sociedade baseada no regime de escravidão e cuja economia, lastreada na produção de açúcar, que, mesmo em crise, dependia de grandes fluxos de importação de mão de obra trazida da África!

A importância e o valor da Festa de São Gonçalo Garcia, evidentemente, ensejaram diversos trabalhos acadêmicos (ARAÚJO, 2001; BEZERRA, 2010; DIAS, 2010). O mais relevante e a fonte principal de todas essas investigações, a *Summula triunfal da nova e grande celebridade do glorioso e invicto mártir São Gonçalo Garcia*, de Soterio da Silva Ribeiro, editado pela primeira vez em Lisboa, em 1753, e reeditada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1928, está disponível na Internet, em site do próprio IHGB. Essa facilidade de acesso aos interessados exime que nos ocupemos com a descrição minuciosa acerca dos diversos eventos que deram fôlego à duração temporal da grande festa popular e cujo poder mobilizador convocou de alto a baixo os estratos da sociedade recifense.

A gênese desse culto, em Pernambuco, e cuja culminância foi a festa popular consubstanciada em atividades que se estenderam ao longo de duas semanas, começou de uma iniciativa particular. Segundo a *Summula* de Ribeiro (1928, p. 12) – na verdade, um pseudônimo usado pelo frade franciscano, Frei Manuel da Madre de Deus, irmão religioso, natural da Bahia –, a imagem do beato Gonçalo Garcia havia sido trazida de Portugal a Recife por um “homem pardo”, de nome Antonio Ferreira. Não relata, porém, de qual cidade lusitana teria trazido a imagem. Lahon (2003, p. 138, 146) atesta a existência de diversas irmandades que agregavam os pardos em Lisboa, no século XVIII; no Porto, havia uma Irmandade sob a invocação de São Gonçalo Garcia, e,

em Torrão, a Irmandade de Nossa Senhora dos Remédios dos Homens Pardos. Segundo o mesmo autor, em 1740, Gonçalo Garcia tornou-se patrono dos pardos da cidade do Porto (LAHON, 2003, p. 161). Por certo que esse culto a Gonçalo Garcia remonta as primeiras décadas do século XVIII. Mesmo que possamos presumir sua origem através da simples menção ao nome do mártir na identificação da irmandade de pardos do Porto, permanecerá ainda a dúvida.

Quanto à data em que Antonio Ferreira desembarcou com a imagem no Recife, a *Summula* nos fala que “haverá pouco mais de trinta anos” (RIBEIRO, 1928, p. 12). A contar da data da festa, em 45, podemos supor que tenha chegado em torno de 1715. No entanto, o ano da publicação da *Summula* é de 53. E, se tomarmos como referência a data da edição, no que pese o interregno entre a escrita e a impressão, chegamos a uma data anterior a 1723, tal como pensou Viana (2016, p. 10). À diferença do Recife, onde o culto permaneceu privado, até 1745, na Bahia, há informações, datadas de 1720, sobre a institucionalização de culto obrigatório ao Mártir Gonçalo Garcia, no seio da Venerável Ordem dos Cordigérios da Penitência do Patriarca São Francisco, na Vila da Cachoeira, criada por pardos livres (AHU, 1720, p. 13). Significa dizer que o culto ao pardo mártir não teve origem em Pernambuco, mas, provavelmente, na Bahia.

Trouxe-a de Portugal Antonio Ferreira ao Recife “com a notícia que lá lhe deram de ser o Santo da sua mesma cor, e acidente” (RIBEIRO, 1928, p. 12). Durante o tempo que a conservou, tentou disseminar a opinião que trouxera do Reino, a de ser o santo da cor parda. Assentado apenas na opinião vigente em Portugal, não conseguiu a autoridade necessária para atestar e alargar tal convicção. Não obstante o pardo devoto haver buscado o apoio de “algumas pessoas Religiosas, e Doutas [para] este negócio, nenhum concordava em que o Santo (sendo natural da Índia) pudesse ter aquela cor” (RIBEIRO, 1928, p. 12). Não conseguiu maior êxito do que “deixar na memória dos mais o desejo do seu culto, o qual de presente avivado, e incitado pelo Religioso, que já dissemos, não se resolviam com tudo sair à luz com o seu projeto” (RIBEIRO, 1928, p. 12). Frustrados os seus intentos de estabelecer no Recife um culto ao Santo de sua cor, análogo ao que conheceu no Reino e vindo a falecer, Antonio Ferreira deixou a imagem “a uma devota matrona desse País”, sendo depois conservada no “oratório do Síndico dos Religiosos de Santo Antônio do Recife, Manoel Alves Ferreira” (RIBEIRO, 1928, p. 12s.). Portanto, a imagem de Gonçalo Garcia ficou longe dos olhares públicos, oculta em local onde habitaria o administrador laico do Convento de Santo Antônio do Recife.

Diz a *Summula*, de forma indeterminada, que “buscaram ultimamente ao R. P. Fr. Antônio de Santa Maria Jaboatão, como fiduciados no seu douto parecer, e prudente conselho” (RIBEIRO, 1928, p. 13). Evidente que os principais interessados nessa causa eram os pardos congregados pela Irmandade de Nossa Senhora do Livramento. Quem mais do que eles se moveriam com o objetivo de validar o culto a um santo que, apesar de desconhecido, era portador de “acidente de cor”, até então, estranho aos cânones da santidade? Mas, por se tratar de um mártir ligado à Ordem Franciscana, o assunto também despertará interesse dos frades de Santo Antônio, em especial, de Frei Jaboatão.

### A POIÊMICA AVOCADA PELO “POIÊMICO” JABOATÃO: *NOMEN VESTRUM TAMQUAM MALUM?*

A alguém ouvi dizer, (será talvez por chiste) que do beato Gonçalo Garcia uma só coisa duvidava, e era, que fosse santo sendo Pardo, com os seus termos vulgares. (JABOATÃO, 1758a, p. 170)

Na verdade, a cor do santo passou a ser objeto de uma polêmica que se instalou no Recife por anos. De acordo com a mentalidade corrente, a santidade e a cor negra, e mesmo a parda, por estar contaminada de “sangue infecto” (o designativo utilizado à época para os que possuíam ascendência negra, moura ou judia), repugnavam-se. O raciocínio é simples: ora, se a Igreja reconheceu a beatitude de Garcia, logo não poderia ser a sua cor parda. Além do mais, argumentava-se que, sendo natural da Índia e filho de um português e de uma mulher indiana, não seria autenticamente pardo.

Aqui entram os franciscanos, especificamente Frei Antônio de Santa Maria Jaboatão (1695-1779), para conferir a autoridade necessária e deveras ansiada, porém até então não lograda. Diz a *Summula* que Jaboatão garante aos que lhe consultavam “que podiam estar na certeza de que o Beato Gonçalo Garcia, como natural da Índia, tinha da cor parda tudo aquilo, que bastava para que eles o pudessem ter por Santo da sua cor, e acidente” (RIBEIRO, 1928, p. 13). Mais tarde, no sermão proferido na missa de domingo celebrada em memória do Mártir, Jaboatão defende a tese de “que o Beato Gonçalo Garcia é pardo legítimo por natureza e descendência” (JABOATÃO, 1758a, p. 192). A antiga pretensão de torná-lo patrono dos pardos parece ter encontrado, finalmente, o advogado de que precisavam. O fato de os pardos ganharem um santo da sua cor conferiria extraordinário efeito simbólico aos anseios e às lutas por ascensão



social e econômica daqueles que formavam importante contingente da população brasileira, em especial, em Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro. No entanto, o objetivo de Jaboatão é bem mais sutil do que a defesa da santidade de um homem pardo. Seu esforço retórico não enfoca a santidade de Gonçalo, isso todos o sabem, por mais razão por se tratar de um mártir já “canomizado”, alertará o próprio orador sacro. O tema central do seu discurso é a cor parda: “Festeja aqui um *Pardo Santo*, que sabendo-se até agora que era Santo, não se conhecia fosse Pardo” (JABOATÃO, 1758a, p. 168, grifo nosso). A proposital construção semântica, a que antepõe a cor à santidade, faz de Pardo nome, o substantivo, e de Santo, um adjetivo. Desejou, ainda, rechaçar as ideias correntes que atribuíam à cor uma essência maléfica: “e por este Pardo Santo, verem todos os da sua cor tornado bom aquele Nome, que se supunha até agora mau” (JABOATÃO, 1758a, p. 168). Utilizando como mote retórico as Bem-Aventuranças do Evangelho de Lucas (6, 22-23), Jaboatão colocou-se contrário ao que “o mundo julgava [...] e não queria admitir, que sendo Pardo fosse santo, só porque tinha aquele nome: *nomem vestrum tamquam malum*” (JABOATÃO, 1758a, p. 171)<sup>2</sup>.

Daqui suponho se está percebendo, que não venho hoje pregar da bem-aventurança, e glória, que o beato Gonçalo Garcia goza no céu, como santo, nem tampouco hei de discorrer sobre a declaração, que o Sumo Pontífice faz de sua santidade, porque isso não é hoje coisa nova, e nem padece dúvida alguma: a declaração que me parece devo fazer hoje, é daquilo, que pode ter, e com efeito tem alguma contrariedade, e faz repugnância a alguns, que é a natureza, e cor parda desse santo. Esta cor parda é a que eu venho hoje beatificar, ou declarar bem-aventurada. (JABOATÃO, 1758a, p. 173)

A atitude de habilitação, seguida da exaltação da cor parda como “mais perfeita que a branca, e que a preta” (JABOATÃO, 1758a, p. 212) – é o que dirá textualmente em parte mais adiantada do seu sermão –, vai bem mais além do que poderíamos classificar de uma posição corajosa de um frade pregador na primeira metade do século XVIII. Jaboatão revela também um espírito avançado para a época, inquieto, crítico, polêmico, às vezes considerado indisciplinado. Numa carta de 24 de agosto de 1770 dirigida a Dom José I, Frei Manuel da Epifania, guardião do Convento de Salvador, acusa nominalmente seu confrade de ser o causador de perturbações internas e de angariar apoios de pessoas de fora da comunidade religiosa e “por cujo motivo os Prelados Maiores não podem remediar os seus orgulhosos procedimentos, inquietando a paz comum, fomentando discórdias, agregando outros a sua natureza só a fim de incitar motins [...]”

(ALMEIDA, 2012, p. 45ss.). Tudo muito genérico. E, possivelmente, não era apenas Jaboatão o agente único de confusões. Em verdade, a sua província religiosa, entre 1770 e 1780, viveu um clima de insatisfação em razão das disputas internas entre os partidos de frades brasileiros e portugueses para preencher os cargos de governo, sem privilegiar um ou outro grupo, o que era sempre muito difícil, diríamos mesmo, impossível. Tratamos de um idiossincrático caso de “nativismo” franciscano intramuros (COSTA, 2002, p. 74s.). Era natural que o convento de Salvador, por ser a casa provincial, sede do governo, tivesse se tornado um ambiente cujas rixas e contendas atingissem proporções mais gravosas. Para promover a ordem e a paz interna dos conventos, foi criada a chamada Lei da Alternativa, por breve pontifício, determinando a alternância dos partidos no preenchimento dos cargos de governo e nas demais funções de importância no interior das comunidades.

À luz dos Estatutos da Província Franciscana (capítulo CXI), que faziam referência explícita aos “perturbadores da paz”, à gravidade de tal comportamento, e às penas que lhes são devidas, os que cometiam tal “crime” deveriam ser tratados como conspiradores (ALMEIDA, 2012, p. 45). Somos levados a crer que algum tipo de punição foi imposto a Frei Jaboatão pelos seus superiores. Não temos como saber qual teria sido a pena, sequer precisar por quanto tempo possa ter durado. Talvez o período de silêncio, persistindo por quase uma década, coincidiu com os seus últimos anos de vida. Daí a alguns se confundirem ao marcar a data de sua morte, cerca de dez anos antes de seu real passamento, justo porque parou de circular, de escrever e de pregar, certamente contra sua vontade, causando a imprecisão dos desavisados (HIPÓLITO, 1940, p. 66). Situação surpreendente, se de fato aconteceu, haja vista a autoridade de que gozava Frei Jaboatão, não apenas por ter exercido funções importantes na Ordem, como a de Lente de Filosofia, Definidor e de Cronista oficial de sua Província, mas, sobretudo, por suas reconhecidas qualidades pastorais, acadêmicas e literárias, de orador sacro, poeta e genealogista.

Sua autoridade era reconhecida fora do claustro, o que comprovam as constantes solicitações ao frade de pedidos que incluíam, desde pareceres oficiais por parte de autoridades civis e eclesiais sobre questões disputadas, à aprovação de obras, ou à confecção de sermões e de escritos poéticos para ocasiões sociais e festivas as mais diversas. O próprio Jaboatão fez constar alguns desses documentos em um dos seus livros, que reúne numerosos escritos, e que intitulou de “Obras Acadêmicas”, permanecendo,

no entanto, manuscrito (JABOATÃO, 1759). Em 1778, aos 81 anos de idade, seu parecer também foi solicitado pelos superiores da Ordem sobre questões que envolviam disputas de jurisdição entre o Arcebispo da Bahia e os Prelados da Ordem envolvendo as missões sob a administração franciscana (ALMEIDA, 2012, p. 46).

A reconhecida autoridade pública de Jaboatão, mais que o fato de ser ele próprio franciscano, pode explicar o endereçamento de mais uma causa polêmica: a cor de Gonçalo Garcia, natural da Índia e mártir franciscano, no Japão. A posição política, pedagógica e social assumida por Jaboatão em plena sociedade colonial escravista, ao apoiar a causa legítima da luta pelo reconhecimento igualitário dos pardos, merece destaque pelo seu singular significado, em especial, pelo seu modo de pensar avançado ante as barreiras mentais e culturais do seu tempo.

Vários contemporâneos de Jaboatão, ao se depararem com a questão da pretensa cor parda de um santo Mártir nascido na Ásia, negaram composição tão insólita. Diz Ribeiro (1928, p. 14) ter chegado aos seus ouvidos o motivo alegado para a recusa de um indiscreto eclesiástico a quem fora encomendado um sermão: “não haver aprendido a pregar impossíveis”, pois não se “moldava com tal acidente a santidade, o que sinceramente se pode entender da sua natural impossibilidade”. Outro caso é o do franciscano Frei José dos Santos Cosme e Damião, Lente de Filosofia e de Teologia, um dos mestres de Jaboatão quando estudante na Bahia, afamado orador sacro, qualificador do Santo Ofício e também confrade de seu ex-discípulo na Academia dos Esquecidos. Em sermão proferido em 1746, na festa do mesmo Santo, na Bahia, demonstrou constrangimento ao abordar o tema. O discurso, talvez na tentativa de criar suspense, retarda o anúncio da cor da pele do bem-aventurado, pois aos ouvintes não desejara abruptamente “assustar como coisa certa e indubitável”, a sua origem parental, “mas também o específico predicado ou atributo, ainda que de alguns mal avaliado, e menos preciado (não quisera proferir por não escandalizar os vossos ouvidos; mas permite-me o dizer uma vez), de mulato, ou mestiço” (LINS; ANDRADE, 1986, p. 50<sup>3</sup>). O pregador se escusa ao se sentir obrigado a proferir o designativo “mulato” como a um palavrão ou algo que ferisse suscetibilidades! E, de fato, em nenhuma outra parte do sermão, faz menção à cor do santo. Poderia o eminente pregador ter escolhido a expressão “pardo” a “mulato”, essa última, em geral, utilizada de forma pejorativa, no período colonial (HILL, 2012; PESSOA, 2007). Certamente, o uso do termo “mulato” daria maior efeito retórico à revelação bombástica anunciada aos fiéis: eis que um mulato é elevado aos altares!

## O PARDO: O ELEMENTO MAIS PLÁSTICO E DINÂMICO DA SOCIEDADE COLONIAL

Mas como a natureza sempre aspira aperfeiçoar-se, e mais a mais, comunicando-se, ou misturando-se a cor preta com a branca, por meio da mesma natureza, assim se vai com a branca aperfeiçoando-se a preta, até tornar ao seu princípio, e ficar no seu natural. E quem negará que a cor parda, que resulta assim da preta, e da branca, não aspira toda a perfeição desde o seu primeiro princípio? (JABOATÃO, 1758a, p. 209)

O mulato ou pardo, salvo o que dissemos anteriormente sobre a conotação insultuosa que carregava a palavra “mulato”, corresponde ao mesmo tipo humano: filho gerado de branco com negro. Essa é a definição que Jaboatão retira do primeiro dicionário enciclopédico da Língua Portuguesa, de autoria de Raphael Bluteau (1638-1734), clérigo regular da Ordem de São Caetano, e reconhecido orador sacro em Lisboa. Publicado em Coimbra, no início do século XVIII, inclui dois verbetes: “mulato” e “mestiço”. Bluteau apoiou-se no comentário que fez Manoel de Faria e Souza sobre texto de Camões, deixando evidente que a miscigenação entre negros e brancos fazia parte do cotidiano nas colônias portuguesas desde o século XVI (HILL, 2012, p. 19s.).

Mais que fazerem alusão a especificidades fenotípicas, como cor da pele e demais caracteres corporais, mulato ou pardo, como “qualidade de cor”, referem-se a uma condição social composta de indivíduos em rápido processo de ascensão social (GUEDES, 2014). A causa principal e justificadora desse êxito hierárquico nos remete ao próprio corpo mestiço, cujos traços melhor se conformam aos padrões e aos sinais da branquitude. Escamoteiam, assim, mais facilmente o estigma da escravidão identificado com a negritude. Negro, mais que designar alguém que tem a pele preta, conota o escravo. Nesses termos, negro é tão ou mais pejorativo que mulato.

O pardo é percebido como um elemento perturbador da ordem social que se desejaria conservar, mas que, inexoravelmente, está em constante devir. E perturba porque é o elemento socialmente mais plástico e dinâmico da nossa formação (FREYRE, 2004, p. 30). O pardo, de modo geral, é filho de genitor português e membro da casta superior. Bastardo, mas protegido pelo “padrinho”, e não raro tratado como filho, e, mesmo não gozando do reconhecimento do pai, tem o acesso facilitado à casa grande dos brancos.

Em cenários de início do século XVIII, Schwartz observa a importância da cor nas estatísticas dos pardos libertos. Entre os adultos, os pardos constituíam 35% do total, número talvez duas

vezes maior do que sua presença estatística no total da população escrava. Entre as crianças, os pardos constituíam mais de 78% dos libertos, evidenciando a flagrante vantagem dos pardos no processo de emancipação durante a infância (SCHWARTZ, 2001, p. 193).

Os ex-escravos e os seus descendentes nascidos livres, mesmo os que experimentavam ascensão econômica, não escapavam da discriminação praticada abertamente ou mesmo de maneira mais sutil pela sociedade colonial. Por ser um grupo com mais possibilidade de acesso à cultura dominante, era também capaz de utilizar a palavra escrita, ferramenta até então monopolizada pelos brancos, para produzir petições, processos e demais documentos reivindicatórios acerca de seus direitos pessoais e de grupos, bem como de redigir defesas e manifestos contra injustiças que lhes eram perpetradas. Dessa forma, não obstante os impedimentos oficiais, alguns poucos pardos conseguiam se habilitar a ocupar cargos na administração pública, lograr patentes militares e a ingressar no clero (OLIVEIRA, 2014), situações que, por lei, foram-lhes vedadas. Ingressavam também em milícias específicas de homens pardos, da mesma forma em que eram arregimentados os negros para o Terço dos Henriques (MOTA, 2014). Erigiam irmandades e confrarias de homens pardos, conforme o costume de negros e de brancos, sob os auspícios do catolicismo. Gozando de liberdade, em geral, em vilas e cidades, ocupavam-se com os trabalhos manuais e mecânicos, com as atividades do comércio e na prestação de pequenos serviços. Não era raro que fossem proprietários de escravos, sinal evidente de ascensão econômica e social.

À época, o pardo vira mulato quando não se conforma aos lugares que a ele julgam devidos. Gregório de Matos (1636-1696), em vários de seus versos satíricos, alude ao “mulato desavergonhado”, “ousado” e “atrevido”, que desafia a ordem natural das coisas. Contra o Padre Lourenço Ribeiro, que era mulato, o Boca do Inferno desfere cruelíssimo escárnio, após sofrer críticas do vigário, um de seus desafetos:

Imaginais, que o insensato  
do canzarrão fala tanto,  
porque sabe tanto, ou quanto,  
não, senão porque é mulato:  
ter sangue de carrapato  
ter estoraque de congo  
cheirar-lhe a roupa a mondongo  
é cifra de perfeição:  
*milagres do Brasil são.* (CHOCIAY, 1993, p. 144)

Em 1711, Antonil elogia as propensões polivalentes dos mulatos ao exaltar a sua condição de bons trabalhadores. Julgava-os habilitados a exercerem bem qualquer ofício manual. Não obstante, alerta que “muitos deles usando mal dos favores dos senhores, são soberbos e viciosos, e prezam-se de valentes, aparelhados para qualquer desaforo” (ANTONIL, 1837, p. 32); razão pela qual alerta o jesuíta que “não se lhes há de dar tanto a mão, que peguem no braço, e de escravos se façam senhores” (ANTONIL, 1837, p. 32). A contrariedade da elite colonial com a rápida e “espúria” ascensão social dos pardos reverbera na pena de Antonil ao grafar a antológica frase: “o Brasil é o inferno dos negros, purgatório dos brancos e paraíso dos mulatos e das mulatas” (ANTONIL, 1837, p. 32).

A descoberta de ouro na região das Minas, no fim do século XVII, provocou uma corrida ao interior do Brasil, em busca do eldorado, não apenas por parte dos colonos. O número de portugueses emigrados para Colônia aumentou sensivelmente. Outro efeito humano foi um renovado incremento do tráfico de negros, em especial para suprir as necessidades da nova atividade aurífera em Minas Gerais e Goiás. Algo similar ao acontecido a partir de 1600, em Pernambuco, para abastecer de escravos a empresa açucareira em regime de *Plantation*. Nessas regiões de maior riqueza e afluxo de pessoas a buscar fortuna ou a padecer sob a exploração, evidente que o número de mestiços se tornou consideravelmente expressivo. Mas a economia aurífera superou, em importância, a açucareira e mudou características significativas da organização social. A sociedade que até então ocupava a colônia portuguesa na América – predominantemente latifundiária, estamentária e rural – passou por mudanças bastante originais. O comércio de bens e serviços diversos cresceu significativamente, em virtude da demanda que surgiu em torno da atividade principal de exploração do minério, o que proporcionou vigor a uma economia paralela, geralmente desconsiderada pela historiografia tradicional, que sustentou a tese dos ciclos econômicos para dividir didaticamente a história econômica nacional. As classes sociais se diversificaram. Não mais se compunham, basicamente, de duas, a dos proprietários e a das propriedades, os escravos. Surgiram também diversos pequenos negociantes e prestadores de serviços, entre os quais se contava crescente número de negros e pardos libertos, alçados a essa condição por diferentes meios, inclusive o da compra da própria alforria, por intermédio de poupança acumulada ao longo de anos. A ascensão na escala social havia sido maleabilizada. Outra mudança importante,

a cidade, ali, passara a concentrar pessoas como jamais o fizera na Colônia. Expressiva concentração populacional na cidade fez que essa tivesse se tornado o centro das atividades sociais, substituindo o campo/fazenda nessa função (BOXER, 2000). Nesse novo ambiente urbano, as mudanças demográficas, em curso acelerado, ganharam visibilidade, com o aumento de negros e de pardos, tanto escravos quanto foros, e compuseram o grupo mais numeroso da população.

As configurações sociais do Brasil Colonial, a partir do século XVIII, ao se tornarem mais complexas, precisaram ser tratadas com maior cuidado conceitual. Antes de tudo, é preciso afirmar com veemência que a empresa escravista é um “moinho de gastar gente” (RIBEIRO, 1995, p. 106). O cativo, na América, fundado na apropriação de seres humanos através de atrozes violências e coerção permanente, “atua como uma mó desumanizadora e desculturadora de eficácia incomparável” (RIBEIRO, 1995, p. 118). Índios e negros são transformados em coisas. Podem ser vendidos, trocados e usados ao preço do sacrifício da vida para girar a máquina colonial. Como afirma Ribeiro (1995, p. 118), é espantoso que os índios, como os pretos, postos nesse “engenho deculturativo”, consigam permanecer humanos: “só o conseguem, porém, mediante esforço inaudito de autorreconstrução no fluxo do seu processo de desfazimento” (RIBEIRO, 1995, p. 118).

Entre a violência desumanizante e a força de autorreconstrução de que fala Darcy, surge uma brecha para pensar a escravidão sob outras perspectivas. Para Igor Kopytoff (1982, p. 221s), a escravidão não deve ser definida como um status, mas, antes, como um processo de transformação de status, que poderá prolongar-se ao longo de toda uma existência e mesmo estender-se às gerações subsequentes. O escravo chegado ao cativo é um *outsider*. Passará, em seguida, por um processo que o transformará num *insider*. Um indivíduo, despido de sua identidade social original, é posto à margem de um novo grupo social, que, no entanto, impõe-lhe uma nova identidade. Conclui que a sua condição de estranho (*outsidenedness*) não se trata de questão étnica, mas *sociológica*.

O sistema escravista brasileiro, a partir do século XVII e à diferença do sistema caribenho francês e inglês, marcou-se por praticar um tráfico transatlântico volumoso, mas que, ao mesmo tempo, concedia constantes e numerosas alforrias, o que era muito dificultado naqueles outros sistemas. Certamente por isso, Kopytoff, em suas análises sobre a escravidão brasileira, buscou não separar escravidão e manumissão por serem partes de um mesmo processo institucional. Isso nos permite dizer que as gerações de negros nascidos no Brasil, os crioulos, fossem eles escravos ou forros, experimentavam

adiantado processo de deculturação. Enraizados, gradativamente, numa nova configuração social, gozavam de status bastante superior ao dos seus progenitores e antepassados africanos. A ascensão social na sociedade escravista torna-se viável na transposição jurídica da condição de escravo à de forro, e de forro à de livre. Mas é preciso estar atento à ideologia da assimilação que, a um só tempo, promove a ascensão e inferioriza o ascensionado.

A miscigenação entre brancos, índios e negros, em curso desde o início da colonização, e a “crioulização demográfica” (PARÉS, 2005, p. 88), mais característica das áreas de maior fluxo de escravos empregados na economia açucareira, no século XVIII, foram facilitadoras da flexibilização da desigualdade estamental. A rigidez hierárquica do primeiro século de colonização cede lentamente ao movimento de “brasileiração”. Os pardos, forros ou nascidos livres, ao ocuparem um status intermediário entre a liberdade e a escravidão, experimentam situações paradoxais. Pardo refere-se, sobretudo, à condição jurídica de livre, não obstante pesar-lhe pela cor o estigma de sua ascendência negra. Segundo Ribeiro (1995, p. 223), o mulato se “humaniza no drama de ser dois, que é o de ser ninguém”, uma vez que transita entre dois mundos conflitantes, o do negro, que ele rechaça, e o do branco, que o rejeita. O mestiço “*é um estranho*, um outro construído na distância entre dois polos radicais. Seria o elo de um mundo novo?”, indaga Sá (2013, p. 168).

No entanto, “os negros que ocupavam uma oposição de classe superior identificavam a si mesmos como membros da comunidade branca” (COSTA, 1999, p. 379), pois, conforme um antigo dito popular adaptado por Freyre, “quem escapa de negro, branco é” (PIERSON, 1945, 205). Referindo-se ao Brasil, e especificamente a Pernambuco, destacava Jaboatão que, entre os que ocupavam cargos de destaque, encontravam-se muitos pardos, tal é que “podíamos fazer de todos uma boa lista, se assim como lhe sabemos os nomes, não achássemos alguns com *cores mudadas*” (JABOATÃO, 1758a, p. 205, grifo nosso).

Os séculos seguintes ampliarão as categorizações sociais e tornarão mais complexa a hierarquização social brasileira. Russel-Wood (2005, p. 120s) percebeu que o conceito de pirâmide aplicado às sociedades escravocratas do Novo Mundo apresentava limitações. Em se tratando das sociedades e das culturas da América Portuguesa e Espanhola, seu uso torna-se ainda mais restrito e deve ser feito com reserva. A sociedade dos trópicos, afirma Russel-Wood (2005, p. 119), possuía “sua própria dinâmica interna de evolução, revolução ou retrocesso – que era mais caracterizada pela mudança e pelo



conflito do que pela continuidade”. A mobilidade não é apenas vertical, mas também horizontal ao diferenciar membros do mesmo grupo. Entre os vértices extremos que separam o senhor e o escravo, surgem pontos intermédios, que se combinam mui diversamente para compor as mais variadas formas de inserção dos indivíduos na sociedade: nascimento; sexo; religião; pigmentação; situação legal; atributos sociais; recursos financeiros; ligações familiares; fluência em português e grau de alfabetização; tempo de residência na América; profissão; cronologia; residência urbana ou rural e região da colônia; aptidões. Cada um desses temas cobre espectros inteiros, de modo a transitar da ortodoxia católica às religiões africanas, se o tema for religião; da absoluta ignorância do idioma ao domínio das línguas africanas, em se tratando de fluência em português; do negro ao branco, quando se nuança a cor da pele; e de escravo a livre, ao considerar o estatuto jurídico (RUSSEL-WOOD, 2005, p. 120).

A mestiçagem, ao envolver gerações, e, portanto, mais que a aquisição de riqueza ou prestígio, ou o domínio da língua ou a adesão à fé oficial, custa demasiado tempo. E, todavia, é a forma mais segura e perene de ascensão. Os casamentos inter-raciais, sob a ideologia de branqueamento, nem sempre motivados por intencionalidades conscientes, em geral, caracterizaram-se pela iniciativa seletiva do homem negro enriquecido que se casa com uma mulher branca ou de pele mais clara. Certamente, sua prole gozará de outra condição, que lhe facilitará oportunidades que não costumam privilegiar gente negra.

## EXEGESE DA MESTIÇAGEM: A COR DE UMA GENTE NOVA

Agora duvido assim: se as gentes, que se nomeiam aqui para coroarem a Igreja, são as que habitam as quatro regiões do mundo, como não são as coroas também quatro? As coroas há de ser três, significadas naqueles três *veni, veni, veni coronaberis*; e as gentes divididas em quatro partes: de Líbano, de Amaná, de Sanir, de Hermon? Sim; por que? Porque ainda que as partes do mundo sejam quatro, as gentes, que as habitam, constam só de três cores, que são a branca, a preta, e a parda; porque fora dessas três cores não há gente no mundo de outra cor. E daqui se ficará entendendo que fora do branco, e preto, tudo o mais se deve reduzir a cor parda, e buscar nessa cor a própria estação. (JABOATÃO, 1758a, p. 217)

A mistura de gentes de cor pareceu a Jaboatão um caminho natural e desejável ao Divino Criador. Segundo seu entendimento, a humanidade é composta de gentes de três cores: brancas, preta e

parda, como se lê na epígrafe acima. O pardo é um “misto [...] que participa de ambas as cores, preta, e branca” (JABOATÃO, 1758a, p. 179). Os “morenos”, “baços”, “pardos” ou “mulatos”, todos os mestiços, portanto, inclusive os indianos, como Gonçalo Garcia, e os vermelhos, naturais da América, são “descendentes de preto, e branco” (JABOATÃO, 1758a, p. 196).

Homem do seu tempo, ante os textos da Escritura Sagrada, Frei Jaboatão, em geral, adotou os usos exegéticos e hermenêuticos que se apoiavam na “opinião comum dos sagrados expositores” (JABOATÃO, 1758a, p. 199), conforme a tradição da Igreja. Se, de um lado, fazia uma abordagem gramático-histórica, com ênfase na literalidade textual (Adão era realmente Adão, o dilúvio de Noé foi realmente um dilúvio), de outro, procurava descobrir o sentido teológico da textualidade. Por sua vez, a prática da exposição exegética das Escrituras, com finalidade homilética, leva-o a retirar dos relatos bíblicos, sem prejuízo ao contexto histórico, um sentido espiritual oculto, que será encontrado por meio da alegoria. Os dois usos estão presentes nos seus sermões. Dessa forma, os negros, descendentes de Cam, filho amaldiçoado de Noé, carregam na pele o estigma e o sinal da maldição, a cor preta. E, sobre Adão, criado da terra, “não se há de negar que a primeira matéria, e o primeiro princípio natural do nosso corpo foi o barro” (JABOATÃO, 1758a, p. 210).

Para buscarmos outros referenciais, que não apenas os eclesiásticos, igual opinião colhemos nos *Diálogos da Grandeza do Brasil* (1618), cujo autor, cristão novo e senhor de engenhos, na Paraíba, Ambrósio Fernandes Brandão, afirma que os negros da Guiné e da Etiópia “havam de ser descendentes de Adão, e depois de Noé, que foram de cor branca” e “descendentes do perverso Cam e de seu filho Canaã” (ABREU, 1956, p. 40s).

Até aí, nada de novo!

A exegese do seráfico orador começa a surpreender quando interpreta que o protótipo de todos os homens não foi nem branco, nem negro, mas pardo. Porque parda é a autêntica coloração do barro. E, por ditas razões naturais, conclui que Deus quis dar “àquela primeira imagem do homem [...] só a [cor] Parda, porque a Parda era mais perfeita que a preta, e que a branca [...]”; ora, e a mais perfeita obra saída das mãos de Deus, “devia ser adornada com a mais perfeita cor; a cor foi a Parda” (JABOATÃO, 1758a, p. 212).

Surpreende, também, quando entende que, em consequência dos opróbrios e dos sofrimentos padecidos, os pardos são apresentados como merecedores e destinatários da prometida bem-aventurança

evangélica. Tal bem-aventurança, todavia, funda-se numa escatologia bastante arrojada, que não é aquela escapista e típica da época. Aliás, bem contrária à tradição em que foi tratada pelos grandes teólogos e pregadores, a exemplo do Padre Vieira, a quem recorreremos, não por originalidade, mas por ter sido a grande expressão dessa doutrina na Colônia. Encontrando alguma razão de bem na escravidão, o mestre inaciano foi capaz de ensiná-la aos negros, seus preferenciais ouvintes das dezenas de sermões do Rosário que escreveu e proferiu. Sob a inspiração da felicidade *post-mortem* alcançada pelo pobre Lázaro do Evangelho, profetiza o pregador jesuíta: “[...] Virá tempo, e não tardará muito, em que esta roda dê volta, e então se verá, qual é melhor fortuna, se a vil e desprezada dos escravos ou a nobre e honrada dos senhores” (VIEIRA, 1945, p. 113). Haveria menor mal na escravização dos negros tornados cristãos pelo Batismo, do que permanecerem pagãos numa terra de danações: “[...] a gente preta tirada das brenhas da sua Etiópia, e passada ao Brasil, conhecera bem quanto deve a Deus [...], por este que pode parecer desterro, cativo, e desgraça, e não é senão um milagre, e grande milagre (VIEIRA, 1945, p. 305)!”. E convicto de um dualismo meio estoico, meio platônico, é capaz de exortar os escravos: “Sois cativos n’aquela metade exterior e mais vil de vós mesmos, que é o corpo; porém na outra metade interior e notabilíssima que é a alma [...], não sois cativos, mas livres” (VIEIRA, 1945, p. 340). É bem verdade, caso se convertam, acrescenta o Padre.

Jaboatão, na contramão, prega uma teologia pé no chão, a fruição da felicidade em vida, no aqui e agora, misturada ao sofrimento e ao gáudio, sem negar aquela felicidade desencarnada e etérea de quem passou e só no céu conquista o prêmio eterno.

A bem-aventurança, ou glória, de que o Senhor aqui fala, não é a do céu, é a da terra; não é a que se goza lá na pátria, é a que se pode ver nesse mundo: é aquela glória, aquele prazer, aquele gosto, que costuma sobrevir, depois de vencido o trabalho, desfeito a calúnia, e passada a tribulação: é o sentido literal do texto: porque tudo o que nele se trata é coisa, que havia passar cá no mundo, e entre homens, adonde a glória, que pode haver, não passa de um prazer, e gosto, que passa: *Beati eritis. Gaudete, exultate.* (JABOATÃO, 1758a, p. 173)

Não vem para conclamar os pardos ao padecimento paciente e expectante duma alegria escatológica que há de vir, nem lhes profetizar vitórias a se conquistar em tempos de futura graça. Sua aula é a do anúncio de que, naqueles dias da celebração da cor de Gonçalo Garcia, coincidentes com a ocasião em que “apuraram e apertaram mais as tribulações dos caluniadores do seu nome [Pardo]” (JABOATÃO, 1758a, p. 172) – num tempo kairológico, portanto –, cumpriu-se a profecia prometida por Cristo aos pardos.

Cristo dizia aos discípulos, que havia ter um dia destes; mas não lhes declarou quando havia de ser este dia; talvez, porque quis que pelo dia de hoje viéssemos em conhecimento daquele dia. [...] Pois agora é o tempo, já chegou o dia. [...] Agora, sim, que cresceram, e cresceram a seu termo as calúnias do vosso nome [...] agora é o tempo de se publicarem as vossas glórias: *Beati eritis*, já chegou o dia do vosso grande prazer, e gosto: *Gaudete in illa die, exultate*”. (JABOATÃO, 1758a, p. 172)

As bem-aventuranças dos pardos, em sentido escatológico, ou como quer Jaboatão, para fruição na imanência e concretude de seus dias na terra, enchem-se de potência com a teoria filosófica que defende sobre os mistos: “Na boa filosofia o corpo misto elementar é mais perfeito que cada um dos elementos, e a razão é: porque o corpo misto elementar contém em si todas as qualidades elementares, e participa da perfeição de cada uma delas” (JABOATÃO, 1758a, p. 212).

E, dando vários exemplos para fundamentar a sua afirmação, concluiu: “Logo, se a cor parda inclui, e participa as perfeições da negrura, e alvura; bem se segue que a cor parda é a mais perfeita que a branca, e que a preta” (JABOATÃO, 1758a, p. 213), tese bem diferente daquela dos seus contemporâneos e das que ainda viriam, dois séculos depois, defender a degenerescência dos mistos humanos.

Já nos referimos às teses que sustentavam uma pretensa contaminação pelo sangue considerado infecto, daí a ser comum a expressão “raça infecta”. Ter raça significava fazer referência a alguém que descendia de mouro, judeu ou preto. Um cristão não pertenceria a uma raça. O uso do conceito de raça é anacrônico e, portanto, inadequado para o entendimento das classificações sociais no Antigo Regime (RAMINELLI, 2012). Por isso, só bem mais próximo de nós, ocorre a introdução do conceito de “raça” (tal qual o conhecemos) e das teses da existência de raças superiores e inferiores, subsidiárias de teorias positivistas, evolucionistas e darwinistas, todas, até então, desconhecidas. A partir de fundamentos diversos, essas teses defendem que a miscigenação, a mistura de cores ou de raças, ocasionaria a degenerescência da prole, que não herdaria as qualidades superiores das raças de nenhum de seus progenitores. De origem europeia e sendo enunciadas pelos seus mais ilustres homens de ciência, ganharam credibilidade nessas partes do Novo Mundo. Entre diversos teóricos, são merecedores de atenção George-Louis Leclerc, Conde de Buffon (1707-1788), com a sua tese da “infantilidade do continente”, e de Cornelius de Pauw (1739-1799), com a tese da “degeneração americana” (SCHWARTZ, 2015, p. 61). Não podemos nos esquecer de Gobineu (1816-1882), o mais comentando pelos que tratam do tema. Cremos que é sempre mais lembrado não por suas qualidades científicas, mas

em razão de seus vaticínios apocalípticos, que chegaram ao cúmulo de datar o desaparecimento da população brasileira, tal a proporção de mestiços que encontrou no Brasil e o grau de degeneração que identificou nesses “homens de cor” (RAEDERS, 1988).

Entre os nacionais, destacamos o médico maranhense e professor da Faculdade de Medicina da Bahia Nina Rodrigues (1862-1906), um dos destacados representantes do racismo científico no Brasil. Em trabalho de sugestivo título, *Mestiçagem, degenerescência e crime*, afirma:

O cruzamento de raças tão diferentes, antropológicamente, como são as raças branca, negra e vermelha, resultou num produto desequilibrado e de frágil resistência física e moral, não podendo se adaptar ao clima do Brasil nem às condições de luta social das raças superiores. (RODRIGUES, 2008, p. 1161)

Em outro texto, Nina Rodrigues (1862-1906) acolhe as palavras de Luís e Elizabeth Agassiz, naturalistas suíços que haviam empreendido viagem ao Pará, Amazonas e Rio de Janeiro, entre 1865 e 1866, e que atribuíram à mestiçagem o motivo real da degradação dos povos que viviam na região Amazônica.

O resultado de não interrompidas alianças entre sangues mistos é uma classe de homens nos quais o tipo puro desapareceu, e como ele todas as boas qualidades físicas e morais das raças primitivas, deixando em seu lugar um povo degenerado, tão repulsivo como esses cães, produto de uma cadela de caça, como um gozo, com horror dos animais da sua espécie, entre os quais é impossível descobrir um único indivíduo tendo conservado a inteligência, a nobreza, a afetividade natural que fazem do cão de tipo puro o companheiro e o favorito do homem civilizado. (AGASSIZ, L.; AGASSIZ, E. *apud* RODRIGUES, 1938, p. 178)<sup>4</sup>

Até meados do século XIX, quando ainda não se escreviam discursos tão assombrosos quanto o de Agassiz, e sem ainda dispor das ferramentas teóricas mais sofisticadas da Biologia, a tese monogenista era a dominante e aglutinava a maior parte dos homens de ciência. Os intelectuais, desafiados a pensar a origem do homem conforme a Bíblia, acreditavam que a humanidade era una. O homem teria se originado de uma fonte comum. A variedade dos tipos humanos seria o resultado de uma virtualidade ou da consecução teleológica, havendo por base a filosofia essencialista de Aristóteles, um tanto prejudicada pelo dogma da queda do gênero humano, que fez degenerar a natureza criada. Em pleno século XVIII, os referenciais aristotélicos gozavam de notória autoridade, não apenas da parte dos jesuítas, mas também de filósofos, como Leibniz, para quem, nas obras divinas, “há uma harmonia, uma beleza já preestabelecida” (LEIBNIZ, 1988, p. 239). Ao contrário da noção de evolução, que ganhará credibilidade a partir

da segunda metade do século XIX, é relativamente consensual que todas as coisas já estavam prontas desde o princípio. Nada de novo nasce ou surge. Aperfeiçoa-se o que já existe anteriormente.

É nítido, no ensino de Jaboatão, que a perfeição e a degeneração são equidistantes do Éden. Quanto mais próximo da origem, maior a perfeição. Daí que a cor parda, por ser a original, figura como a mais perfeita, mesmo havendo de ser produto da mistura de outras duas. A seu turno, a preta, por ser causada em consequência de um pecado, possui menor perfeição, ao se afastar da ordem original. Mas, paradoxalmente, com o desenvolvimento da ciência, nem negros nem mestiços escapariam às terríficas conclusões dos naturalistas, que não viam a possibilidade de salvação para uma humanidade misturada e saturada de elementos danosos. Em suma, passamos da “edenização” à “detração” (SCHWARTZ, 2015, p. 58).

Entusiasta da utopia franciscana, e cujos esboços começaram a se delinear na escrita do *Novo Orbe Seráfico Brasileiro*, o pensamento de Jaboatão, na perspectiva da diferença, comporta o entendimento de que o pardo é, sobretudo, uma gente nova que, menos desigual ou mais igual (BARROS, 2014, p. 26), aponta ao futuro promissor do Brasil – Orbe Novo, e Seráfico –, como também da humanidade (ALMEIDA, 2012). Essa inspiração faz-nos referir, de imediato, à utopia de Darcy Ribeiro, vinda a lume no apagar do século passado, mas em continuidade à tradição conjugada pelas contribuições de Euclides da Cunha, Manoel Bonfim, Gilberto Freyre, entre outros que desenvolveram um olhar positivo acerca da mestiçagem:

É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um povo mais homogêneo, linguística e culturalmente e também um dos mais integrado socialmente da Terra. [...] Somos povos novos ainda na luta para nos fazermos a nós mesmos como um gênero humano novo que nunca existiu antes. Tarefa muito mais difícil e penosa, mas também muito mais bela e desafiante. [...] Estamos nos construindo na luta para florescer amanhã como uma nova civilização, mestiça e tropical, orgulhosa de si mesma. Mais alegre, porque mais sofrida. Melhor porque incorpora em si mais humanidade. Mais generosa, porque aberta à convivência com todas as raças e todas as culturas e porque assentadas na mais bela e luminosa província da Terra. (RIBEIRO, 1995, p. 454s.)

O Pensamento de Darcy atualiza a utopia franciscana, enraizada no Brasil, que tem fundamento no carisma do próprio São Francisco. Os ideais franciscanos fomentam a fraternidade universal, a alegria, a paz e a reconciliação dos homens entre si e com a natureza. Nas palavras do antropólogo, não deixam de ecoar as bem-aventuranças proclamadas pela aula de Jaboatão, na igreja dos pardos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino do franciscano Frei Jaboatão esmerou-se em privilegiar as gentes mestiças, não antes por serem melhores, mas porque mais sofridas e injustiçadas; e, de acordo com as categorias teológicas, calcadas na Boa-Nova, e com forte apelo social, quando o Reino de justiça vem, são elas as primeiras e as principais beneficiárias (Mt 6, 33; Rm 14, 16-18). Pertinente, então, indagar, tomando o mesmo nexo soteriológico, se os negros não precederiam aos pardos no advento da Justiça Divina? Por concentrar a preleção na valorização da cor Parda do mártir indiano, não tratou Jaboatão da escravidão, flagelo dos negros. Nem foi o Frade defensor libertário a condenar o regime escravista. Parece que a mentalidade reinante o dava como algo consumado a que se devesse tolerar ou minorar suas sequelas. Não se eximirá do tema, em outra parte de sua obra, porque também foi ardoroso divulgador do culto a São Benedito, o negro franciscano feito santo pela devoção popular antes da canonização oficial. Sem resvalar na mitificação do mestiço, Jaboatão tomou partido pela causa dos subalternos, lugar social em que se inscrevem os pardos, não sem projetar uma utopia para a humanidade. Por ora, cabe concluir destacando que a mestiçagem se tornou elemento crucial para o entendimento das sociedades coloniais, como também daquelas pós-coloniais. A mestiçagem suplantou os referenciais biológicos e raciais, alcançando, sobretudo, o âmbito cultural, e sua formulação tornou-se elemento inescapável para o entendimento das sociedades contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Capistrano de. **Diálogos da Grandeza do Brasil**. Salvador: Progresso, 1956.
- AGASSIZ, Luís; AGASSIZ, Elizabeth Cary. **Viagem ao Brasil: 1865-1866**. Brasília: Senado Federal, 2000. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/1048>>. Acesso em: 14 set. 2017.
- AHU, Lisboa. Códice 1662. cap. XV, Compromisso da Venerável Ordem dos Cordigérios da Penitência do Patriarca São Francisco de Assis na sua igreja própria de Santa Maria da Porciúncula, Vila de Cachoeira, Arcebispado da Bahia, 1720.
- ALMEIDA, Marcos Antônio. **L'Orbe Serafico, Novo Brasilico: Jaboatão et les franciscains à Pernambouc au XVIIIe siècle**. 2012. 662 f. Tese (Doutorado em História Moderna) – École des Hautes Etudes em Sciences Sociales, Paris, 2012.
- ANTONIL. **Cultura e opulência do Brazil por suas drogas e minas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa de Souza e Comp., 1837.
- ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. A redenção dos pardos: a festa de São Gonçalo Garcia no Recife, em 1745. In: JANCSÓ, István; KANTOR, Iris (Org.). **Festa, cultura e sociabilidade na América Portuguesa**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

BARCIA, D. Roque. **Filosofia de la lengua española**: sinónimos castellanos. Madrid: Imprenta de la Señora Viuda e Filhos de José Cuesta, 1863.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor**: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BEZERRA, Janaína Santos. **Pardos na cor, impuros no sangue**: etnia, sociabilidade e lutas por inclusão social no espaço urbano século pernambucano do XVIII. 2010. 212 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2010.

BOXER, Charles R. **A idade de ouro no Brasil**: dores do crescimento de uma sociedade colonial. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

CHOCIAY, Rogério. **Os metros do Boca**: teoria do verso em Gregório de Matos. São Paulo: UNESP, 1993.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. 7. ed. São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, Sandro Roberto da. **Processo de decadência da Província da Imaculada Conceição do Brasil e tentativas de reforma – 1810-1855**. 2000. 284 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Università Gregoriana, Roma, 2002.

DIAS, Andrea Simone Barreto. **Os incômodos da cor parda no Pernambuco Colonial**: olhares sobre a festa de homenagem a São Gonçalo Garcia. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2010.

FALCON, Francisco José Calazans. História Cultural e História da Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 328-339, maio/ago. 2006.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mocambos**: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano. 15. ed. São Paulo: Global, 2004.

GUEDES, Roberto. Livros paroquiais de batismo, escravidão e qualidade de cor (Santíssimo Sacramento da Sé, Rio de Janeiro, Séculos XVII-XVIII). In: FRAGOSO, João; GUEDES, Roberto; SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá de (Org.). **Arquivos Paroquiais e História Social na América Lusa, Séculos XVII e XVIII**: métodos e técnicas de pesquisa na reinvenção de um corpus documental. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

HILL, Marcos. **Quem são os mulatos?** Anotações sobre um assunto recorrente na cultura brasileira. Belo Horizonte: C/Arte, 2012.

HIPÓLITO, Frei Adriano, OFM. **Publicações de documentos históricos**: escritos inéditos de Frei Antônio de S. Maria Jaboatão. Santo Antônio, Recife: 18/1, 1940. p. 61-70.

JABOATÃO, Frei Antonio de Santa Maria. **Jaboatão místico em correntes sacras dividido**. Lisboa: Off. de Antonio Vicente da Silva, 1758a.

JABOATÃO, Frei Antonio de Santa Maria. **Novo Orbe Serafico Brasilico ou crônica dos Frades Menores da Província do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1758b. v. 1.

JABOATÃO, Frei Antonio de Santa Maria. **Obras academicas e outras varias prozas, e versos, feitas, e recitadas na Academia Brasilica dos Renascidos**. Manuscrito. Arquivo Franciscano do Recife, 1759.



- KOPYTOFF, Igor. Slavery. *Annual Review of Anthropology*. v. 11, p. 207-230, 1982.
- LAHON, Didier. Esclavage, confréries noires, sainteté noire et pureté de sang au Portugal (XVIe-XVIIIe siècles). *Lusitânia Sacra 2ª série*, Lisboa, v. 15, p. 119-162, 2003.
- LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- LEIBNIZ, G. W. *Correspondência com Clarke*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os pensadores).
- LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. História da educação e história cultural. In: GREIVE, Cynthia Veiga; LIMA E FONSECA, Thais Nivia de (Org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. **Letras, ofícios, ordem e sociabilidade na América portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LINS, Rachel Caldas; ANDRADE, Gilberto de Osório. **São Gonçalo Garcia: um culto frustrado**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 1986.
- MOTA, Célio de Souza. Os Regimentos de Milícias de pretos pardos em Salvador: trajetórias e mobilidade social em sociedade do Antigo Regime no final do século XVIII. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL. DINÂMICA IMPERIAL NO ANTIGO REGIME PORTUGUÊS: SÉCULOS XVI-XVIII, 4., CHAMBOULEYRON, Rafael; ARENZ, Karl-Heinz (Org.). **Anais....** Belém: Editora Açai, 2014. v. 6.
- OLIVEIRA, Anderson José Machado de. Os processos de habilitação sacerdotal dos homens de cor: perspectivas metodológicas para uma História Social do catolicismo na América portuguesa. In: FRAGOSO, João; GUEDES, Roberto; SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá de (Org.). **Arquivos Paroquiais e História Social na América Lusa, Séculos XVII e XVIII: métodos e técnicas de pesquisa na reinvenção de um corpus documental**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.
- PARÉS, Luis Nicolau. O Processo de Crioulização No Recôncavo Baiano (1750-1800). **Afro-Ásia**, n. 33, p. 87-132, 2005.
- PESSOA, Raimundo Agnelo Soares. **Gente sem sorte: os mulatos no Brasil Colonial**. 2007. 232 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Franca-SP, 2007.
- PIERSON, Donald. **Branços e pretos na Bahia: estudo de contato racial**. São Paulo: Editora Nacional, 1945.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIBEIRO, Soterio da Silva. Summula Triunfal da nova e grande celebridade do glorioso e invicto martyr São Gonçalo Garcia. **Revista do IHGB**, Rio de Janeiro, Tomo 99, n. 153, p. 11-104, 1928. Disponível em: <<https://ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/item/107846-revista-ihgb-tomo-99-vol-153.html>>. Acesso em: 3 maio 2017.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/as-racas-humanas-e-a-responsabilidade-penal-no-brasil>>. Acesso em: 14 set. 2017.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. Mestiçagem, degenerescência e crime. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, v. 15, n. 4, p. 1151-1180, dez. 2008.
- SÁ, Eliane Garcindo de. **Mestiços: entre o mito, a utopia e a história – reflexões sobre a mestiçagem**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

SCHWARTZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

VIANA, Larissa. Gonçalo Garcia: identidades e relações raciais na história de um santo pardo na América portuguesa. In: COTTAS, Myriam; MATTOS, Hebe. **Escravidão e subjetividades no Atlântico luso-brasileiro e francês (Séculos XVII-XX)**. Marseille: OpenEdition Press, 2016. Disponível em: <<http://books.openedition.org/oep/786>>. Acesso em: 9 maio 2017.

VIEIRA, Pe. Antônio. **Sermões**. Porto: Livraria Lello & Irmão-Editores, 1945.

## NOTAS

<sup>1</sup>Recolhemos do próprio autor do *Discurso* a informação de que esse texto fora impresso à primeira vez, em 1754, com uma pequena variação no título (JABOATÃO, 1758b, p. 348) e, posteriormente, foi juntado a outros sermões para compor o livro intitulado *Jaboatão místico em correntes sacras dividido*, de 1758.

<sup>2</sup>A expressão se traduz: “o vosso nome como mal” e ganha todo sentido quando a inserimos no versículo de que foi extraída: “Bem-aventurados sereis quando os homens vos odiarem e quando vos separarem, e vos injuriarem, e rejeitarem o vosso nome como mau, por causa do Filho do homem” (Lc 6, 22).

<sup>3</sup>Partes do Sermão são reproduzidas, mas os autores do texto citado não fazem referência à fonte.

<sup>4</sup>Apesar de Nina Rodrigues destacar o texto dos naturalistas e viajantes, omite as demais referências. No entanto, sabemos que o trecho citado refere-se a *Voyage au Brésil*, editado em Paris, no ano de 1869. Mais recentemente, em 2000, o Senado Federal reeditou a obra que está disponível no site da Biblioteca Digital do Senado, conforme citado nas nossas Referências (cf. AGASSIZ, L.; AGASSIZ, E., 2000).

**Submetido:** 15/06/2016

**Aprovado:** 30/01/2017

### **Contato:**

Luiz Fernando Conde Sangenis  
Rua Timbiras, 357, São Francisco  
Niterói | RJ | Brasil  
CEP 24.360-250

ARTIGO

## ADMINISTRANDO O CURRÍCULO OU OS EFEITOS DA GESTÃO NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Luciola Licínio Santos\*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

**RESUMO:** Este artigo aborda as interconexões entre gestão e o processo de desenvolvimento do currículo. Esses dois aspectos estão relacionados entre si e também a outros fatores, como as políticas educacionais, as propostas das organizações multilaterais e a influência de ideias e ações de grupos empresariais na educação. Inicialmente é discutida a Base Nacional Comum Curricular, mostrando como ela se configura em importante instrumento de gestão do currículo. O trabalho passa então a examinar como as definições legais e as rotinas da gestão escolar afetam o currículo. Discute-se também a visão dos empresários sobre a educação, e analisa-se o papel das avaliações externas. Finalmente, é demonstrado como a gestão dos sistemas de ensino e das escolas está sendo influenciada pelo que é designado de Nova Gestão Pública, que repercute nos currículos e, conseqüentemente, na produção das subjetividades de alunos e professores.

**Palavras-chave:** Currículo e gestão. Base Nacional Comum. Gerencialismo.

### MANAGING THE CURRICULUM OR THE EFFECTS OF MANAGEMENT IN THE CURRICULUM DEVELOPMENT

**ABSTRACT:** This article addresses the interconnections between management and development of the curriculum. These two aspects also are related to each other and to other factors, such as educational policies, proposals from multilateral organizations and the influence of ideas and actions of business groups in education. Initially it is discussed the National Common Curriculum Basis, showing how it is configured as an important curriculum management tool. This paper also examines how the legal definitions and routines of school management affect the curriculum. It also is discussed the business vision on education, followed by an analysis of the role of external evaluations. Finally, it is shown as the management of education systems and schools is being influenced by what is called the *New Public Management* which reflects on school curriculum and consequently on the production of students' and teachers' subjectivities.

**Keywords:** Curriculum and management. National common curriculum basis. Managerialism.

---

\*Doutora em Educação pela Universidade de Londres. Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: <[luciolaufmg@yahoo.com.br](mailto:luciolaufmg@yahoo.com.br)>.

## INTRODUÇÃO

Entre uma série de programas e ações desencadeadas pelo governo central, pode-se dizer que as que se relacionam com currículo e gestão têm ocupado um lugar de destaque. As iniciativas nesses dois campos envolvem, além do Ministério de Educação, políticas e práticas postas em circulação pelos governos estaduais e municipais e pelas unidades escolares.

Por um lado, diferentes autores consideram que o currículo tem um papel central no processo de escolarização, sendo considerado o “coração da escola” (CANDAU; MOREIRA, 2007). Afinal, é o currículo que define o que deve ser ensinado, é o currículo que orienta o trabalho docente, enfim, o currículo é um dos elementos que se relacionam mais diretamente com as experiências dos estudantes na sua trajetória escolar. Por outro lado, a gestão da escola diz respeito à articulação de todas as ações relativas ao funcionamento da escola, a partir das decisões tomadas em diferentes níveis da administração educacional, com o intuito de viabilizar os objetivos e as finalidades da educação. Assim, enquanto a gestão é um elemento fundamental para a definição e a realização das políticas e das práticas curriculares, o currículo se constituiria naquele elemento que estabelece a relação entre os estudantes e o mundo que os rodeia.

Nesse contexto, este artigo aborda as interconexões entre gestão e o processo de produção e desenvolvimento do currículo. Ambos os aspectos estão relacionados entre si e também a outros fatores, tais como as políticas educacionais, as propostas das organizações multilaterais e a influência de ideias e ações de grupos empresariais na educação. Assim, este artigo irá examinar como as definições legais e as rotinas da gestão escolar afetam o currículo. Além disso, será analisado de que forma a gestão dos sistemas de ensino e das escolas está sendo influenciada pelo que é designado como Nova Gestão Pública (NGP), movimento que se baseia em critérios econômicos. A NGP, tendo como foco resultados e gastos, repercute nos currículos escolares e, conseqüentemente, na produção das subjetividades de alunos e professores.

Primeiramente, será discutida a relação da base nacional comum curricular com gestão e currículo, seguida da análise das interconexões entre estes dois últimos. A terceira parte aborda a visão dos empresários sobre gestão e currículo, seguida de uma discussão sobre as repercussões das avaliações externas no currículo escolar. Finalizando, é analisado como novos critérios, valores, princípios, formas de conduta instaurados por essa visão econômica da educação modificam a cultura da escola e afetam a produção das subjetividades de docentes e discentes.

## A BASE NACIONAL COMUM E A GESTÃO DO CURRÍCULO

Têm sido alvo de intensos debates questões relacionadas à gestão da educação, principalmente a partir dos anos de 1980. Esses debates estavam inseridos na luta dos movimentos populares pela democratização da sociedade no período da ditadura militar. Naquela ocasião se demandava a participação da comunidade escolar em todas as instâncias de decisões, ao lado da autonomia e da descentralização, como formas de democratização das instituições de ensino. Em função disso, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) define a gestão democrática como um dos princípios da educação nacional em seu Artigo 206, inciso VI. Da mesma maneira, a gestão democrática é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>1</sup> (CURY, 2002, 2007; DOURADO, 2009; OLIVEIRA, 2006).

Paralelamente, o currículo escolar tem sido examinado por diversos autores, tanto do ponto de vista das teorias que o fundamentam, como das políticas públicas que o regulamentam, incluindo a análise dos textos acadêmicos e legais e suas repercussões nas escolas. Discute-se a pertinência de determinados temas para a educação de crianças e jovens, analisam-se as formas como determinados assuntos foram incluídos nas propostas curriculares, debate-se o lugar que o conhecimento escolar deve ocupar nos currículos, avaliam-se os processos de implementação de políticas curriculares e há divergências sobre a utilização das teorias críticas e pós-críticas no campo curricular, entre outros pontos polêmicos (BARRIGA, 2013; CANDAU; MOREIRA, 2007; KLIEBARD, 2011; LOPES; MACEDO, 2006, 2011; MACEDO, 2012; POPKEWITZ, 2011; SANTOS, 2007; YOUNG, 2007, 2014).

Apesar das divergências existentes na área do currículo, pode-se dizer que há, hoje, uma posição consensual entre os acadêmicos do campo, mesmo que fundamentada em argumentos diferentes. Trata-se da rejeição e das críticas à Proposta da Base Comum Nacional (BCN). A BCN é uma temática que tem hoje centralidade no debate educacional, argumentando-se que é um instrumento importante para a gestão do currículo. Segundo o site do MEC<sup>2</sup>:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai deixar claros os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos.

Tem sido enfatizado que a Base Nacional Comum Curricular é de interesse dos professores, das famílias, dos gestores das redes públicas (MACHADO, 2012). Em relação ao interesse dos professores, é necessária certa cautela à medida que os docentes parecem não orientar sua prática por documentos elaborados pelo poder público. Evidência disso é dada pelo depoimento de professores da rede pública que, quando entrevistados, afirmaram conhecer documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares do Estado e do município, porque tiveram contato com esses materiais durante o curso de formação, inicial e/ou continuada, mas que não os utilizam em sua atividade profissional<sup>3</sup>.

Considero que a pressão pela BNCC vem mais do sistema de avaliação e dos gestores dos órgãos centrais dos sistemas de ensino. Está sendo divulgado no próprio site do Ministério da Educação<sup>4</sup> que para o sistema nacional de avaliação é importante a definição de uma base nacional comum que ofereça parâmetros mais concretos para as avaliações. Levando em conta a importância que a gestão assume no quadro atual das políticas públicas e o papel da avaliação nesse cenário, pode-se entender a razão dessa ênfase na Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Quero também reiterar algumas preocupações que os acadêmicos da área de currículo e de outras áreas vêm expressando. Para esse grupo está clara a impossibilidade, na prática, de uma base nacional comum porque aquilo que for definido em nível nacional será reinterpretado/recontextualizado de acordo com as experiências e as tradições de diferentes esferas: pelas secretarias estaduais e municipais, pela escola, pelo professor e pelo aluno. Assim, uma Base Nacional Comum não é garantia de que os estudantes brasileiros terão resguardados seus direitos a determinados conhecimentos.

Ao lado disso, essa base nacional comum, na forma como está sendo proposta, vai de encontro às políticas de inclusão, porque contraria o direito à diferença. A BNCC parece diferir de outras políticas do próprio Ministério da Educação, pois um de seus órgãos, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), tem como objetivo “contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva...”<sup>25</sup> Esta Secretaria tem programas voltados para a educação inclusiva e para a valorização da diferença e da diversidade. Qualquer especialista nessas áreas sabe que diferença e diversidade não podem ser alcançadas a partir de uma base nacional comum. Essa posição está bem expressa no documento

da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED (2015) que, por meio do Grupo de Trabalho GT 12: Currículo e com o apoio da ABdC/Associação Brasileira de Currículo, manifestasse contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica apresentado pela SEB/MEC à consulta pública. Argumenta-se que o Ministério da Educação foi silenciando nos dois últimos anos na discussão sobre a diversidade. Segundo o documento, a posição da referida associação se fundamenta:

[...] no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. (ANPED, 2015)

O documento da ANPED, coerente com a literatura crítica que denuncia o caráter mercadológico que as reformas e as propostas educacionais estão assumindo em vários países, diz ainda que o Ministério de Educação foi:

[...] cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzidos na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. (ANPED, 2015)

Há também um aspecto que me parece fundamental e que parte da ideia de que currículo se constitui, de fato, no conjunto de experiências que o aluno vivencia na escola ou sob a supervisão dessa instituição. É claro que essas experiências incluem não apenas os conhecimentos acadêmicos, mas também outros tipos de aprendizagens relacionadas às diferentes manifestações culturais, às formas de conduta e aos valores que vão se desenvolvendo durante a vida escolar. As próprias experiências com o conhecimento escolar extrapolam a aprendizagem desses conteúdos, pois o contato com tais conhecimentos pode despertar novos interesses e sensibilidades e desenvolver diferentes formas de pensamento. Logo, a questão fulcral do currículo é que os alunos tenham experiências estimulantes intelectual e, sobretudo, experiências que permitam uma trajetória escolar bem-sucedida, que facilitem sua integração no mundo do trabalho e na vida social; que lhes despertem interesse pelo conhecimento, que os ajudem na vida pessoal e profissional e que possibilitem a introdução de comportamentos e valores importantes para a vida democrática.

Cabe, então, ao poder público dotar as escolas de condições para que as experiências escolares sejam de fato significativas e relevantes. Isso depende diretamente do ambiente físico da escola, de seus recursos, da qualidade profissional de seus docentes, do clima da instituição e da forma como estabelece relações com as famílias e com a comunidade do seu entorno. Assim, em vez de uma base comum nacional, o que o poder público tem que oferecer são prédios escolares bem equipados, adequados às finalidades da educação e apropriados às condições climáticas, para que os alunos sejam acolhidos em um lugar que favoreça o ensino e a aprendizagem. O que o poder público tem que oferecer são professores bem-formados, que tenham uma carreira bem-estruturada e um ordenado digno. O que o poder público tem que entender é que as políticas educacionais devem estar articuladas a outras políticas que levem a uma melhor distribuição de renda, a políticas de saúde, de emprego, de habitação etc.

De fato, a Base Nacional Comum irá contribuir para as avaliações externas se tornando um poderoso instrumento da gestão do sistema de ensino e um meio de controle na gestão do currículo na escola. É importante destacar que a gestão que se baseia em testes e medidas de desempenho faz parte de uma nova lógica de administração do setor público e, nesse caso, do sistema de ensino. Por isso, fica clara a razão do apoio que a BNCC recebeu de Organizações Não Governamentais (ONGs) e de fundações filantrópicas, enquanto está sendo criticada por associações ligadas ao campo acadêmico e aos profissionais da educação. Esse novo tipo de gestão será analisado mais à frente, antes disso, será discutido como gestão e currículo se articulam.

## INTERCONEXÕES ENTRE GESTÃO E CURRÍCULO

A definição das diretrizes e das propostas curriculares ocorre em primeiro plano no interior do ministério e das secretarias de educação que são, nas palavras de Bernstein (1996), o campo oficial de recontextualização do discurso pedagógico. São nessas instâncias que os conhecimentos produzidos em diversas áreas da atividade humana, acadêmicas e não acadêmicas, são selecionados e deslocados de sua origem para serem realocados na escola de acordo com a gramática dessa instituição, transformando-se em conhecimento escolar.

Nesse processo, em meio às disputas políticas, definem-se diretrizes e propostas curriculares que podem ser apresentadas em formas mais ou menos operacionalizadas. Para o debate em torno de definições curriculares, vários fatores contribuem para o formato e o conteúdo das discussões e das decisões. Sem dúvida, a forma de gestão



desses órgãos da administração central dos sistemas de ensino irá definir os campos nos quais as discussões serão realizadas e as decisões serão tomadas. Diferentes tipos de gestão irão estabelecer fóruns de debates mais amplos e mais restritos, e, assim, tal processo pode ocorrer de forma mais centralizada ou mais democrática, com a participação de diferentes grupos, associações e organizações sociais. Nesses diferentes cenários, influenciados pelos tipos de gestão derivados de orientações políticas distintas, são produzidas as diretrizes e as propostas curriculares que irão orientar o trabalho nas unidades escolares.

Há casos em que os órgãos gestores trabalham de forma mais participativa, como ocorreu na Secretaria Municipal de Belo Horizonte (SMED), que teve a proposta curricular, denominada Proposições Curriculares, elaborada em um processo em que especialistas e professores trabalharam de forma colaborativa (BELO HORIZONTE, 2007). Nos últimos anos, algumas secretarias estaduais e municipais de educação, de forma mais centralizada, elaboraram guias ou propostas curriculares muito detalhadas acompanhadas de um caderno do professor. Por exemplo, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), em 2008, elaborou uma Proposta Curricular, atualizada em 2010, que foi acompanhada do caderno do gestor, caderno do professor e caderno do aluno. O caderno do professor, por exemplo, está organizado por bimestre e por disciplina e “apresenta situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos” (SÃO PAULO, 2010). Propostas como essa, que prescrevem como deve ser a prática pedagógica de sala de aula, desqualificam o professorado ao proporem um currículo “à prova do professor”. Tira-se do professor o controle sobre seu próprio trabalho, uma vez que ele é planejado pelos órgãos centrais, cabendo ao docente executá-lo sem muitas vezes conhecer as finalidades mais amplas daquilo que lhe foi prescrito.

De forma similar, no interior da escola, o processo de definição curricular está diretamente relacionado aos tipos de gestão presentes nas unidades escolares, podendo ser mais centralizados ou mais participativos. Em algumas escolas, sua proposta curricular, ou seja, seu currículo formal, que deveria integrar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), tem pouca relação com a realidade da escola ou porque seu PPP foi copiado de outra escola ou porque se pagou a uma assessoria externa à escola para elaborá-lo. As definições curriculares das escolas têm maior possibilidade de realmente representarem um instrumento de orientação do trabalho pedagógico, quando são produzidas pela comunidade escolar em um amplo debate, envolvendo todos os segmentos – pais, professores, funcionários, docentes e gestores.

É importante lembrar que a implementação do currículo vai depender de diferentes fatores. Primeiramente é necessário considerar as condições do trabalho docente, pois são os professores os principais responsáveis pela realização dos currículos. Questões como carreira e salários são indispensáveis para a compreensão de fatores que interferem na prática pedagógica, como o absenteísmo docente, o adoecimento dos professores e sua rotatividade em busca de escolas menos problemáticas. A existência ou não de tempo para o planejamento e a correção de exercícios no horário de trabalho do professor pode também ajudar ou prejudicar o trabalho no interior das salas de aula.

Quando os órgãos centrais da gestão tomam decisões definindo: o tamanho das turmas, a idade escolar, o calendário, a carga horária, o tratamento a ser dado para superar a defasagem idade-série, o material de apoio aos alunos com dificuldades, estão definindo as condições de realização do currículo. Nesse sentido estão sendo estabelecidos os limites para a prática pedagógica em sala de aula, ou seja, para o conteúdo e a forma em que o currículo irá entrar em ação. Pode-se dizer que as propostas, em muitos casos, formalizadas por órgãos da administração central, para superação de dificuldades de aprendizagem, já se constituem em um currículo proposto e desenvolvido sem a participação da escola e de seus professores. Também é obvio que existe diferença no desenvolvimento curricular quando a turma tem 25 alunos em vez de 35, ou quando a carga horária da escola é de 6 ou 8 horas em vez de 4 horas diárias. As práticas pedagógicas serão diferentes em escolas que buscam dar aos professores mais experientes as melhores classes ou que organizam as turmas em função do desempenho dos alunos, buscando certa homogeneidade em termos de rendimento escolar. Outro ponto importante está na forma como se estabelecem as relações entre a família e a escola. Por exemplo, escolas em que os pais mais escolarizados são escolhidos para participar do conselho escolar e de outras atividades e, somente, eles são ouvidos terminam tendo práticas curriculares diferentes daquelas em que todos os pais são consultados e suas opiniões e sugestões discutidas democraticamente.

É importante também enfatizar que a divisão de tarefas e a concentração de poder em determinados segmentos no interior da escola influenciam igualmente a forma de implementação do currículo. Em grande parte das escolas, há uma separação entre o trabalho do diretor e o do coordenador pedagógico. O primeiro fica encarregado de participar das reuniões externas à escola, de representá-la onde for necessário, de cuidar da parte financeira e de questões administrativas, enquanto o coordenador se encarrega da gestão do trabalho pedagógico

da escola. O nível de integração entre esses gestores e desses com os docentes está diretamente relacionado ao clima da escola, o que também exerce papel importante na definição e na implementação do currículo. Também a presença de grupos de professores mais experientes e com mais tempo de serviço na instituição pode criar outro núcleo de poder. Esses docentes mais experientes terminam tomando para si a socialização profissional dos docentes mais novos e definindo as práticas curriculares da escola. Esse grupo de docentes pode ter muito poder, a tal ponto que a direção não faz nada sem consultá-los. Em algumas instituições assumem o lugar de eminência parva e estão por trás de todas as decisões tomadas (VAN ZATEN, 2008).

Em síntese, todos esses elementos, como as condições do trabalho docente, rotinas de divisão e organização do trabalho pedagógico e de divisão de tarefas, bem como a concentração do poder em determinados grupos da escola, têm importância nas decisões e nas práticas curriculares.

## **GESTÃO E CURRÍCULO FRENTE AOS EMPRESÁRIOS DA EDUCAÇÃO**

Raymond Williams, nos anos de 1960, já argumentava que na área do currículo, que é um campo de disputas, estão sempre em conflito os interesses dos “velhos humanistas, dos educadores públicos e dos industriais” (WILLIAMS, 1961, p. 163). Essa afirmação pode ser atualizada ao considerarmos que, hoje, estão sempre em luta os interesses dos grupos tradicionais, dos educadores progressistas e dos empresários.

Atualmente, ao mostrar-se como um campo rentável de negócios, a educação vai se tornando, cada dia mais, um empreendimento que engloba, entre outras atividades, grandes redes de escolas de educação básica e superior, mantidas por empresas que também investem em prestação de serviços, assessorias, venda de diferentes tipos de material didático e pedagógico e de diferentes cursos para professores e gestores. Nessa direção, as soluções para problemas educacionais passam a ser pensadas em termos de mercado, e vários serviços prestados pelo setor público passam a ser privatizados. Assim, se no passado os empresários exerciam influência na educação, hoje, de forma crescente, eles não apenas fazem pressão ou tentam infiltrar suas ideias, como também penetraram o mundo educacional, passando a operar em seu interior.

Ball (2004, 2005, 2009, 2010, 2012), tomando como referência o que sucede na Inglaterra, e Freitas (2012a, 2012b, 2014), no Brasil, têm reiterado que as políticas públicas contemporâneas se caracterizam por esses dois processos de mercantilização e

privatização. Ball (2012), por exemplo, mostra como diferentes tipos de redes estão se desenvolvendo e se interconectando, a partir de um ideário comum sobre a educação. São redes que integram acadêmicos, empreendedores e defensores de políticas públicas neoliberais, fundações, empresas privadas, ONGs, um novo tipo de filantropia<sup>6</sup>, organismos multilaterais e órgãos estatais. Nessas redes são elaborados discursos pelos seus grupos de “experts” que defendem políticas de mercado como fundamentais para o desenvolvimento econômico e social e para a garantia da liberdade e dos interesses individuais. Para essas redes, a educação se configura como um campo rentável para investimentos de diversas ordens. Também nessas redes defende-se a ideia de que a educação privada é mais eficiente e de melhor qualidade que a pública. As redes atuam de maneira bastante eficiente na modificação do papel do Estado, de suas relações com a sociedade civil e com o mundo dos negócios e, sobretudo, criam novas concepções sobre a vida social – uma nova epistemologia sustenta suas propostas nas quais o mercado assume o lugar central. Nesse contexto, os sistemas educacionais públicos são reformados a partir de critérios e práticas da administração empresarial.

Ball (2012) mostra quem são e como atuam essas redes na transferência e na circulação de políticas públicas. Demonstra também como empresas, fundações filantrópicas, acadêmicos se articulam na defesa de menor intervenção estatal na educação, na venda de serviços, enfim, no processo de privatização da educação em escala global. Em relação ao Brasil, Ball (2012, p. 26) identifica as relações da Fundação Atlas com a rede Liberdade “Liberty network”, que inclui o Instituto Milenium e o Instituto Liberdade. O autor mostra que a fundação Atlas é uma instituição que joga um papel importante por “desestabilizar as políticas e o pensamento de bem-estar abrindo espaços para atividades de mercado. Ainda segundo Ball (2012, p. 28), o Instituto Liberdade está diretamente relacionado ao programa Todos pela Educação que, como se sabe, exerce grande influência nas atuais políticas educacionais brasileiras.

Também no Brasil, serviços como a construção e a manutenção de escolas estão sendo repassados para o setor privado. Um exemplo de privatização nesse campo ocorreu em Belo Horizonte. Foi divulgada a notícia, pelo site da Uol Educação<sup>7</sup>, do contrato firmado entre a Construtora Odebrecht com a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio de uma parceria público-privada, para construção e manutenção de escolas públicas na capital mineira por um período de 20 anos, por 30 milhões anuais. É importante considerar que a infraestrutura escolar tem efeito direto sobre o

currículo. O tamanho das salas, seu mobiliário, os recursos de que a escola dispõe influenciam as formas de ensino, potencializando determinadas práticas de ensino e inibindo outras.

Há toda uma série de material didático, paradidático, softwares, programas online vendidos pelo setor privado ao setor público. Tem sido muito discutida a compra dos famosos sistemas apostilados pelas secretarias de educação de diversos municípios. Segundo Balmant (2011), dos 644 municípios do Estado de São Paulo, 282, ou 44%, utilizam sistema apostilado de ensino. De acordo com o site da Associação Brasileira dos Editores de Livros Escolares, a principal diferença entre o livro e um sistema apostilado é que, neste último, o material didático já vem estruturado com a indicação de conteúdos a serem dados aula por aula. Na verdade, esse sistema apostilado define não apenas os conteúdos e a forma do currículo, mas também o ritmo como tais conteúdos serão desenvolvido na sala de aula.

As empresas e as fundações privadas ampliam seu mercado de trabalho ao se tornarem responsáveis pela elaboração, pela aplicação e pela correção de diferentes tipos de testes de desempenho. No Brasil, a Fundação Cesgranrio – fundação privada autônoma, reconhecida como Entidade de Utilidade Pública Federal – diz em seu site que é responsável isoladamente ou em consórcio pela elaboração dos exames nacionais voltados para a avaliação do ensino fundamental, do médio e pelo exame de conclusão dos cursos superiores, além disso, vem realizando avaliações de Estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, entre outros. Para a aplicação de tais provas, é necessária a contratação de empresas que se responsabilizem por um esquema que envolve desde gráficas responsáveis pela impressão das provas até empresas responsáveis pela logística, que inclui a distribuição do material, aplicação das provas e sua correção. Segundo Martins (2012), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) gerou uma despesa de R\$ 238,5 milhões. Isso mostra que o sistema de avaliação abriu um campo rentável para os empresários, daí sua defesa por fundações e organizações ligadas ao mundo dos negócios.

A visão econômica da educação tem suas raízes do início do século, quando nos Estados Unidos os administradores escolares, entusiasmados com as propostas de Frederick Taylor para a administração da indústria, propunham que os denominados princípios da administração científica fossem usados na educação. Nas palavras de Callahan (1972), era um movimento em prol da eficiência na educação. Segundo Kliebard (2011), o uso dos princípios de Taylor não se restringiu ao campo da administração das escolas, mas atingiram também a teoria do currículo. Em 1918, John Franklin

Bobbitt (1918) lança o livro *O currículo*, obra que já utilizava como pressupostos princípios da administração científica.

Com a grande depressão e o declínio no mundo dos negócios, as teorias de viés economicistas entram em queda, porém ressurgem com força e vigor nos anos de 1950 com a teoria do capital humano. Essa teoria preconiza que o investimento em educação tem um alto retorno, uma vez que se traduz em melhoria de ganhos para as pessoas e, conseqüentemente, para a sociedade com o aumento do produto interno bruto. A teoria do capital humano presidiu as reformas educacionais realizadas durante o regime militar e alicerçou o movimento da Tecnologia Educacional, que se orientava por uma visão instrumental da educação (SANTOS, 1980). Atualmente, com outras roupagens, essas teorias ressurgem em um movimento denominado de neotecnicismo.

A partir, sobretudo, da década de 1990, governos mais conservadores, seus representantes e adeptos nas esferas nacional e local vêm defendendo reformas na educação que se baseiam nos pressupostos da reforma do Estado. Tais pressupostos assentam-se nas ideias de que: a) a descentralização da gestão administrativa possibilita o aumento da eficácia e da eficiência do funcionamento das escolas e facilita o processo de prestação de contas baseado no conceito de responsabilidade (*accountability*); b) a instalação de um amplo sistema de avaliação do desempenho dos alunos, que aponte problemas presentes na educação, aumenta a competitividade do sistema, ao desencadear um processo de busca por melhores resultados; c) o estabelecimento de metas claras a serem cumpridas por cada órgão, unidade e pelo pessoal que atua no sistema público define padrões de desempenho e constrói parâmetros para os processos de avaliação, definindo referências para o escalonamento salarial; d) a qualificação dos professores — exigência aos docentes das séries iniciais de formação em nível superior e, ao mesmo tempo, investimento na formação continuada de professores — deverá ser acompanhada pela instalação de um sistema de avaliação voltado tanto para os cursos de formação como para o desempenho do professorado (BARRIGA; ESPINOSA, 2001; CARNOY; CASTRO, 1997; TORRES, 1996).

Essa visão economicista, presente em várias políticas, tem apenas como referência critérios econômicos, como eficiência e redução de gastos, e advoga primordialmente que a educação se concentre na preparação de mão de obra para o mundo do trabalho, em função do desenvolvimento econômico. Dias Sobrinho (2008, p. 79), ao criticar o sistema de avaliação externa, argumenta que este se alicerça em uma visão econômica da educação, que leva ao afastamento das

questões ligadas à formação humana, ao cumprir papéis relacionados às metas econômicas, servindo para o governo como mecanismo para controlar a eficiência e a produtividade das instituições.

## AVALIAÇÃO CURRÍCULO E GESTÃO

A avaliação do desempenho dos alunos, realizada por meio de testes nacionais e internacionais, faz parte de um conjunto de medidas desencadeadas em diferentes países do globo, com o objetivo de reformar os sistemas educacionais, visando melhorar o desempenho escolar em todos os níveis de ensino. Grande parte dessas reformas compartilha discursos e ações que propõem tornar as redes de ensino mais eficientes, mais eficazes e mais sintonizadas com as demandas sociais e econômicas dos países que as implementam. As reformas desencadeadas com essa visão fazem parte da agenda das Organizações Multilaterais (OM), como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), citando apenas as mais conhecidas.

Essas avaliações têm sido apontadas como instrumento fundamental para a gestão dos sistemas de ensino, a partir das propostas da Nova Gestão Pública (NGP). De acordo com os princípios da NGP, a avaliação do desempenho dos alunos contribui para a eficiência dos sistemas de ensino e possibilita a responsabilização de professores e gestores pelos resultados (AFONSO, 2009a, 2009b; TERTO; PEREIRA, 2011). A nova gestão pública é uma abordagem que penetra os sistemas públicos no sentido de torná-los “mais eficientes”, de acordo com princípios da lógica empresarial. Suas palavras de ordem são economia de recursos, controle do processo, estabelecimento de metas, avaliação dos resultados, responsabilização ou *accountability* (ARAÚJO; CASTRO, 2011; CABRAL NETO, 2009; CLARK, 2012; DOURADO, 2004; FONSECA, 2004; LIMA, 2011; PERONI, 2012).

Os diferentes e reiterados tipos de críticas aos chamados *ineficientes sistemas burocráticos de governo* possibilitaram e legitimaram a penetração crescente dessa nova lógica de administração derivada do setor privado. Essa nova lógica lentamente vai introduzindo formas, muitas vezes, bastante sutis de privatização, e um de seus elementos-chave é a análise do desempenho de pessoas e de instituições. A garantia da implementação de políticas que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho é garantida pela

criação do Estado Avaliador. De certa forma, pode se dizer que, valendo-se de argumentos que atraem o interesse público pelos seus apelos democráticos, esse tipo de Estado exerce seu papel, com a adesão de grandes setores da população. A emergência e o desenvolvimento do Estado Avaliador são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente ao público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos. Nesse cenário, no campo educacional, o desempenho das escolas e dos professores é avaliado tomando-se como referência tecnologias de auditoria que utilizam um sistema de testes e de inspeção.

Essa visão é que fomenta a cultura da avaliação, criada pela proliferação das avaliações sistêmicas ou avaliações externas que invadiram o campo educacional. No entanto, há hoje uma crescente literatura que levanta críticas a esse respeito, a partir de diferentes argumentos.

Um ponto comum nessas críticas à cultura da avaliação reside no fato de as políticas educacionais estarem baseadas nessas estatísticas, levando-se em conta apenas aspectos da realidade educacional que são mensuráveis (LIMA, 2011, p. 74). Nesse sentido, são deixados de lado aspectos importantes, empobrecendo os objetivos curriculares, pois passa a ter centralidade apenas aquilo que é passível de mensuração (AFONSO, 2007; CASASSUS, 2009; DIAS SOBRINHO, 2000).

Barriga (2009, p. 27), falando sobre os testes nacionais realizados na educação básica no México, afirma que os relatórios dos resultados não fornecem aos professores informações que lhes possibilitem ver em que conteúdos os alunos tiveram dificuldade, ou seja, a avaliação não cumpre seu papel de informar aos professores aquilo que precisam melhorar em seu ensino. Sá (2009, p. 99) também enfatiza que ao tomar o resultado dos testes nacionais como indicadores da qualidade da escola abre-se possibilidade para diferentes desvios no processo educacional. No mesmo sentido, Elliot (2001), baseando-se em Lyotard, afirma que, em uma cultura do desempenho, a *qualidade* é definida como a melhor equação encontrada entre *inputs* e *outputs*. Assim, qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais: economia, eficiência e efetividade.

Nesse processo as escolas são levadas a preparar os alunos para esses exames, o que induz à secundarização de aprendizagens mais dificilmente mensuráveis. Para Casassus (2009), o desejo de subir nas pontuações pode levar as escolas a comportamentos que desvirtuam os resultados, quando, por exemplo, excluem os alunos mais “fracos” desses processos avaliativos, quando treinam os alunos para os testes ou, até mesmo, quando fornecem aos alunos as respostas das questões das provas.



De fato, os sistemas que instalam mecanismos mais rígidos de controle terminam intensificando a burla. Nesse processo, parte do professorado começa a centrar seu ensino naquilo que cai nas provas e a treinar os alunos. Os gestores passam a pedir que os estudantes considerados mais atrasados, ou os menos competentes do ponto de vista dos testes, não compareçam à escola no dia dos exames. Desenvolve-se, então, uma série de comportamentos de burla, que vão instaurando uma cultura perversa nas instituições, porque termina trabalhando com aquilo que é mais rápido e mais “eficiente” para a obtenção de bons resultados, sem questionar que resultados são esses e as formas usadas para alcançá-los.

Mas por que os resultados atraem tanto as pessoas? Popkewitz (2011) fala sobre o fetiche dos números. Rose (1999) também já discutiu o poder que os números exercem. Realmente, no caso da avaliação, os números, na forma dos resultados do desempenho dos alunos em testes, definem os países de melhor sistema educacional, assim como no interior dos países, as regiões, as cidades e as melhores escolas. Nesses casos, ser o melhor ou um dos melhores significa servir de modelo, ser respeitado, ter maior demanda de matrículas (no caso das escolas), receber prêmios, enfim, ter maior visibilidade, prestígio e destaque.

Rose (1999) mostra também como os números tornaram possíveis as formas modernas de governar, ao mesmo tempo em que as tornaram passíveis de avaliação. É através dos números, trabalhados por meio de diferentes formas e fórmulas (orçamento, renda per capita, taxa de crescimento de nascimento, de morte, de doenças, de escolarização da população etc.), que se diagnosticam, se justificam e se avaliam as ações políticas. Esse argumento mostra a razão de os resultados nos testes da avaliação sistêmica, ao lado de outras estatísticas, definirem e legitimarem as políticas educacionais.

Os números parecem neutros, verdades incontestáveis, mas na realidade são de natureza política, porque escolher o que medir e como medir é uma decisão de dimensão política. Devido à “incontestável objetividade” que os números parecem evidenciar, sua utilização termina despolitizando os debates que pressupõem julgamentos políticos. Muitas vezes os números centralizam de tal modo a discussão e as ações políticas que outras dimensões dos problemas deixam de ser examinadas (ROSE, 1999, p. 198-199).

Em síntese, a literatura, que analisa criticamente a criação e o desenvolvimento dos sistemas de avaliação do desempenho dos alunos, a partir do qual as escolas são classificadas, servindo ainda como referência para definir a qualidade da educação, aponta os desvios e as distorções que tais sistemas podem causar à educação.

Primeiramente, é importante considerar que as matrizes de referência dos testes terminam reduzindo o currículo escolar àquilo que é mensurável, enquanto outros aspectos fundamentais do processo educacional são secundarizados ou até descartados. Em segundo lugar, os testes, ao classificarem as escolas e estabelecerem metas a serem alcançadas por elas, instauram um movimento de competição, modificando as relações entre as escolas e estas com a comunidade, uma vez que as escolas passam também, mesmo que de forma disfarçada, a selecionar seus alunos e/ou a pressionar e cobrar das famílias, cada vez mais, empenho no acompanhamento escolar dos filhos, responsabilizando-as pelo insucesso escolar de seus alunos. Os professores também sofrem os efeitos da pressão exercida sobre as escolas para atingirem melhores resultados. Como consequência, há um visível crescimento do absentismo, aumento do adoecimento e crescente insatisfação com o trabalho. As relações no interior da escola também se modificam quando as pessoas passam a ser vistas apenas pelo prisma da produtividade.

## **CONCLUINDO: A ESCOLA E A NOVA ORDEM MORAL**

Como foi visto, os empresários passaram a adentrar o campo educacional em busca de novas áreas de investimentos. Seus interesses econômicos e políticos, bem como suas ideias, passam a circular e a serem adotadas por grande parte dos sistemas de ensino. A avaliação do desempenho dos alunos ganha destaque como instrumento de gestão e de controle do currículo. Os Princípios da Nova Gestão Pública penetram os sistemas de ensino levando à criação e ao desenvolvimento de processos de avaliação de professores e alunos, ao estabelecimento de metas de desempenho, ao ranqueamento das escolas e à premiação dos melhores classificados. Nesse processo se constrói uma nova ordem moral no interior das instituições escolares. Sentimentos de competição, inveja, cobiça são exacerbados. Sentimentos de solidariedade vão cedendo lugar ao individualismo e à indiferença. É nesse cenário que professores e estudantes encontram-se e são interpelados pelas propostas divulgadas pelos empresários e recebidas, sem críticas, por grande parte dos gestores educacionais.

Ao se colocar em primeiro plano o desempenho dos alunos e dos professores, ocorre um deslocamento da preocupação com o processo educacional para seu produto, para resultados. Nesse sentido, essa nova moeda de julgamento da educação oferece um campo de comparação, em que o valor das instituições e dos profissionais é dado somente em termos de sua produtividade de sua performance

(BALL, 2004, p. 14). Se os professores recebem um bônus salarial pela obtenção de bons resultados nas avaliações sistêmicas, ter alunos “fáceis de lidar” é uma garantia para a obtenção dessa premiação. Ganha também a escola que aumenta suas chances de melhorar o Indicador de Qualidade Educacional (IDEB) e de atingir as metas definidas pelos órgãos superiores.

Grek e Ozga (2008) afirmam ainda que as estatísticas, os números, levam os responsáveis pela educação, desde as autoridades educacionais, os diretores de escola e os professores a se autorregularem. Agem para disciplinar ou governar o sistema e os indivíduos que passam a se comportar de acordo com as normas, ou seja, com os valores, os princípios, os critérios da educação e da aprendizagem que estão diretamente ligados ao crescimento e à competitividade econômica.

O uso de metas ligadas ao incentivo e à punição e a constante “coleta e publicação de dados de desempenho reveste de instrumentalidade cada coisa que fazemos” (BALL, 2004, p. 15). Nesse cenário há uma divisão entre política e boa prática. A boa prática que caracteriza o profissionalismo é substituída pela performatividade. A ideia de realizar um bom trabalho, dentro daquilo que é considerado uma boa prática, de acordo com o julgamento profissional, é substituída pela busca de resultados mensuráveis. A prática é mercantilizada, e o cálculo frio marca o trabalho desse novo profissional pós-moderno. Na verdade, estamos diante de um pós-profissionalismo, caracterizado “pela superficialidade, flexibilidade, transparência e representado como espetáculo, como performances” (BALL, 2004, p. 10).

O trabalho de um professor, de um acadêmico na era do pós-profissionalismo é a atividade de alguém, cuja tarefa principal consiste em empresariar a si mesmo, como bem descreve Rose (1999). Alguém que é mais hábil em seduzir do que em convencer. Alguém que usa tecnologias do afeto em vez de argumentos bem-fundamentados para defender suas ideias, para preservar seu posto ou ser promovido. Alguém que substitui valores éticos por habilidades sociais. Alguém que, preocupado com sua performance, busca descobrir “o que funciona” em cada situação, em vez de buscar o mais justo e mais adequado. Nesse contexto as pessoas trabalham para o brilho de si mesmas e até mesmo da instituição em que estão inseridas. Ser institucional não mais significa trabalhar para que a instituição funcione orientada pela defesa do bem público, mas sim trabalhar para o brilho e a glória de sua instituição e, em consequência, de si mesmo como parte dela.

Há uma mudança no significado da experiência educacional e do que significa ser professor e aprendiz. Há uma mudança naquilo que somos e em nossas relações com o que fazemos. Há uma mudança na

forma como pensamos sobre nós mesmos e sobre os outros. Há uma mudança na estrutura das possibilidades na qual agimos (BALL, 2002, p. 5). Os professores nessa cultura da avaliação, na qual em muitos casos são remunerados de acordo com seu desempenho, começam a se sentir inseguros, se questionando o tempo todo se realmente estão agindo corretamente. É que as pessoas interiorizam os princípios que regem essas tecnologias políticas e começam a julgar a si e aos outros a partir deles. Nesse contexto as relações pessoais correm o perigo de se transformar no que o autor denomina de relações de julgamento “nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade (BALL, 2002, p. 11).

Para Ball (2004, p. 15), com base em Lyotard, a performatividade “envolve a funcionalidade e a instrumentalidade presentes em narrativas da modernidade e a mercantilização e exteriorização do conhecimento”, alcançada pela “construção e publicação de informações”, dirigidas para “nomear, diferenciar e classificar”. De acordo com Lyotard (2002, p. 91), nesse processo as narrativas de emancipação cedem lugar a um discurso em que não há espaço para o verdadeiro, o justo, o belo, em que o critério central é a eficiência – algo é bom “quando realiza melhor e/ou gasta menos que outro”. Há uma mercantilização do conhecimento e das relações sociais, em que o valor de troca substitui o valor de uso, em uma sociedade dominada pela cultura do consumo. Assume centralidade a busca de habilidades e de lucro em um mundo em que não há mais lugar para antigos ideais de justiça e de emancipação. A cultura da avaliação se situa dentro desse contexto. Nessa cultura só é possível trabalhar com resultados mensuráveis. Como afirma Lyotard (2002), seja mensurável ou desapareça.

Essa nova ordem moral que passa a conduzir as escolas traz profundas transformações para o campo curricular. Seguindo o raciocínio de Bernstein (1996) sobre o discurso pedagógico, posso dizer que os saberes escolares, que são parte do currículo e que são mediados pelo discurso pedagógico, se transformam quando um novo discurso regulativo invade as escolas – o discurso da eficiência e da competição. De acordo com Bernstein (1996), o discurso pedagógico é um discurso instrucional embutido em um discurso regulativo em que este último é dominante. Assim, o discurso regulativo que abrange as regras da ordem social está sendo dominado gradativamente pelas leis do mercado, transformando o significado do currículo e da educação. A performatividade torna-se a tônica do trabalho docente e, assim, muda-se o sentido do que é ser professor e do que é ser aluno. Imerso nesses novos valores, o currículo escolar se adequa a uma nova ordem em que valores como solidariedade e justiça social deixam de ter lugar.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v.7, n. 1, p. 11-22, 2007.
- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-70, 2009a. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/14840135/politicas-avaliativas-e-accountability-em-educacao-sisifo>>. Acesso em: 25 ago. 2017.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 1, p. 13- 29, 2009b.
- ANPED. **Ofício n. 1 de 2015**. Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.
- ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar., 2011.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://nepc.colorado.edu/files/CERU-0410-253-OWI.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2016.
- BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.
- BALL, S. J. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the “competition state”. **Journal of Education Policy**, Oxford, v. 42, n. 1, p. 83-99, 2009.
- BALL, S. J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 485-498, mar./set., 2010.
- BALL, S. **Global Education Inc.:** New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary. London: Routledge, 2012.
- BALMANT, O. Quase metade das cidades paulistas usa apostila nas escolas municipais. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,quase-metade-das-cidades-paulistas-usa-apostila-nas-escolas-municipais-imp-,747606>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- BARRIGA, A. D. A avaliação na educação mexicana. Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 19-30, maio/ ago. 2009.
- BARRIGA, A. D. Currículo, escuelas de pensamiento y su expression em latensión entre saberes conceptuales y prácticos. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 346-360, set./dez., 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/diaz-barriga.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.
- BARRIGA, A. D.; ESPINOSA, I. El docente em lãs reformas educativa: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. **Revista Iberoamericana de educación**, Madrid, n. 25, p. 17-43, enr./abr, 2001.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares**. Belo Horizonte, 2008.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

- BOBBITT, F. **The Curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M.C. (Org.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009. p. 169-204.
- CALLAHAN, R. E. **Education and the Cult of Efficiency: a study of the social forces that have shaped the Administration of the Public Schools**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CARNOY, M.; CASTRO, C. Que rumbo debe tomar el merojamento de la educación em América Latina? In: SEMINARIO SOBRE REFORMA EDUCATIVATIVA, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo, 1997.
- CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009.
- CHERÉM, C. E. Gestora do Maracanã administrará escolas públicas em BH por R\$ 39 mi anuais. **UOL Educação**, Belo Horizonte, 23 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/23/bh-gestora-do-maracana-administrara-escolas-publicas-por-r-39-mi-anuais.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- CLARK, J. N. J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.
- CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 163-174, 2002.
- CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DOURADO, L. F. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, A. M. M.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília, DF: CNTE, 2004. p. 59-74.
- DOURADO, L. F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?** Campinas: Papirus, 2009. p. 149-160.
- ELLIOT, J. Characteristics of performative cultures: their central paradoxes and limitations as resources for educational reform. In: HUSBANDS, C. (Org.). **The performance school: managing, teaching and learning in a performative culture**. New York: Routledge Falmer, 2001. p. 192-209.
- FONSECA, M. et al. (Org.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debates**. Goiânia: UCG, 2004.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à distribuição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 3, n.119, abr./jun. 2012a.

- FREITAS, L. C. Entrevista: Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. **Revista da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo**, São Paulo, n. 53, out. p. 6-15. 2012b.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 1085-1114. 2014.
- GREK, S.; OZGA, J. Governing by numbers? Shaping education through data. **CES Briefing Centre for Educational Sociology**, n. 44, feb. 2008. Disponível em: <<http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief044.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.
- KLIEBARD, H. M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf>><http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.
- LIMA, L. C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, M. P.; DE KETELE, J. M. (Org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 71-82.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Ed.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LYOTARD, J. F. *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. Mnchester: Manchester University Press, 1984.
- LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.
- MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.147, p. 716-737 set./dez. 2012.
- MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre o uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.
- MARTINS, C. Governo gasta R\$ 262 milhões com aplicação do Enem. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 nov. 2012. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/governo-gasta-r-262-milhoes-com-aplicacao-do-enem-em-todo-pais-20121102.html>>. Acesso em: 8 set. 2016.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.
- PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago., 2012.
- POPKEWITZ, T. **Políticas Educativas e Curriculares**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2011.
- ROSE, N. **Powers of Freedom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- SÁ, V. A. (Auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar., 2009.
- SANTOS, L. L. **O mito da eficiência no ensino**. 1980. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1980.
- SANTOS, L. L. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 291-306, jun. 2007.
- SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. **Proposta curricular para o ensino fundamental (ciclo II) e ensino médio, documento de apresentação**. São Paulo, 2010.

TERTO, D. C.; PEREIRA, R. L. A. A nova gestão pública e as atuais tendências da gestão educacional. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., São Paulo. **Trabalhos completos**. São Paulo: PUC-SP, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0121.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2016.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-194.

VAN ZANTEN, A. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.) **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 200-208.

WILLIAMS, R. **The long revolution**. New York: Columbia University Press, 1961.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 2202, jan./mar. 2014.

## NOTAS

<sup>1</sup> Lei n. 9.394/1996. Cf. BRASIL, 1996.

<sup>2</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

<sup>3</sup> Estes dados se baseiam em uma das atividades da disciplina Observatório de Currículo para o Ensino Fundamental, ministrado no curso de Pedagogia da FAE/UFMG, que consiste na realização de entrevistas sobre práticas curriculares de professoras do Ensino Fundamental.

<sup>4</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

<sup>5</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

<sup>6</sup> Segundo Ball (2012), trata-se de uma nova filantropia que faz parte de um movimento de mercantilização e privatização da educação.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/23/bh-gestora-do-maracana-administrara-escolas-publicas-por-r-39-mi-anuais.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

**Submetido:** 01/07/2016

**Aprovado:** 04/07/2017

**Contato:**

Luciola Licinio Santos  
Av. Bernardo Monteiro, 1440/301  
Belo Horizonte | MG | Brasil  
CEP 30.150-281



ARTIGO

## A INCLUSÃO, A ESCOLA E A SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: ANALISANDO O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE<sup>1</sup>

Kamila Lockmann\*

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande - RS, Brasil

Roseli Belmonte Machado\*\*

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande - RS, Brasil

Débora Duarte Freitas\*\*\*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, Brasil

**RESUMO:** Há uma proliferação discursiva da inclusão como algo ético e benevolente, especialmente, nos discursos educacionais. Fundamentadas no pós-estruturalismo, notamos como os jogos de saber-poder-verdade instituem regimes discursivos que constroem os indivíduos a agirem de determinados modos, constituindo subjetividades. Objetivamos analisar os discursos acerca da inclusão escolar e perceber como eles vêm produzindo formas de ser professor. A partir da aplicação de questionários a formandos de cursos de licenciatura e professores da Educação Básica, foi possível perceber que: a) o papel atribuído à escola, muitas vezes, se resume aos processos de socialização e à adequação física e material do espaço e; b) o papel do professor é descrito a partir do que denominamos *subjetividades docentes contemporâneas*, traduzidas em um sujeito docente, moral, mediador e responsável pelo sucesso/fracasso da inclusão. Assim, percebemos que esses discursos constituem subjetividades docentes contemporâneas que se curvam ao pressuposto da inclusão como um imperativo de Estado.

**Palavras-chaves:** Inclusão. Escola. Professor. Subjetividade.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FURG). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/CNPq/FURG) E-mail: <kamila.furg@gmail.com > .

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: <robelsmont@yahoo.com.br > .

\*\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: <freitasdeboraduarte@gmail.com > .

## INCLUSION, SCHOOL AND TEACHING SUBJECTIVITY: ANALYZING THE CONTEXT OF RIO GRANDE CITY

**ABSTRACT:** There is a discursive proliferation of school inclusion as something ethical and benevolent, especially in educational speeches. Based on post-structuralism, we note how the relation between knowledge-power-truth establishing discursive regimes that constrain individuals to act in certain subjective ways. Thus, we aimed to analyze the discourses about school inclusion and to understand how they have produced ways of being a teacher. The work uses the application of the questionnaires to graduates from degree courses and teachers of Basic Education. The results have revealed that: a) the role assigned to school often comes down to the socialization processes and physical and material appropriateness of space and; b) the teacher's role is described from what we call *contemporary teaching subjectivity*, translated into a moral teacher, mediator and responsible for the success/failure of school inclusion. Therefore, we realize that these speeches are contemporary teaching subjectivity who bow to the inclusion assumption as a State imperative.

**Keywords:** Inclusion. – School. Teacher. Subjectivity.

## A INCLUSÃO, A ESCOLA E A SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: ANALISANDO O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE

*Aceite o desafio de incluir deficientes em sua sala de aula. Todos vão ganhar com isso.*

(REVISTA NOVA ESCOLA, JUNHO/1999, p. 9).

*Trabalhar com crianças especiais é maravilhoso.*

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

*Para a educadora, na escola inclusiva, professores e alunos aprendem uma lição que dificilmente a vida ensina: respeitar as diferenças.*

(REVISTA NOVA ESCOLA, MAIO/2005, p. 24).

*Na escola inclusiva crianças e jovens aprendem a ser solidários.*

(REVISTA NOVA ESCOLA, MAIO/2005, p. 44).

*Precisamos nos conscientizar dos benefícios amplos da Educação inclusiva [...].*

(REVISTA NOVA ESCOLA, JUNHO/JULHO, 2014, versão online).

## UM PANORAMA SOBRE A PESQUISA

A inclusão está na ordem do dia. Basta abriremos uma revista, ligar a televisão, ler um jornal, assistir a novela ou observar as propagandas veiculadas pelo Ministério da Educação que encontraremos uma vasta proliferação discursiva sobre o tema. Dentre os princípios mais divulgados e repetidos destacam-se as ideias da inclusão como algo ético, benevolente e solidário. Expressões como “é preciso respeitar as diferenças”, “todos devem ser incluídos” ou “a inclusão é bom para todos” já são quase rotineiras. Todavia, parece que no âmbito escolar esses discursos assumem ainda maior centralidade, produzindo diversos efeitos na escola e no exercício da docência. Chamamentos aos professores e às escolas sobre a obrigatoriedade e os benefícios de serem inclusivas surgem de todos os lados. Nas breves manchetes destacadas no início deste trabalho é possível ver que órgãos públicos e entidades privadas se mostram atinentes ao tema e recomendam como os docentes e as escolas devem agir: é preciso sentir-se desafiado, modificar os currículos, flexibilizar as avaliações, criar novas metodologias e assumir suas responsabilidades frente a esse processo. Entretanto, temos percebido que esses desafios e convocações à transformação, para além de terem como foco a escola, direcionam-se, sobremaneira, ao professor. São eles que devem ser acolhedores, sensíveis, dispostos a mudar sua rotina, interessados na participação de todos, flexíveis, benevolentes e solidários.

Ao olhar para o modo como esses discursos sobre a inclusão na atualidade se instituem como verdades e, estão especialmente direcionados às escolas e aos docentes, nos questionamos sobre a neutralidade de tais discursos e sobre os efeitos que eles produzem nos sujeitos. Inseridas numa perspectiva de pesquisa que procura entender como algumas verdades se engendram, acreditamos que seja possível olhar de outro modo para os acontecimentos do presente. Nesse propósito, nos afinamos com Michel Foucault ao afirmar que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder.” (FOUCAULT, 1992, p.12)

Nessa perspectiva, como professoras de cursos de graduação na área das licenciaturas e já há tempos envolvidas com pesquisas em torno dos processos de inclusão, nos percebemos convocadas pela vontade de aprofundar nosso olhar para entender como essas prerrogativas sobre a inclusão e o fazer docente se proliferam como verdades e incidem sobre os professores. Dessa forma, objetivamos analisar os discursos acerca da inclusão escolar e perceber como eles vêm produzindo formas específicas de ser professor.

Diante disso, a pesquisa foi organizada em três momentos metodológicos distintos, mas articulados entre si. A primeira etapa analisou os discursos produzidos acerca da inclusão escolar em alguns artefatos midiáticos, tais como: as propagandas veiculadas recentemente pela mídia televisiva, através Ministério da Educação (MEC) e algumas edições da Revista da Nova Escola datadas a partir de 1990<sup>2</sup> e que têm como foco temático da reportagem a inclusão escolar. Ao analisar os discursos recorrentemente presentes na mídia foi possível identificar certa ordem discursiva sobre o exercício da docência que define, entre outras coisas, um modelo ideal de ser professor. Conforme já apontado por Luís Henrique Sommer (2010, p. 27) “há um modelo hegemônico de professor sendo produzido desde os anos de 1990”. Tal modelo parece estar envolvido com uma proposta de escola inclusiva, ou seja, com a capacidade de lidar com as diferenças e com a promoção de um processo educativo mais flexível, humano e democrático.

A segunda etapa metodológica consistiu em aplicar questionários com os acadêmicos concluintes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Nessa etapa, coletamos discursos sobre a inclusão escolar produzidos pelos alunos de graduação em Pedagogia e Educação Física com o intuito de perceber de que forma eles vêm se constituindo como docentes por meio desses discursos. Para isso, elaboramos um questionário composto por dez questões que giram em torno da temática da inclusão, pois compreendemos que para analisar esses processos de subjetivação a que os alunos de graduação estão submetidos, torna-se necessário olhar para suas narrativas, para a forma como descrevem suas angústias, seus desafios, suas dificuldades e suas concepções acerca da temática.

Como sabemos tais processos de subjetivação não ocorrem apenas no decorrer da formação inicial dos professores. Entendemos que esses processos são ininterruptos e produzem efeitos na constituição das formas de ser professor tanto em momentos anteriores à graduação, quanto depois da conclusão do curso. Pensando que ao sair dos cursos de graduação os professores continuam sendo subjetivados pelos discursos que circulam em diferentes espaços, decidimos aplicar o mesmo questionário com professores já atuantes na rede municipal de ensino do Município do Rio Grande/RS<sup>3</sup>.

Contudo, este texto centra suas discussões mais especificamente nos dados coletados nas duas últimas etapas da pesquisa, analisando as respostas obtidas por meio dos questionários, focando mais especificamente, em três questões que incluem tanto as respostas dos formandos dos cursos de Educação Física e de Pedagogia, quanto às dos professores do município. As questões escolhidas foram as

seguintes: Qual o papel da escola numa proposta inclusiva; Qual o papel do professor no processo de inclusão; e por último, Que características devem ter um professor inclusivo.

Desta forma o texto está organizado da seguinte maneira: na próxima seção apresentamos alguns pressupostos teórico-metodológicos que embasam e sustentam o desenvolvimento da investigação. Na última seção e subseções correlatas apresentamos o exercício de análise e os achados da pesquisa dentro dessas etapas metodológicas que destacamos aqui.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: SOBRE ESCOLHAS E FERRAMENTAS**

*Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. (FOUCAULT, 1995, p. 256)*

Pensar na possibilidade de que tudo é perigoso é compreender que as práticas, os discursos e as relações que estabelecemos são produzidos no interior de um jogo de saber-poder-verdade que produz efeitos em cada um de nós, em nossas formas de agir e viver no mundo. Tal entendimento tem possibilitado que se construam novas formas de olhar para o campo da educação e aqui, especificamente, para as relações entre inclusão escolar e formação de professores.

É justamente na esteira dessas discussões e teorizações que esta investigação se situa. Compreendemos que elas nos fornecem produtivas contribuições para entendermos a constituição do campo pedagógico, a consolidação de determinadas práticas e a proliferação de algumas verdades educacionais, entre elas, a da inclusão escolar. Somente desenvolvendo um exercício de problematização é que poderemos pensar e fazer educação de outros modos. O primeiro passo é atualizarmos a conhecida pergunta nietzscheana compreendendo “como nos tornamos o que somos”. Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 7), afirma que “saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter, o que somos e o que fazemos”. Esse exercício exige que aprendamos a desenvolver um trabalho ético e estético sobre nós mesmos.

A partir disso, algumas questões podem ser construídas: Por que motivos nossos discursos acerca da escola, dos alunos, de suas aprendizagens, das práticas pedagógicas e da inclusão escolar são tão semelhantes? O que faz com que determinadas coisas sejam ditas e infinitamente multiplicadas em uma época dada e outras tantas sejam silenciadas, anuladas e interditadas? Uma possibilidade de entendimento

acerca dessas problematizações pode ser produzida a partir do conceito de “ordem discursiva” apresentado por Foucault em 1970.

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2004, p. 8-9)

Sendo assim, esta pesquisa parte da hipótese de que existe uma determinada ordem do discurso pedagógico produzida na Contemporaneidade. Maura Corcini Lopes e Eli Fabris (2009) salientam que há determinadas verdades que circulam no campo educacional e estabelecem, por meio de uma variedade de regras, o que se pode dizer sobre o aluno, sobre suas aprendizagens, sobre as metodologias de ensino, sobre as práticas docentes ou sobre os processos de in/exclusão. Mais ainda, ao regular a produção do discurso, essas regras também moldam formas específicas de ser professor, de organizar uma determinada aula ou de ordenar as práticas docentes desenvolvidas no interior das escolas contemporâneas.

Muitos pesquisadores vêm se dedicando a pensar e analisar os discursos pedagógicos que circulam na atualidade. Entre eles vale destacar alguns estudos que estabelecem importante articulação com as discussões que realizamos aqui sobre o campo da formação de professores e da inclusão escolar. Os estudos de Sommer (2005, p. 7), por exemplo, nos mostram que “nas práticas discursivas que enunciam o papel do professor, mais uma vez, a palavra ensino está interdita”. Fabris (2010) nos lembra que “[...] a escola moderna vem se constituindo nesse lugar privilegiado de ancoragem de muitos imperativos”. Um desses imperativos contemporâneos foi destacado por Lopes (2009) quando destaca a inclusão como um imperativo de Estado. Todos esses estudos parecerem relacionar-se, de alguma forma, com as discussões que apresentamos neste texto. Tais pesquisadores compartilham conosco o entendimento que há uma determinada ordem para a produção e circulação dos discursos pedagógicos.

No âmbito dessas discussões o que nos parece importante demarcar é que tais análises não têm a intenção de colocar-se contra ou a favor dessas prerrogativas. Para além do bem e do mal, o que tais discussões vêm querendo mostrar é que os discursos que circulam em uma determinada época não são naturais, a-históricos e, nem mesmo, surgiram na Contemporaneidade. Eles foram constituídos historicamente e passaram a compor a agenda pedagógica a partir de um jogo de saber-poder-verdade que institui, a cada época,

determinados regimes discursivos que constroem os indivíduos a agir de determinados modos. Tal regime, pode ser compreendido, segundo Foucault (2010, p. 67), como “aquilo que constrange os indivíduos a certo número de atos de verdade [...] aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos.” É o regime de verdade, pelo que ele expressa de verdadeiro, que apresenta força de constrangimento e que faz com que o indivíduo diga: “Se é verdadeiro, eu me inclinarei! Se é verdade, portanto, eu me inclino” (FOUCAULT, 2010, p. 71).

Os regimes de verdades que circulam atualmente funcionam por meio desses imperativos que operam sobre os sujeitos e, nesse caso específico, sobre os professores, exigindo deles determinados atos de verdade, determinados modos de ser e agir, ou seja, constituindo aquilo que denominamos para este trabalho, *subjetividades docentes contemporâneas*. Temos, então, para usar as palavras de Foucault (2010), um governo pela verdade sob a forma de subjetividade. Com isso, Foucault quis evidenciar que qualquer exercício de poder apresenta-se vinculado a uma forma de manifestação de verdade. Ao destacarmos a inclusão como um imperativo de estado, estamos compreendendo que ela se impõe como uma verdade do nosso tempo que produz efeitos sobre os sujeitos moldando subjetividades. Essa verdade da inclusão, apresentada pela mídia, pelos documentos oficiais, pelos discursos do Ministério da Educação, passa a ser uma verdade do próprio sujeito a partir do momento em que ele diz: “é verdadeiro, portanto, eu me inclino” (FOUCAULT, 2010, p. 72).

Dessa forma, é possível pensar que os discursos sobre a inclusão, fazem mais do que simplesmente divulgar dados sobre as escolas, sobre os índices de matrículas dos alunos com deficiência ou sobre a sensibilização dos professores frente à proposta inclusiva. Por meio das verdades que produzem, os discursos sobre a inclusão realizam processos de subjetivação nos sujeitos, fazendo-os desenvolverem um tipo de governmentação que incide sobre seus próprios corpos, almas, pensamentos e comportamentos. Pela simples proliferação dos discursos inclusivos, é possível constroer os indivíduos a realizarem determinados atos sobre si mesmo, isto é, fazê-los operar sobre si a partir das verdades produzidas pela inclusão.

A partir de tais pressupostos teóricos, a presente pesquisa se propõe a analisar os discursos acerca da inclusão escolar que circulam na Contemporaneidade e perceber como eles vêm produzindo formas específicas de ser professor na atualidade. Através da análise dos discursos coletados por meio dos questionários aplicados

aos professores da rede municipal da cidade do Rio Grande e aos acadêmicos dos cursos de Educação Física e de Pedagogia da FURG, foi possível perceber como o imperativo da inclusão opera sobre esses sujeitos constituindo suas subjetividades.

Para este trabalho, apresentaremos nossa análise dividida em duas unidades, apresentadas a seguir.

## **O DESAFIO DA ANÁLISE: OLHANDO PARA OS ACHADOS DA PESQUISA**

A proliferação de informações e verdades naturalizadas acerca do tema inclusão escolar, como as apresentadas no início deste artigo, produz efeitos sobre os diversos sujeitos que se relacionam com essas verdades e que se inclinam a elas. Professores, alunos e o próprio espaço escolar são atingidos por prerrogativas que ditam como a inclusão deve ser e, ao mesmo tempo, exigem que os sujeitos se moldem a partir delas. Outrossim, o espaço escolar, permeado por essa proliferação dos discursos e pelos sujeitos que se conformam a partir deles, também atende a essas verdades que são produzidas e se estabelecem como um imperativo.

Diante disso e a partir dos dados coletados e analisados na pesquisa, focalizaremos dois grandes eixos que conduziram as análises para este texto. O primeiro deles refere-se ao papel atribuído a escola numa proposta inclusiva. O segundo eixo tratará sobre a constituição de uma forma específica de ser professor a partir dos discursos da inclusão e será abordado na subseção seguinte.

### ***O PAPEL DA ESCOLA A PARTIR DA VISÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA***

Esta seção tem como objetivo discutir a compreensão dos professores acerca do papel da escola numa proposta inclusiva. Num primeiro momento ficou evidente nos achados da pesquisa uma ênfase moral, referente ao predomínio das questões relativas à socialização das crianças na escola. Incluir, nesse sentido, passa a ser sinônimo de conviver, tolerar, respeitar, interagir com, numa espécie de ato moralizante de acolhimento do outro.

Sendo assim, foi possível observar que os discursos analisados reduzem o papel da escola ao ato de socialização apresentando uma ênfase muito mais moral do que pedagógica. A inclusão escolar é tomada como um imperativo para que possa ser garantido o respeito às diferenças. Vejamos algumas respostas trazidas pelos participantes da pesquisa:

*O papel da escola deve ser de acolhimento, de acompanhamento e de procuradora, juntamente com a família, da real inclusão para o sujeito incluído (P1, 2014)<sup>4</sup>.*



*Tem o papel, de planejar e tentar prever as possíveis situações de exclusão* (EF1, 2014).

*Conscientizar e integrar alunos professores e familiares* (EF2, 2014).

*Promover a conscientização de pais e professores* (EF3).

*Conscientizar o aluno das diversidades, das superações e como ser um bom cidadão não entensificando mais a exclusão de alunos ditos “anormais”* (EF6).

*O respeito do ser humano, pois todos fazem parte de uma mesma sociedade e não de grupos distintos* (PF12).

Acolher, acompanhar, interagir, conscientizar, respeitar e evitar a exclusão. Estas foram as palavras destacadas para referir o papel da escola dentro de uma proposta inclusiva. Como podemos perceber o que se torna evidente em tais repostas não se refere ao papel da escola enquanto uma instituição de ensino, responsável por construir conhecimento. Isto fica secundarizando diante de uma série de atribuições que se envolvem muito mais com um viés moral ou civilizador. Conforme destaca Veiga-Neto (2003, p. 104) a escola é uma “instituição envolvida na civilidade, ou seja, na transformação dos homens: de selvagens em civilizados.” (VEIGA-NETO 2003, p. 104) Isso faz dessa instituição “a principal encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 104) Diante disso, compreendemos que a escola inclusiva e os princípios que a sustentam não são uma proposta originária de um sujeito específico que pensa no bem comum, mas uma ação moral instituída e consolidada pela própria Modernidade.

Essa ideia que articula a escola a um processo de civilidade dos homens já estava presente tanto no pensamento comeniano em fins do século XVI, quanto no pensamento kantiano, desenvolvido no século XVIII. Ambos os pensadores salientavam a importância de as crianças frequentarem a escola para que a disciplina atue sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre sua moralidade. A ênfase da educação proposta por Kant e Comenius encontra-se no “*ser*” e não no “*saber*”. Comenius (2002, p. 100) já apontava como “[...] infeliz a instrução que não se converte em moralidade e piedade.”

Atualmente, ainda é possível encontrar práticas escolares que se voltam ao disciplinamento dos sujeitos com o intuito de ajustar suas condutas de acordo com princípios morais, considerados adequados para a vida em sociedade. Como podemos perceber a escola não se preocupa apenas com os conhecimentos que estão sendo adquiridos ou não pelos alunos. Ela age sobre os corpos e almas moldando os sujeitos a partir de um padrão moral considerado necessário para a

vida coletiva, intervém nos atos, gestos, condutas. Deste modo, forja subjetividades e fabrica formas de vida.

Uma das lições tiradas de tudo isso é o fato de que, bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou — e continua funcionando — como uma grande fábrica que fabricou — e continua fabricando — novas formas de vida. (VEIGA-NETO, 2003, p. 107-108)

Se tais prerrogativas já estão presentes na escola de um modo geral, quando se fala em inclusão, parece haver uma espécie de potencialização de tais discursos morais ou moralizantes. Diante disso, precisamos compreender que a inclusão — ao trazer os sujeitos anormais<sup>5</sup> para dentro da escola e ressaltar os processos de acolhimento e socialização — no lugar de se constituir como espaço igualitário de valorização das diferenças, produz perversas práticas de exclusão. É justamente nesse ponto que percebemos o movimento de in/exclusão entrando em operação. Se por um lado incluímos todos os sujeitos na escola, por outro secundarizamos a aprendizagem a ponto de excluí-los de processos de construção do conhecimento escolar.

Visualizamos, então, uma articulação com a segunda linha deste primeiro eixo de análise, a partir da qual observamos uma recorrência nos discursos analisados que recai sobre a necessidade de adaptar ou adequar os espaços físicos da escola para fazer a inclusão.

Percebemos que para os professores e os alunos as condições materiais da escola estão diretamente vinculadas à efetivação da inclusão, ou seja, há uma crença, por parte dos entrevistados, que para que se efetive a inclusão escolar é necessário adaptar o espaço físico para receber esse aluno anormal. Obviamente tais adaptações são importantes e necessárias, todavia, nos preocupamos com a redução do tema inclusão a uma simples ocupação do espaço, pois acreditamos que este tema é mais complexo e, portanto, não será resolvido somente através da garantia de acesso a recursos materiais e estruturais. Com isso, não estamos dizendo que a estrutura física não seja importante para acessibilidade e recepção adequada dos alunos, mas que ao pensarmos desse modo, podemos correr o risco de fazer uma inclusão que se tornará excludente.

A inclusão que reduz o processo de integração ao simples estar junto em um mesmo espaço físico ou que reduz o estar junto à socialização, é muito mais perversa que o seu outro a exclusão, é uma inclusão excludente. Não quero dizer com isso que a escola não deva proporcionar espaços de socialização, mas ela não pode ser reduzida ao papel de socializadora esquecendo-se da exigência do conhecimento e de outras funções que lhe cabe. (LOPES, 2005, p. 2)

Este grande projeto da inclusão, que se tornou um imperativo, está fundamentado em circunstâncias mais complexas que somente

a divisão igualitária de um espaço que proporcione a socialização dos sujeitos. Posto dessa maneira, esqueceríamos outras funções da escola, como o compromisso com a construção dos conhecimentos dos sujeitos, já referido anteriormente. Isso acarreta em um processo de in/exclusão, pois inclui todos os sujeitos no mesmo ambiente, porém, no interior mesmo desse espaço, se produz, sutis e por isso, perversos processos de exclusão.

Nessa direção, Lopes e Fabris (2009, p. 02) destacam: “[...] a inclusão tem se resumido, na maioria das situações, em uma aproximação física entre aqueles que nomeamos como sendo diferentes e aqueles que se encontram dentro dos padrões convencionados como normais”. Essa redução da inclusão às questões físicas e estruturais da escola pode ser visualizada na fala dos professores pesquisados. Vejamos alguns excertos:

*A escola tem papel crucial, pois tem que ter todo aporte físico, dar aval a inclusão (EF 16).*

*Adequar seu espaço físico [...] (P3).*

*A escola deve ter uma proposta para inclusão que ofereça condições físicas, estruturais e profissionais cabíveis para que possam aplicar seus projetos de inclusão (P5).*

*A escola deve disponibilizar recursos e tecnologias que promovam condições de acessibilidade propiciando assim plena participação e possibilidade de aprendizagem às crianças (PF2).*

*[...] acredito que também deveria oportunizar novos materiais para as práticas diárias, ex. materiais p/ esportes, concretos p/ aulas (PF3).*

*A escola tem o dever de dar suporte ao aluno incluído e ao professor mediador deste aluno. O suporte deve ser físico através de um ambiente qualificado e bem estruturado (PF11).*

Nossa posição é que a inclusão não pode ser reduzida à acessibilidade. Essa compreensão simplista dos processos inclusivos não é algo que nos remete apenas ao entendimento que os professores e alunos de graduação têm sobre esta temática. Eles, como vimos, não são a origem do discurso. Novamente, eles parecem ser constituídos pelos discursos que circulam na atualidade. Não podemos esquecer que o Ministério da Educação vem apontando estatisticamente o crescimento da inclusão nas escolas brasileiras. Tal crescimento é medido pelo aumento das matrículas de alunos com deficiência nas

escolas regulares, ou seja, pelo acesso dos sujeitos ao espaço da escola. Dessa forma, podemos visualizar como tais entendimentos presentes em outras instâncias, legitimadas e reconhecidas, tais como o MEC, vêm produzindo efeitos no discurso dos sujeitos pesquisados. Além disso, poderíamos destacar a ênfase dada à adequação dos espaços em algumas propagandas veiculadas pelo MEC na rede Globo de televisão. A preparação para receber todos os sujeitos na escola, a construção de rampas e a disponibilidade de materiais adaptados são questões recorrentes nos vídeos que invadem nossas casas e estão disponíveis nos mais variados *sites* na internet. Essa circulação e proliferação de tais discursos acabam por torná-los naturalizados e passíveis de serem aceitos sem questionamentos. Fica evidenciado o quanto os professores são subjetivados por esses discursos que falam sobre a adequação do espaço escolar para receber os mais variados sujeitos. Porém, além de se subjetivarem aos discursos que falam sobre a escola e sua estrutura física, eles também se subjetivam aos discursos que falam sobre o seu próprio papel e descrevem as características necessárias para ser um professor inclusivo. De forma recorrente foram destacadas características benevolentes e uma ação facilitadora/mediadora desse profissional. A partir disso, se constitui a nossa próxima unidade de análise, na qual a subjetividade docente é colocada em pauta.

#### ***O PAPEL DO PROFESSOR A PARTIR DA VISÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA***

Para melhor organizarmos esta seção, dividiremos nossa análise e discussão em torno de três possíveis entendimentos que os professores passam a ter de si mesmos a partir da vinculação às verdades das políticas de inclusão: o professor e os discursos moralizantes, o professor como mediador e o professor como protagonista da inclusão.

A primeira categoria chamada *o professor e os discursos moralizantes* nos traz a percepção sobre os discursos em torno da elaboração de uma *subjetividade docente contemporânea*, em que os professores se retratam como um sujeito moral. No decorrer da pesquisa, os professores se colocaram como aqueles que precisavam ter certos atributos morais para dar conta do processo inclusivo. Em suas respostas, é possível ver que esses docentes afirmam – talvez numa representação ética de sua existência – que eles precisam ser sensíveis, conscientes, amorosos, acessíveis, pacientes, bem humorados, humildes, afetuosos, criativos, flexíveis, sociáveis, aberto às mudanças, acolhedores e respeitosos às diferenças, etc.

*“O respeito do ser humano, pois todos fazem parte de uma mesma sociedade e não de grupos distintos”* (PF 12, 2014).

*“O professor inclusivo tem um “olhar” inclusivo, e sensível aos apelos e necessidades de seus alunos, respeita a individualidade, mas encaminha os avanços, estudando, buscando alternativas. Afetividade, compromisso, flexibilidade”* (EF 24, 2014).

*“Compreensivo, afetivo, criativo e paciente”* (PF 13, 2014).

*“O professor inclusivo deve ser otimista, inovador, criativo, calmo, flexível, sociável e aberto à mudança”* (PF 14, 2014).

A preocupação central esboçada pelos docentes é com os atributos morais que o professor deve ter para trabalhar na perspectiva de uma educação inclusiva. Em sua obra *História da Sexualidade 2*, Foucault (1998) diferencia moral e os elementos: código moral – regras e valores prescritos por instituições –, os comportamentos morais – relacionados ao grau de observância ou resistência às prescrições e interdições do código – e a ética – que seria a “relação consigo mesmo”. Para o autor, é através das práticas de si que conectam o sujeito à verdade que ele se transforma em sujeito moral de suas condutas.

Com essa exacerbação dos atributos morais, parece-nos que a qualificação profissional para o ensino e o ensino, que por muitas vezes inquietaram as agendas dos educadores, tenha cedido lugar ao comportamento e à moral. Ao mesmo tempo, podemos ver que são expressões que encontramos em diversos discursos que circulam nas políticas inclusivas e afirmam, como destacado na abertura deste trabalho, como se deve ser e quais os benefícios que se ganha com tal comportamento.

A segunda categoria nomeada de *o professor como mediador*, num primeiro olhar, pode nos apontar que chegamos ao caminho certo. Afirmamos isso porque entendemos que no desenrolar de uma política inclusiva no Brasil, vimos os investimentos nessa expressão tornar-se algo corriqueiro e convocatório. O professor como responsável pela mediação é um dos ideais que se amplia nos discursos atuais. Nas respostas abaixo, podemos perceber a (re)produção desse discurso:

*“Ser o mediador entre a escola e seus projetos e os alunos”* (EF 9, 2014).

*“O professor tem que possibilitar uma mediação entre a proposta pedagógica e as necessidades apresentadas pelos alunos”* (PF 4, 2014).

*“O professor deve ser o mediador entre o conhecimento e o aluno, bem como entre o aluno e a turma”* (PF 11, 2014).

Todavia, entendemos que tal condução do professor para o lugar daquele que faz a mediação é algo que merece ser problematizado.

Na perspectiva da qual falamos, entendemos que toda a escolha que fazemos é política e, portanto, possui e serve a determinados interesses. Assim, quando se escolhe colocar o professor no lugar de mediador ou de facilitador – são muitos os sinônimos – estamos, na mesma medida, deslocando-o de algum outro lugar e deixando esse espaço vazio ou ocupando-o com outro sujeito. Compreendemos que a lacuna deixada é a do ensino. A tarefa de ensinar, mais uma vez, aparece secundarizada em detrimento de outras prerrogativas que, talvez, atendam aos interesses governamentais atuais. Não obstante, nos preocupamos com o que é feito desse lugar ou com quem ocupa esse lugar e, além disso, qual importância está sendo atribuída ao ensino numa política de educação inclusiva.

Apoiadas em autores como Carlos Noguera-Ramirez (2011), entendemos que a importância dispensada ao ensino vem sofrendo mudanças. Estaríamos nos deslocando da posição de professores preocupados com o ensino para professores que formam sujeitos aprendentes – dentro de uma Sociedade de Aprendizagem. Lembramos que para aprender não é necessário que alguém ensine. A aprendizagem não precisa do outro. É por isso que, nessa perspectiva, o professor como mediador ganha força e passa a ser o perfil desejável na racionalidade neoliberal. Ele não precisa mais ensinar, basta que faça a mediação entre o sujeito e o mundo que o cerca.

A última categoria que trazemos foi nomeada de *o professor como protagonista da inclusão*. Essa nos põe a pensar sobre a responsabilidade atribuída ao professor para o sucesso da inclusão. Arriscamo-nos a dizer que, mais do que qualquer outro sujeito, o professor é o alvo central dos discursos de responsabilização para o sucesso de uma educação e de uma sociedade inclusiva. A proliferação da ideia do professor como aquele que deve trabalhar em prol da inclusão, fazer a diferença em sua sala de aula, primar pela inclusão de todos se dissemina em todo o tecido social. Tal recorrência já pode ser percebida na fala dos docentes que entrevistamos. Ali já é possível notar o quanto esses sujeitos estão curvados ao imperativo da inclusão e se sentem responsáveis pelo seu sucesso.

*“O professor tem que ser o primeiro a incluir o aluno, para que este seja bem recebido pela turma”* (EF 16, 2014).

*“Tem um papel fundamental, pois lidando com situações diversas, tem o dever de tentar incluir ao máximo os alunos, trazendo a questão da inclusão em momentos de discussão”* (EF 19, 2014).

*“Ele que deve promover a inclusão, de modo que os outros alunos entendam o porquê dela”* (EF 20, 2014).

“O professor é fundamental, na medida em que ele é o espelho para os alunos e dessa forma, através de um bom exemplo ele pode fazer com que tenhamos mais alunos incluídos” (EF 22, 2014).

É possível ler nas respostas desses docentes, o quanto existe de responsabilidade sobre cada um dos professores e, ao mesmo tempo, sobre todos. Para que a inclusão funcione é preciso que cada um a tome para si como verdade e trabalhe para sua efetivação. Não basta o sujeito, o professor apenas se curvar ao imperativo da inclusão, é preciso que ele se responsabilize por ela. A conformação de uma subjetividade docente contemporânea inclusiva – e, portanto, moral, mediadora e responsável – se firma em atos que colocam esses professores como protagonistas do processo. Eliana Menezes (2011) nos afirma que o sujeito moderno produzido nas práticas escolares institucionalizadas, se autoconduz de acordo com os princípios vigentes da governamentalidade neoliberal e conduz o outro, pois entende que assim está fazendo o bem para todos. Assim, o professor assume para si a tarefa de incluir e conduzir o outro dentro desse processo, entendendo que esse é o caminho a ser seguido.

Ao trazermos essa pauta para discussão não queremos dar um tom denunciativo, mas olhar para as tramas desse processo e, quem sabe, abrir a possibilidade para que outros modos de ser e estar professor nessa realidade inclusiva possam ser pensados.

## AS SUBJETIVIDADES DOCENTES CONTEMPORÂNEAS

Neste artigo, tivemos a intenção de analisar as formas de subjetivação docente diante dos discursos da inclusão escolar, tacitamente aceitos nos dias de hoje como verdades inquestionáveis. Percebemos que os professores – tanto aqueles que já exercem a docência, quanto os que estão em processo de formação inicial – parecem inclinarem-se, curvarem-se ou dobrarem-se a algumas verdades que circulam na atualidade acerca deste tema. Tais verdades, como vimos, referem-se ao papel da escola e às características que necessita ter um professor inclusivo para ser considerado como tal. Essas características moldam o que denominamos aqui como *subjetividades docentes contemporâneas*, que são constituídas, mais especificamente, por três noções: a do sujeito docente moral (sensível, acolhedor, amoroso, consciente), a do professor mediador e do professor responsável (e responsabilizado) pelo sucesso/fracasso da inclusão.

É importante ressaltar que ao falar em *subjetividades docentes contemporâneas* não estamos nos referindo a uma interioridade subjacente

ao sujeito falante, ou a uma essência natural expressa por ele em seus discursos. Tentamos mostrar o quanto a subjetividade é constituída por discursos que circulam no âmbito mais amplo da sociedade. Ou seja, ela não se refere a uma interioridade intrínseca ao sujeito, mas a maneira como determinadas verdades, externas ao sujeito, acabam-no constituindo. Assim, o que poderia ser compreendido como a interioridade do sujeito, o seu lado de dentro, nada mais é do que a exterioridade, o lado de fora dobrado e convertido em interioridade. Diante disso, a subjetividade aqui é compreendida como a dobra do lado de fora. Se há interioridade, ela é a própria exterioridade dobrada no sujeito. Para compreendermos tais processos o conceito de “dobra” desenvolvido por Deleuze, nos parece fundamental. Deleuze diz que “[...] o lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora” (DELEUZE, 2005, p. 104).

A dobra de Deleuze é a prega que dá uma curvatura ao lado de fora e constitui o lado de dentro. O dentro será sempre o forro do fora, tal como um tecido que se dobra. O tecido não tem interior, só exterior e ao ser dobrado, a parte interna do tecido, nada mais é do que a dobra do seu lado de fora, do seu exterior. Assim, tal como na dobra do tecido, o lado de dentro do sujeito, a sua interioridade, sempre foi a dobra do lado de fora. A subjetivação, então, se faz por dobra.

Foi esse o movimento que tentamos mostrar neste texto e por isso esta pesquisa, procurou olhar tanto para os discursos que circulam recorrentemente entre os aparatos midiáticos (lado de fora), quanto para os discursos produzidos pelos próprios sujeitos (lado de dentro), ou seja, as formas como os sujeitos pesquisados descrevem a escola e a si próprios a partir da ideia de uma proposta inclusiva. Embora, ao longo deste trabalho, tenhamos dado ênfase às últimas etapas da pesquisa, analisado a fala dos professores e dos alunos de graduação, a todo o momento tentamos mostrar que o sujeito que fala, não fala qualquer coisa e nem de qualquer lugar. Seu discurso está inscrito numa ordem em que determinadas verdades são legitimadas, enquanto outras são interditas. São tais verdades que incidem sobre os sujeitos pesquisados, dobrando-se e constituindo aquilo que nomeamos neste texto como *subjetividades docentes contemporâneas*. Elas seriam, a dobra do lado de fora.

#### REFERÊNCIAS:

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.



DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FABRIS, E. A Realidade do Aluno como Imperativo Pedagógico: práticas pedagógicas de in/exclusão. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FABRIS, E.; LOPES, M. C. **Quando o estar junto transforma-se numa estratégia perversa de inclusão**. UNISINOS, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>. Acesso em: 08 jul. 2014.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France: 1979- 1980: excertos. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11ª ed. Campinas: Loyola, 2004.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.1, n.1. Maio/Ago, 2009.

LOPES, M. C. Inclusão Escolar: desarrumando a casa. **Jornal NH – Suplemento NH na Escola**, Novo Hamburgo, p.2, 12 nov. 2005.

MENEZES, E. da C. P. de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. São Leopoldo: UNISINOS, 2011. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da Modernidade Educativa como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOMMER, L. H. Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores. In: **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte, MG: ENDIPE, 2010.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. In: **Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED**. GT da Educação Fundamental, n. 13. Caxambu: ANPED, 2005.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## NOTAS

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo CNPq - Edital Universal

<sup>2</sup> A década de 1990 foi escolhida por se constituir num marco importante acerca das políticas de inclusão no Brasil.

<sup>3</sup> O questionário foi aplicado aos professores que atuam no Ciclo de Alfabetização no ano de 2014.

<sup>4</sup> Optamos por utilizar siglas para se referir aos sujeitos da pesquisa com o intuito de garantir o anonimato. Assim, a letra P refere-se aos alunos do Curso de Pedagogia, EF aos do Curso de Educação Física e PF refere-se aos professores da rede municipal de ensino. Destacamos ainda que as respostas dos questionários não foram corrigidas, mantendo a escrita original dos sujeitos pesquisados.

<sup>5</sup> O termo *anormais* é utilizado a partir dos estudos de Michel Foucault por entendermos que independente da nomenclatura utilizada para referir a esses sujeitos está se marcando suas diferenças e posicionando-os como normais e anormais através de um processo constante de comparabilidade.

**Submetido:** 07/09/2017

**Aprovado:** 26/04/2017

**Contato:**

Kamila Lockmann

Avenida Frederico Link 135/1103

Novo Hamburgo | RS | Brasil

CEP 93.336-001

ARTIGO

BECA DE NIVELACIÓN ACADÉMICA: RESULTADOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN ESTUDIANTES DE ORIGEN VULNERABLE EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Valentina Soto Hernández\*

Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona - España

Claudio Díaz Larenas\*\*

Universidad de Concepción, Concepción - Chile

María Teresa Chiang Salgado\*\*\*

Universidad de Concepción, Concepción - Chile

**RESUMEN:** El artículo presenta los resultados de la evaluación de logros académicos de 120 beneficiarios del programa Beca de Nivelación Académica implementado por la Universidad de Concepción. El propósito del programa es apoyar la retención y mejorar el rendimiento académico de estudiantes universitarios de primer año de origen socioeconómico vulnerable. Se utilizó una metodología cuantitativa y se definió un estudio correlacional, cuyos resultados indican que la retención alcanzó un 87%, mientras que el promedio de notas fue un 5.1, mejorando los resultados anteriores y logrando los indicadores comprometidos. La prueba de hábitos de estudios demostró constituir el mejor predictor del rendimiento académico. Estos resultados fueron complementados con dos *focus group*, que revelaron la alta valoración de los estudiantes hacia el programa como una instancia facilitadora de su adaptación a las exigencias universitarias. Finalmente, se reflexiona respecto a las políticas públicas que buscan fortalecer la equidad en la educación superior en Chile.

**Palabras clave:** Estudiantes universitarios. Equidad. Rendimiento académico. Retención.

---

\*Doctorante en Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona.

E-mail: < [sotohernandez.valentina@gmail.com](mailto:sotohernandez.valentina@gmail.com) > .

\*\*Doctor en Educación, Universidad de Concepción, Chile. Profesor Investigador y Jefe de la Unidad de Investigación y Desarrollo Docente, Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción.

E-mail: < [claudiodiaz@udec.cl](mailto:claudiodiaz@udec.cl) > .

\*\*\*Magister en Ciencias. Directora del Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante. Subdirectora de Dirección de Docencia, Universidad de Concepción.

E-mail: < [mchiang@udec.cl](mailto:mchiang@udec.cl) > .

## **BOLSA DE NIVELAMENTO ACADÊMICO: RESULTADOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM ESTUDANTES DE ORIGEM VULNERÁVEL NA UNIVERSIDADE DE CONCEPCIÓN**

**RESUMO:** O artigo apresenta os resultados da avaliação do desempenho acadêmico de 120 beneficiários do programa de Bolsa de Nivelamento Acadêmica implementado pela Universidade de Concepción. O objetivo do programa é apoiar a permanência e melhorar o rendimento acadêmico de estudantes universitários do primeiro ano de origem socioeconômica vulnerável. Utilizou-se uma metodologia quantitativa e definiu-se um estudo correlacional, cujos resultados indicam que a permanência alcançou 87%, enquanto a média de notas foi de 5,1, melhorando os resultados anteriores e atingindo os indicadores previstos. A prova de hábitos de estudos demonstrou ser o melhor preditor do rendimento acadêmico. Esses resultados foram complementados com dois grupos focais, os quais revelaram a grande valorização do programa pelos estudantes como uma instância facilitadora de sua adaptação às exigências universitárias. Finalmente, reflete-se sobre as políticas públicas que buscam fortalecer a equidade na educação superior no Chile.

**Palavras-chave:** Estudantes universitários. Equidade. Rendimento acadêmico. Permanência.

## **ACADEMIC LEVELING PROGRAM: FINDINGS OF AN INTERVENTION PROGRAM ON SOCIALLY VULNERABLE STUDENTS AT UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN**

**ABSTRACT:** This paper presents the findings of the assessment of 120 students' academic performance, who benefited from an academic leveling program implemented by the University of Concepción. The purpose of this program is to support the stay and to improve the academic performance of first year university students of socioeconomic vulnerable origin. A quantitative methodology was used and a correlational study was defined; the results show the stay reached 87%, while participants' averaged grade was 5.1 on a scale from 1 to 7. This allows improving participants' past results and accomplishing the expected indicators. The study habits test proved to be the best predictor of academic achievement. These results were complemented by two focus groups that show the students' high value of the program as a facilitating instance of their adaptation to the university demands. Finally, there is a reflection on public policies that seek to strengthen higher education equity in Chile.

**Keywords:** University students. Equity. Academic achievement. Retention.

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos treinta y cinco años, y luego de una reforma legal impulsada por la dictadura militar (1973-1990), el sistema de educación universitario chileno ha experimentado transformaciones radicales. Una de las más relevantes es el crecimiento explosivo de la matrícula, que ha pasado desde hasta 118 978 estudiantes en 1980 a 1 215 413 en 2014 (SIES, 2014; BERNASCONI; ROJAS, 2004). Este crecimiento ha implicado una transformación en el perfil de los estudiantes, quienes han sido llamados estudiantes no tradicionales, estudiantes de primera generación o estudiantes de origen vulnerable, y pertenecen a grupos sociales tradicionalmente marginados de la educación superior.

Los estudiantes de origen vulnerable enfrentan diversas limitaciones para acceder a la educación superior. En efecto, los logros escolares se encuentran fuertemente asociados al origen socioeconómico. Para ingresar a la universidad, los estudiantes deben rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU), cuyos resultados se encuentran determinados por factores como la escolaridad de los padres y el ingreso familiar (CONTRERAS; CORBALÁN; REDONDO *et al.*, 2007; MANZI, 2006).

Los cambios introducidos en la PSU que buscaban igualar las condiciones entre estudiantes de distinto origen social, no han conseguido los efectos esperados. De acuerdo a Koljatic y Silva (2010, p. 130), “el aumento de contenidos en las pruebas PSU no ha favorecido a los alumnos de sectores más vulnerables, sino que, por el contrario, los ha perjudicado”. De igual forma, la modalidad educacional Técnico-Profesional<sup>1</sup> ha sido fuertemente perjudicada (PEARSON, 2013; KOLJATIC; SILVA 2010).

Otra limitación en el acceso de los grupos de menores ingresos es el alto costo de la educación superior en Chile. La comparación de los aranceles con el ingreso per cápita demuestra que “el costo de los estudios es considerablemente más alto que en los países de la OCDE que cobran aranceles” (OCDE, 2009, p. 121).

Una vez en la universidad, los datos indican que los estudiantes de sectores de bajos ingresos y provenientes de escuelas municipales tienen mayores probabilidades de desertar del sistema, y los que logran graduarse demoran más tiempo en finalizar (OCDE, 2009). En consecuencia, y a pesar de la explosión en la matrícula en educación superior, persiste la falta de equidad en el acceso a la educación superior (ESPINOZA; GONZÁLEZ; LATORRE, 2009).

Los programas de compensación o de nivelación han surgido de manera incipiente durante los últimos años, impulsados desde las universidades y el Ministerio de Educación (en adelante, MINEDUC). Su propósito es mejorar la retención y el rendimiento académico, especialmente de estudiantes más vulnerables. En este artículo se presenta una investigación acerca de un grupo de beneficiarios de la Beca de Nivelación Académica en una universidad chilena, que busca profundizar en sus características sociodemográficas y analizar su rendimiento académico durante el primer año en la universidad.

El artículo se divide en cuatro partes. Primero, en el marco de referencia, se analizan algunos rasgos del sistema de educación chileno, para brindar un contexto que permita comprender el surgimiento del Programa Beca de Nivelación Académica. A continuación, se detalla la metodología de investigación. En la tercera parte, se analizan los resultados del programa, a través de una caracterización sociodemográfica, rendimiento académico y percepción de la participación en el programa. Finalmente, se discuten los resultados y se realizan sugerencias a modo de conclusión.

## EXPANSIÓN E INEQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

El proceso de expansión de la educación superior ha implicado un notable incremento de cobertura para la población de 18 a 24 años. En 1980, la matrícula total ascendía a 118 978, que corresponde a una cobertura de 7.5%. En el año 1990, la cobertura prácticamente se duplicó, llegando a 14.2%. En 2013, la matrícula superó el millón de estudiantes - 1 112 416 - con un 45.8% de cobertura (ESPINOZA, 2015).

El estudio de Zapata, Tejeda y Rojas (2011) analizó la distribución social de la matrícula en educación superior durante los últimos cinco años, observando un crecimiento en la participación de los quintiles I y II, en una tendencia que se consolida. No obstante, el tipo de enseñanza superior “escogida” no es el mismo según el origen familiar. Los jóvenes de sectores más favorecidos, de quintiles IV y V, estudian generalmente en la universidad; mientras que los jóvenes de sectores vulnerables estudian mayoritariamente en Centros de Formación Técnica (PNUD, 2005). El acceso de estudiantes de los dos primeros quintiles se explicó por el acceso a instituciones técnicas<sup>2</sup> (DONOSO-DÍAZ; CÁNCINO, 2007; PNUD, 2005).

La Encuesta de Caracterización Socioeconómica CASEN (CHILE, 2016) señala que la cobertura de la Educación Superior es de 27.4% para el quintil I, mientras que en el quintil V es un 57.5%. Los datos presentados dan cuenta de un incremento gradual

y sostenido en el tiempo del acceso a grupos que anteriormente no ingresaban a este nivel educativo. A pesar de estos avances, se produce un fenómeno de segmentación social de los estudiantes de acuerdo a su origen familiar (ESPINOZA; GONZÁLEZ; LATORRE, 2009).

## SEGMENTACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

De acuerdo a Brunner (2009), el sistema de educación superior se organiza a partir de la competencia por estudiantes, lo que implica dos fenómenos cuyo eje principal es la segmentación del sistema. El primer fenómeno es la *expansión segmentada*, producida por estrategias de expansión institucional, como la creación sedes y programas de estudio.

El segundo fenómeno es la *estratificación escalonada*. El crecimiento de la matrícula se desarrolla en *forma de cascada*, en la cual las universidades son ubicadas en un orden decreciente de selectividad. En la parte superior, se encuentran las universidades con una fuerte selección académica, que aceptan estudiantes con los mejores puntajes en la PSU. En cambio, los estudiantes con menores resultados se inscriben en universidades menos selectivas, así sucesivamente, hasta llegar a universidades que no seleccionan a sus alumnos.<sup>3</sup> El *efecto cascada*

constituye al mismo tiempo un proceso de selección social como muestra la distribución socioeconómica de los puntajes PSU, la cual a su turno expresa las diferentes trayectorias escolares de los jóvenes determinadas por su origen familiar (BRUNNER, 2009, p. 386).

En consecuencia, y a pesar de la sostenida incorporación de estudiantes de los quintiles de más bajos ingresos, la selectividad de las instituciones se constituye en una estratificación no sólo académica, sino también en “un dispositivo de estratificación socioeconómica de los alumnos” (BRUNNER, 2009, p. 387).

## LAS BARRERAS AL INTERIOR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una vez analizadas las barreras de ingreso al sistema de educación superior y la composición social derivada de su estructura, es importante señalar que las investigaciones muestran que los estudiantes experimentan desigualdades educativas durante su formación universitaria.

Un fenómeno relevante se produce en torno a la deserción universitaria. El estudio cualitativo de Canales y De Los Ríos (2007),

realizado en Chile, indica que este fenómeno se vincula al origen social de los estudiantes, tanto en la deserción temporal como permanente. En la primera, se identifican dificultades de adaptación al ritmo universitario y problemas de rendimiento académico, experimentado especialmente por estudiantes provenientes de establecimientos particulares subvencionados y municipales. Otro aspecto importante se refiere al desconocimiento acerca de las oportunidades laborales de las carreras escogidas. En la deserción permanente, por su parte, se destacan las causas económicas asociadas a problemas familiares, dando cuenta de la vulnerabilidad de los estudiantes. La deserción permanente

no constituye una deserción buscada o deseada por los estudiantes. Al contrario, la decisión de dejar de estudiar es percibida como difícil debido a que existen expectativas familiares y personales (CANALES; DE LOS RÍOS, 2007, p. 191-192).

El Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2008) destaca que las principales causas de deserción son los problemas vocacionales, la situación económica de la familia y el rendimiento académico.

La escolaridad de los padres ha sido identificada como un factor que influye fuertemente en las posibilidades educativas de los hijos; los llamados estudiantes de primera generación, cuyos padres no accedieron a la educación superior, experimentan dificultades para ingresar y luego para permanecer en la universidad (CPCE, 2009; GROLEAU *et al.*, 2010; CHEN; CARROLL, 2005; BEAUD, 2002; WARBURTON *et al.*, 2001). Para el caso chileno, Urzúa (2012) plantea que, del total de jóvenes que no terminaron sus estudios superiores, un 74% era de primera generación. De este modo, para los hijos de padres universitarios, la probabilidad de obtener un título universitario es de un 70%; mientras que, para los estudiantes de primera generación, la probabilidad alcanza un 38%. En un estudio de seguimiento de una cohorte -2003 y 2009-, Castillo y Cabezas (2010) señalan que, del total de jóvenes que desertaron del sistema, un 83% correspondió a estudiantes de primera generación.

Leyton, Vázquez y Fuenzalida (2012) sostienen que los estudiantes universitarios provenientes de sectores vulnerables reconocen una precaria formación escolar, comparada con estudiantes de estratos altos, lo que se expresa en un “sentimiento de desigualdad”. Asimismo, estas deficiencias son percibidas como un obstáculo para alcanzar el rendimiento académico esperado. De acuerdo a Canales y De Los Ríos (2009), los estudiantes identifican deficiencias en aspectos tales como dominio de contenidos, hábitos de estudio, manejo de idiomas, redacción y cultura general.



## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MEJORAR LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES VULNERABLES

Hasta muy recientemente, de acuerdo a Donoso-Díaz, Donoso y Arias (2010), la deserción y la retención de los estudiantes no estaban consideradas como una preocupación para las instituciones de educación superior, y, en consecuencia, el fracaso académico era entendido como un asunto individual de los estudiantes. “El fracaso en la enseñanza superior se privatiza, (...) porque se asigna la responsabilidad casi absoluta al estudiante” (DONOSO-DÍAZ; DONOSO; ARIAS, 2010, p. 20). De acuerdo a Canales y De Los Ríos (2009), las iniciativas de apoyo identificadas por su estudio, destinadas a disminuir la deserción, eran puntuales y desarrolladas a escala limitada. Para Donoso-Díaz, Donoso y Arias (2010), en la medida que no existan iniciativas compensadoras, el fracaso será más significativo para los estudiantes de menor capital económico y cultural, contribuyendo así a la reproducción de desigualdades sociales.

Las políticas públicas destinadas a mejorar la equidad en educación superior fueron orientadas al establecimiento de un sistema de financiamiento, asociado a programas de ayuda estudiantil, como créditos y becas (ESPINOZA; GONZÁLEZ; LATORRE, 2009). Sin embargo, como se indicó, las causas económicas no son las únicas variables que inciden en el abandono del sistema de educación superior. Las instituciones han comenzado a atender de manera incipiente los problemas académicos y de integración que afectan a los estudiantes más vulnerables. En este sentido, Letelier *et al.* (2010, p. 93) plantean:

Las acciones institucionales asociadas a la equidad se expresan en la existencia de programas institucionales orientados a satisfacer necesidades específicas de algunos alumnos y alumnas, y que han nacido generalmente en forma reactiva. Dichas acciones no obedecen a políticas institucionales explícitas y amplias comparables al [...] aseguramiento de la calidad o vinculación con el medio.

De acuerdo a los autores, los programas institucionales se enfocan principalmente en aspectos económicos y de forma complementaria en la atención académica. Por su parte, Alvarado *et al.* (2010) identificaron programas que buscan aumentar la retención a través de la inducción a la vida universitaria y de la nivelación de competencias básicas y/o genéricas.

A pesar de estos antecedentes, algunas instituciones pioneras en la preocupación por la inequidad desarrollaron programas propedéuticos, que constituyeron una iniciativa relevante posteriormente replicada por otras instituciones. Estos programas, impulsados a partir de 2007, buscan corregir los problemas de equidad en el acceso a la universidad

que experimentan los estudiantes de origen socioeconómico vulnerable; por ello sus criterios de selección se basan en la trayectoria escolar, es decir, se selecciona a estudiantes de alto rendimiento académico, sin considerar los resultados de la PSU (ROMÁN, 2013).

## EL CASO DE LA BECA DE NIVELACIÓN ACADÉMICA

Una de las primeras iniciativas dirigidas por el Ministerio de Educación destinada a mejorar la retención fue la Beca de Nivelación Académica (en adelante, BNA). Su propósito es nivelar competencias de estudiantes desfavorecidos que ingresan al primer año de educación superior. El programa, establecido en el año 2012, tiene el objetivo de “apoyar el ingreso y la permanencia en la educación superior de los estudiantes beneficiarios [...], aumentar la retención y favorecer el incremento del nivel de logros y rendimiento académico de estos estudiantes” (CHILE, 2014, p. 2). Este programa se materializa mediante dos procesos. Primero, el Ministerio de Educación realiza una convocatoria pública para que las Instituciones de Educación Superiores presenten sus propuestas, entre ellas se evalúa y selecciona a las mejores. Luego, entre los postulantes a becas y créditos, se designa como beneficiarios de la BNA a estudiantes matriculados en instituciones con programas adjudicados (CHILE, 2014).

El proceso para determinar a los estudiantes beneficiarios es el siguiente: las universidades postulan a los fondos del Programa Beca de Nivelación Académica del Ministerio de Educación. En el caso analizado, la universidad expresó en su proyecto que “la institución puede atender a 120 estudiantes” de determinadas carreras.<sup>4</sup> Una vez evaluado y adjudicado el proyecto, el MINEDUC selecciona a los beneficiarios en base a tres criterios: egresar de enseñanza media desde establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados; poseer un alto rendimiento escolar; y pertenecer a los tres primeros quintiles de ingreso familiar.<sup>5</sup> En este proceso, la universidad no participa ni tiene injerencia. El MINEDUC cruza la información disponible de los estudiantes que ingresan a la universidad, selecciona de acuerdo a los criterios mencionados y envía la nómina a la institución, para que se gestione la incorporación de los estudiantes al proyecto.

A diferencia de otros programas destinados a mejorar los indicadores de abandono escolar, como la Beca de Apoyo a la Retención Escolar de Enseñanza Media, el Programa Beca de Nivelación Académica no realiza transferencias de dinero ni provee beneficios materiales. Los estudiantes beneficiarios del programa

acceden a una red de apoyo académico en la universidad –constituida por profesionales, profesores y estudiantes de cursos superiores– a través de su participación en tutorías, asistencia a charlas y talleres, y actividades de inserción en la vida universitaria. En general, los estudiantes BNA son beneficiados con becas de arancel debido a su situación socioeconómica; no obstante, la obtención de una beca de arancel no implica la obtención de una BNA.

En síntesis, la BNA tiene un doble propósito: mejorar el rendimiento académico (y la permanencia en la universidad) de los estudiantes de origen vulnerable y los indicadores institucionales de retención, particularmente en aquellas carreras con antecedentes de baja tasa de retención.

## CÍRCULO-CADE

La Universidad de Concepción ha impulsado una serie de iniciativas orientadas a apoyar a los estudiantes de origen social desfavorecido para que logren mejores resultados académicos. La primera iniciativa fue la implementación del Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (en adelante, CADE), financiado por el MINEDUC y destinado a ofrecer a los estudiantes un apoyo integral. Su primer logro fue la construcción y habilitación de un espacio físico, que incluye oficinas y un auditorio.

El primer proyecto para implementar el programa BNA en la universidad benefició a 87 estudiantes de primer año, durante al año académico 2012. El año siguiente, un nuevo proyecto ofreció apoyo a 120 estudiantes de carreras prioritarias, con el propósito de promover el desarrollo de competencias personales y académicas para mejorar los indicadores de retención en la universidad.

En el año 2014, se implementó el proyecto “Círculo-CADE: programa integral para facilitar la inserción y la permanencia en la universidad”. El presente artículo da cuenta de los resultados de este proyecto, es decir, la tercera versión de la BNA en la Universidad de Concepción.

El proyecto se focalizó en las carreras de pedagogía, junto con otras carreras que presentan menos de 550 puntos de corte en la PSU y cuyos estudiantes alcanzan habitualmente un bajo rendimiento en primer año, de acuerdo a los registros de la universidad. Los estudiantes de estas carreras presentaban una alta vulnerabilidad social y académica, lo que configura riesgo de bajo rendimiento. El objetivo general<sup>6</sup> del programa fue “desarrollar el Programa Círculo-CADE UdeC 2014 con 120 estudiantes beneficiarios, para favorecer

sus competencias personales y académicas a través de un proceso integrado de inserción y acompañamiento”. Los objetivos específicos del programa fueron:

- a) fortalecer en los estudiantes las habilidades sociales y académicas básicas para disminuir el impacto que genera la transición a la educación superior y así logren una buena inserción;
- b) nivelar los contenidos de ciencias básicas y mejorar la comunicación oral y escrita para que puedan lograr rendimientos académicos adecuados.

El proyecto implementó una estrategia de apoyo y acompañamiento a los estudiantes, mediante acciones destinadas a fortalecer sus habilidades socioacadémicas y nivelar sus conocimientos de ciencias básicas y comunicación oral y escrita. La estrategia se implementó gracias a la continuación de acciones exitosas de los proyectos anteriormente adjudicados y a la incorporación de iniciativas nuevas.

Algunas de las acciones previamente realizadas fueron:

- a) recibir tempranamente a los estudiantes beneficiarios para interiorizarlos de los alcances de la Beca de Nivelación Académica, motivarlos y comprometerlos;
- b) establecer una red de apoyo con estudiantes tutores, seleccionados, capacitados y coordinados por CADE, quienes deberán mantener una comunicación fluida tanto con los estudiantes a su cargo, como con los jefes de carrera y equipo CADE;
- c) ofrecer apoyo permanente de psicólogos, trabajadores sociales y psicopedagogos, integrados con los servicios de apoyo intrauniversitarios;
- d) ofrecer de forma permanente las charlas y talleres dictados por el CADE para todos los estudiantes UdeC.

Entre las nuevas acciones se destacan:

- a) implementar módulos tutoriales accesibles vía plataforma virtual, con contenidos de matemáticas, física y biología apoyados con estudiantes monitores;
- b) dictar el taller “La Oración tópic” (construcción de textos breves) y el curso “Comprensión Textual” para mejorar la producción y la comprensión de textos respectivamente.

Las acciones mencionadas se encuentran asociadas a una red conformada por los profesionales CADE, estudiantes tutores, profesores de asignatura y jefes de carrera. Esta red se encuentra a cargo de realizar el seguimiento del rendimiento académico, que es complementado con la información proporcionada por las plataformas institucionales de administración curricular.

Finalmente, cabe mencionar que los estudiantes tutores son seleccionados en sus carreras y capacitados por los profesionales del

CADE. Sus principales funciones son: apoyar académicamente a los estudiantes en las asignaturas de ciencias básicas; orientar su inserción en la vida universitaria; motivar su participación en las actividades del programa; y monitorear su rendimiento académico.

## INDICADORES DEL CÍRCULO-CADE

Para lograr los objetivos de la BNA, el MINEDUC propone indicadores generales, consignados en el formulario de postulación. Por su parte, las cifras de cada indicador, tanto las líneas base como las metas, son calculadas por las instituciones a partir de sus registros. En el caso analizado, la postulación se realizó en noviembre de 2013, pero fue necesario utilizar los datos de la cohorte de 2012, puesto que en esa fecha el año académico 2013 no había finalizado y los datos de ese año no estaban disponibles. Por tanto, los valores base indicados en la Tabla 1 corresponden a la cohorte del año 2012.

Las metas establecidas corresponden a una estimación realista de las posibilidades de mejoramiento de los indicadores basada en el comportamiento histórico de las cohortes, considerando variables como puntaje PSU, perfil de los estudiantes y rendimiento académico. El objetivo del programa es cumplir las metas propuestas, aunque estas pueden o no lograrse. En este sentido, cabe destacar que la línea base corresponde a la última cohorte no intervenida por el programa, por lo tanto, no se realiza una comparación entre estudiantes beneficiarios. Entonces, las metas establecidas, aunque aparentemente no sean tan diferentes de la línea base, implican, en efecto, un gran desafío.

En el caso del Círculo-CADE, los indicadores comprometidos se presentan en la siguiente tabla.

**TABLA 1 – Indicadores proyecto BNA Universidad de Concepción**

Indicador	Fórmula de cálculo	Valor base (año 2012)	Meta año 2014
Tasa de retención de estudiantes beneficiarios del programa BNA.	$\frac{\text{N}^\circ \text{ estudiantes beneficiarios del programa BNA que continúan estudios en el tercer semestre}}{\text{N}^\circ \text{ estudiantes beneficiarios del programa BNA}}$	85%	87%
Tasa de aprobación de estudiantes beneficiarios del programa BNA (estudiantes que aprueban todos sus créditos)	$\frac{\text{N}^\circ \text{ estudiantes beneficiarios BNA que aprueban todos sus créditos}}{\text{N}^\circ \text{ estudiantes beneficiarios BNA}}$	25%	30%
Tasa de rendimiento académico de estudiantes beneficiarios del programa BNA (Promedio ponderado de notas).	Promedio ponderado de todos los alumnos beneficiarios del programa BNA	4.38	4.7

La retención, en términos generales, señala que un estudiante permanece matriculado en la institución. El indicador de retención de primer año corresponde al porcentaje de estudiantes que están matriculados en el tercer semestre de la carrera a la cual ingresaron. Los beneficiarios del programa ingresaron a sus carreras el primer semestre de 2014. Aquellos que estaban matriculados en la misma carrera el tercer semestre de la carrera (abril de 2015) fueron considerados para el cálculo del indicador.

En cuanto al rendimiento académico, las universidades chilenas utilizan la escala de notas de 1.0 a 7.0, donde la nota 4.0 es el límite de la aprobación, y una nota inferior corresponde a reprobación. En el caso de la Universidad de Concepción, el rendimiento académico se relaciona con la aprobación de créditos y asignaturas. Cada asignatura tiene determinado un cierto número de créditos, cuando se aprueba la asignatura, se aprueban esos créditos. Un “buen o adecuado rendimiento académico” significa la aprobación de todas las asignaturas y créditos inscritos, en el tiempo previsto. Un estudiante con “buen rendimiento académico” aprobó todas las asignaturas inscritas. Un estudiante con “muy buen rendimiento”, además de aprobar, obtuvo altas notas. Por ejemplo, cuando un estudiante aprueba todas sus asignaturas y finaliza oportunamente la carrera, alcanzando un promedio sobre 5.7, califica como candidato a Premio Universidad de Concepción.

## METODOLOGÍA

La metodología corresponde a un estudio de tipo cuantitativo y correlacional, orientado a examinar los resultados de la intervención realizada por el CADE, en la que participaron 120 beneficiarios de la BNA 2014, estudiantes de la Universidad de Concepción. La población en estudio corresponde a estudiantes de primer año pertenecientes a 22 carreras.<sup>7</sup> Este programa se focalizó principalmente en carreras de la Facultad de la Educación, que representan el 63.6% del total, seguidas por carreras de las facultades de Ciencias Naturales y Oceanográficas, y de Ciencias Forestales, con un 13.6% respectivamente; el resto de las carreras provienen de distintas facultades.

Luego de realizada la intervención, se realizó una evaluación *ex post* del programa, para la cual se analizaron los resultados académicos de los estudiantes, medidos de acuerdo a los indicadores mencionados. Este análisis constituye el objetivo general de la investigación presentada en el artículo; adicionalmente, se analizaron

las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes y las percepciones de su participación en el Círculo-CADE, como una manera de presentar una perspectiva más completa de la implementación del programa.

Los datos analizados fueron obtenidos de:

- a) base de datos del Programa Círculo-CADE;
- b) aplicación de dos *focus group* a los estudiantes beneficiarios de la beca;
- c) encuesta web anónima a los jóvenes beneficiarios al término del segundo semestre.

Los datos cuantitativos, provenientes de la base de datos y la encuesta web, fueron procesados con el programa SPSS versión 20.0. Se utilizaron estadística descriptiva, para realizar la caracterización sociodemográfica y académica de los estudiantes, y estadística multivariada, para encontrar correlaciones estadísticamente significativas entre rendimiento académico y otras variables, como quintil de ingreso.

En cuanto a los datos cualitativos, se realizaron dos *focus group* con los estudiantes becados, cuyo objetivo fue recabar información respecto a su participación en el CADE, los servicios que éste presta y la percepción del apoyo ofrecido para enfrentar la adaptación a las exigencias universitarias de manera exitosa. Los datos cualitativos recopilados fueron procesados mediante análisis de contenido. El procedimiento de análisis involucró distintas etapas, como el preanálisis, la definición de unidades de análisis y reglas, permitiendo la construcción de categorías, un aspecto central de esta técnica (CÁCERES, 2003). Las principales categorías construidas son:

- a) adaptación a la vida universitaria;
- b) percepción del programa CADE;
- c) actores del programa: tutores y profesionales;
- d) participación en el CADE y propuestas de mejora.

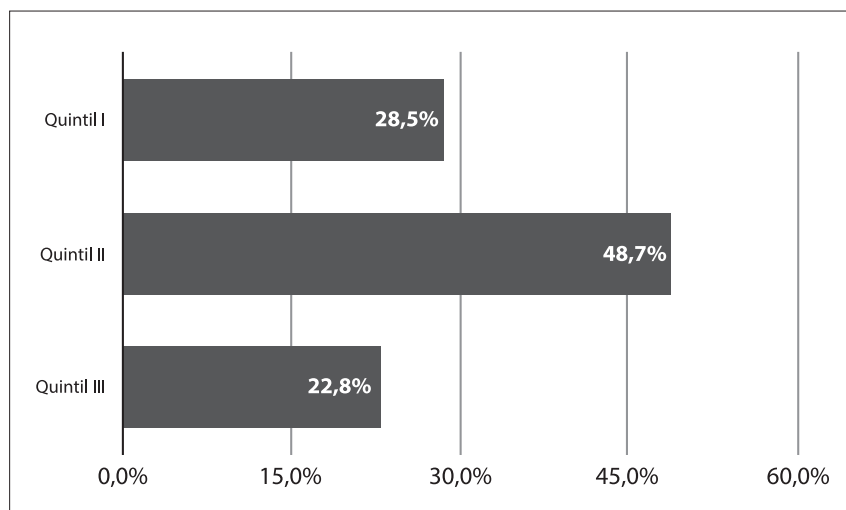
## PRINCIPALES RESULTADOS

### Características sociodemográficas

La distribución por sexo indica que el 68% de los estudiantes beneficiados con la BNA son mujeres, mientras que un 32% son hombres. En cuanto a la distribución por edad, el 53% de los estudiantes tiene 19 años, seguido un 42% con 18 años. La mayoría de los estudiantes provienen de zonas cercanas al campus principal de la universidad: un 87% proviene de la Región del Bío-Bío, dentro

de la cual la provincia de Concepción presenta el mayor número de estudiantes, seguida por las provincias de Arauco y Ñuble. En cuanto al ingreso familiar, uno de cada dos estudiantes pertenece al quintil II, mientras que los quintiles I y II tienen una representación similar, como se observa en el Gráfico 1.

**GRÁFICO 1** – Quintil de ingresos familiares de estudiantes beneficiarios



**Fuente:** Elaboración propia

Con relación al tipo de establecimiento donde los estudiantes realizaron su enseñanza secundaria, se destaca que un 54% estudió en establecimientos municipales, seguido de un 46% que estudió en establecimientos particulares subvencionados. En relación con la rama educacional de procedencia, el 89,3% de los alumnos estudió en la Educación Científico-Humanista y un 10,7% proviene de la Educación Técnico-Profesional. Esta distribución es coherente con los datos que indican que los estudiantes provenientes de la rama de educación Técnico-Profesional acceden en menor proporción a la universidad que los estudiantes de la educación Científico-Humanista (SEVILLA, 2011).

Respecto a las carreras cursadas por los alumnos becados, el 78% se concentra en el área de Educación, seguido del área de Ingeniería y Administración, con un 17%. Al realizar el cruce con la variable sexo, se observa que aquellas carreras vinculadas tradicionalmente al ámbito femenino concentran el mayor porcentaje de mujeres: Educación Diferencial y todas las Pedagogías, excepto Educación Física y Educación Musical. Esta distribución permite



explicar el alto porcentaje de mujeres beneficiarias de la beca, ya que las carreras seleccionadas para participar en el programa son principalmente carreras de Pedagogía.

## ANTECEDENTES ACADÉMICOS

El promedio de Notas de Enseñanza Media, según el tipo de establecimiento de egreso de los estudiantes, muestra que la media es muy similar en ambos casos (0.0019 punto levemente más alta para los estudiantes de establecimientos municipales). Del total de estudiantes, un 83% presenta notas entre 6.0 y 6.49, en escala de 1.0 a 7.0, lo que se considera como una buena calificación.

Los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) muestran que los alumnos provenientes de establecimientos particulares subvencionados obtuvieron, en promedio, 33.6 puntos más que aquellos de establecimientos municipales. En la Tabla 2 se observa que los puntajes más bajos corresponden a alumnos pertenecientes a establecimientos municipales: uno de cada dos obtuvo puntajes entre 500 y 599 puntos; mientras que un 64% de los estudiantes provenientes de establecimientos particulares subvencionados presentan puntajes entre 600 y 699 puntos.

**TABLA 2** – Resultados en Prueba de Selección Universitaria por tipo de establecimiento escolar

Tipo de Establecimiento Escolar		Puntaje Prueba de Selección Universitaria			Total
		500-599	600-699	700-799	
Municipal	N	34	29	2	65
	% Tipo de Establecimiento	52.3%	44.6%	3.1%	100%
Part. Subvencionado	N	17	35	3	55
	% Tipo de Establecimiento	30.9%	63.6%	5.5%	100%
Total	N	51	64	5	120
	% Tipo de Establecimiento	42.5%	53.3%	4.2%	100%

**Fuente:** Elaboración propia

Desagregado por sexo, el análisis de los promedios obtenidos en la PSU muestra que los hombres obtienen un promedio más alto en casi todas las pruebas, a excepción de matemáticas, en que las

mujeres obtienen 15 puntos más en promedio por sobre los hombres. Sin embargo, al comparar el promedio de Notas de Enseñanza Media, se observa que las mujeres obtienen una media 15 puntos más alta por sobre los hombres.

### **Rendimiento académico de los estudiantes beneficiarios de la BNA 2014**

El análisis de la situación académica de los estudiantes revela que, del total de beneficiados, un 86.6% continuó sus estudios en calidad de alumno regular de la universidad, es decir, se matriculó en el tercer semestre de su carrera; sólo el 13.4% desertó (16 alumnos). Por tanto, se cumple la meta comprometida para el indicador de retención de primer año.

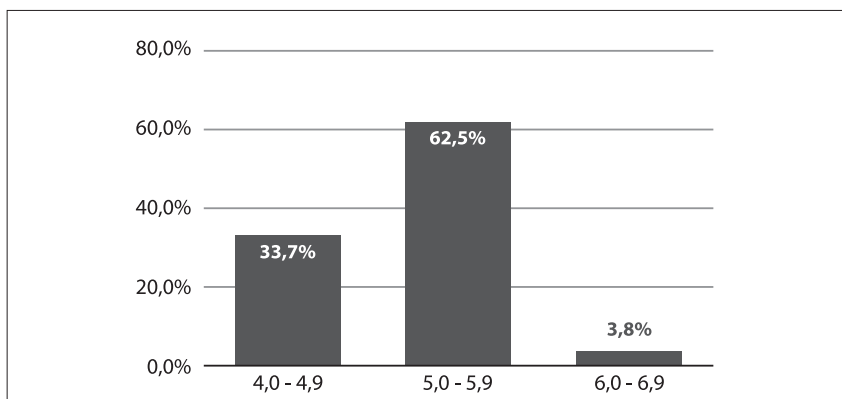
De los 104 estudiantes que continuaron sus estudios, 51% provienen de establecimientos particulares subvencionados y 49%, de establecimientos municipales. De aquellos que desertaron, un 25% proviene del ámbito municipal y un 75% del sector particular subvencionado.

De acuerdo a los registros internos de la universidad, entre los principales antecedentes de la deserción, se encuentra la suspensión de estudios,<sup>8</sup> seguida por baja por no inscripción,<sup>9</sup> la renuncia a la universidad y la solicitud de cambio de carrera.

El análisis por sexo indica que igual número de hombres y mujeres abandona sus estudios (8), pero, como los beneficiarios hombres son menos numerosos, la deserción alcanza al 20.8% en el subgrupo de hombres. Los motivos de deserción registrados por la universidad señalan que la mayoría de las mujeres deserta a través de la suspensión de estudios, mientras que sus pares masculinos presentan baja académica o no inscripción de ramos.

El análisis por quintiles de ingreso revela que los estudiantes pertenecientes al quintil II presentan mayor porcentaje de continuidad de estudios, con un 88.1%. Al analizar las causas de deserción por quintil, se observa que la suspensión de estudios es más frecuente en el quintil III; la renuncia se observa en el quintil I; y la baja por no inscripción, en el quintil II. Por su parte, las carreras con mayor nivel de deserción corresponden a las Pedagogías en Inglés, Español, Ciencias Naturales y Matemática, seguido por Auditoría, Educación Parvularia y Biología Marina.

Respecto al rendimiento académico durante el primer año, del total de alumnos que continúan los estudios, un 62.5% presenta un promedio ponderado entre 5.0 a 5.9, como se observa en el Gráfico 2. El promedio ponderado para los estudiantes beneficiarios de la BNA es un 5.1, lo que implica superar la meta comprometida.

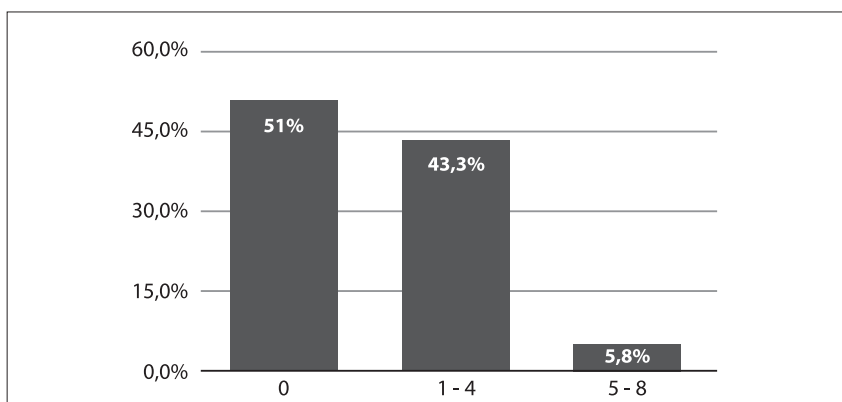
**GRÁFICO 2** – Promedio ponderado distribuido en tres categorías

Fuente: Elaboración propia.<sup>10</sup>

En comparación con los resultados del primer semestre, se observa que existió una disminución de 4.9% entre aquellos alumnos con promedio bajo 4.5, aumentando en un 1.8% el número de estudiantes en el tramo de nota entre 4.51 a 5.0. No obstante, el aumento más notorio se observa en el rango 5.0 a 5.9, en que se encuentra un 16.8% más de alumnos que en el primer semestre.

Un análisis más detallado de los resultados académicos revela que un 49% de los estudiantes con BNA aprobó todas sus asignaturas, con una media de 10 asignaturas aprobadas. Este porcentaje implica el cumplimiento del indicador que señalaba como meta el logro del 30% de los beneficiarios con todos sus créditos aprobados.

Del total de becados que continúa estudios, pero que reprobó alguna asignatura, se observan los detalles en el Gráfico 3.

**GRÁFICO 3** – Número de asignaturas reprobadas en estudiantes que continúan estudios

Fuente: Elaboración propia

Las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes tienen un impacto estadísticamente significativo, aunque limitado, en sus resultados académicos, como se concluye de la realización de la prueba estadística de Spearman, que permitió establecer correlaciones entre las variables ya descritas.

Los resultados indican que existe una correlación directa entre el quintil de ingresos y el número de asignaturas aprobadas, así como también una correlación fuerte e inversamente proporcional entre el quintil y el número de asignaturas reprobadas, es decir, a más bajo quintil de ingresos del alumno, mayor número de asignaturas reprobadas.

El promedio ponderado de notas<sup>11</sup> es más alto entre aquellos del quintil III (5.29), seguido de cerca por aquellos alumnos del quintil I (5.19), mientras que, para aquellos alumnos del quintil II, el promedio ponderado está por debajo del 5.0. La mayor cantidad de asignaturas aprobadas corresponde a estudiantes pertenecientes al tercer quintil de ingreso con una diferencia por tramo de 0.9 punto. Al mismo tiempo, la mayor cantidad de asignaturas reprobadas se presenta en alumnos pertenecientes al quintil I.

Se observa una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el puntaje obtenido en la prueba de hábitos de estudio y el promedio ponderado de notas y, separadamente, con los resultados de aprobación de asignaturas. En otras palabras, a más bajo resultado obtenido en la prueba de hábitos de estudio, menor promedio ponderado de notas y menor aprobación de asignaturas. Los puntajes de la prueba de comunicación y de la prueba de capacidad para la toma de decisiones también se correlacionan significativamente con el número de asignaturas aprobadas. Los resultados obtenidos en las pruebas de hábitos de estudio, de comunicación y de toma de decisiones constituyen variables predictivas de los resultados académicos alcanzados durante el primer año de universidad.

Para comparar los logros académicos según establecimiento de procedencia, municipal o particular subvencionado, se aplicó la Prueba T a las variables promedio ponderado de notas, promedio curricular, créditos aprobados y asignaturas aprobadas, concluyendo que no existen diferencias significativas ( $p < 0.05$ ). No hay evidencia suficiente para afirmar que los resultados académicos de los estudiantes sean distintos por tipo de establecimiento de enseñanza secundaria.

El cruce de los resultados académicos según quintil de pertenencia indica que sólo existe homocedasticidad (igualdad de varianzas) para la variable “promedio ponderado obtenido segundo semestre”, por lo que, para analizarla, se utilizó ANOVA. Para las otras variables, se utilizó la prueba Welch.

A un nivel de confianza del 95%, no se encuentra evidencia suficiente para afirmar que existen diferencias entre el promedio ponderado de notas obtenido en el segundo semestre según quintil de los estudiantes becados. Este dato ratifica los resultados de otras pruebas.

El análisis a partir de la prueba Welch indica que, a un nivel de significación de 0.05, o sea, un nivel de confianza del 95%, sólo se observan diferencias para el porcentaje de asignaturas aprobadas. Es decir, al menos uno de los quintiles tiene un porcentaje de asignaturas aprobadas significativamente diferente. Con un nivel de significación de 0.01 (y nivel confianza del 99%), es posible afirmar que existe alguna o algunas diferencias significativas entre los quintiles en la variable porcentaje de créditos aprobados. Por otro lado, el análisis no encuentra diferencias significativas en el promedio de notas según quintil de ingresos.

Una comparación similar se aplicó a los promedios de créditos aprobados por los estudiantes. Para analizar esta variable en detalle y determinar si existen diferencias entre los grupos por quintil de ingreso, se utilizó la prueba de comparaciones múltiples Games-Howell. El análisis arroja una diferencia estadísticamente significativa,  $p < 0.05$ , aunque mínima entre los promedios de créditos aprobados de los quintiles I y III, pero no entre los quintiles I y II o II y III.

En resumen, si bien se puede afirmar que el nivel socioeconómico de los estudiantes tiene un impacto en su rendimiento académico, este impacto es limitado por sí solo. No obstante, cabe mencionar que en este análisis sólo se incluyen los estudiantes beneficiados, todos de los tres quintiles más bajos, de modo que no es posible establecer conclusiones respecto a las diferencias entre el desempeño de estos estudiantes y aquellos pertenecientes a grupos socioeconómicos altos.

## PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO AL CÍRCULO-CADE

Al finalizar el año académico, se aplicó una encuesta en línea, anónima y voluntaria a los estudiantes del Círculo-CADE y se realizaron dos *focus group*. Ambas técnicas de recolección de datos tenían por objetivo identificar las percepciones de los estudiantes respecto a su participación en el programa.

El *focus group* permitió analizar el proceso de adaptación a la vida universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. Uno de los aspectos abordados en sus relatos se refiere a las diferencias existentes entre la enseñanza secundaria y la universidad. En este sentido, se mencionan falencias en la formación escolar y debilidad o ausencia de estrategias de aprendizaje. La demanda por compatibilizar las exigencias de distintas asignaturas implicó para muchos un cambio significativo:

En el liceo uno se acostumbra a las buenas notas y pasar, por ejemplo, de un 6 a un 4 igual [...] es mucho el cambio [...] en el liceo yo no estudiaba tanto pero igual me iba bien, pero aquí dije, me decían “la universidad es distinto, tienes que estudiar más”. (Participante 1).

Uno no le tomaba el peso, pero, cuando uno lo vive, sí, es realmente una etapa diferente. Para mí al menos, en cierta forma, ha sido liberador estar acá, porque como que no hay tantas reglas y esto y esto otro, pero siempre viendo por mí y que ojalá me vaya bien en todo, pero igual me frustro demasiado cuando son bajas las notas. (Participante 4).

En este contexto, existe un grupo mayoritario que considera la pertenencia al programa Círculo-CADE como un factor que potenció su desarrollo académico. Los resultados de la encuesta indican que un 47% volvería a participar de un programa como el Círculo-CADE con toda seguridad.

[...] yo lo veo más como la oportunidad de aprovechar un beneficio, entonces uno para un beneficio igual tiene que cumplir ciertos requisitos. Yo creo que los requisitos son los mínimos para los beneficios que se dan. (Participante 9).

Respecto a las actividades realizadas por CADE, los resultados indican que los talleres obtienen la mejor evaluación, con un 72% de percepciones positivas. El elemento más relevante para los becados es la actitud de los expositores, considerada amable y accesible; mientras que la claridad de la información entregada fue importante para el 19% de los encuestados. A pesar de estos resultados, un 28% considera que los talleres no constituyen una actividad de interés, situación que es explicada, en parte, por la didáctica utilizada. En opinión de un estudiante, la asistencia a los talleres:

Me ayudó bastante. Por un lado, las charlas a las que asistí me ayudaron en el ámbito académico, me ayudaron a desarrollarme mejor en algunos aspectos de mi vida como con el taller de comunicación y concentración y que me ayudaron mucho en mis notas. (Participantes 5).

La percepción acerca de las atenciones de los profesionales del equipo CADE muestra que un 91% de los encuestados las califican como rápidas y eficientes, ya que brindan soluciones a sus inquietudes, mientras que un 84% considera fácil conseguir una cita. Un ejemplo de esta opinión es la siguiente:

Yo ahora fui armándome los hábitos de estudio, con el psicopedagogo. Primero fue la psicóloga académica del CADE que me ayudó a organizarme, con una charla para organizarse. Y ya ahí organicé mi tiempo con ella y ahora con el psicopedagogo que me ha estado ayudando con los hábitos de estudio y las técnicas de estudio. (Participante 9).

El relato de los estudiantes permite concluir que algunos de ellos requieren mayor apoyo psicológico y psicopedagógico para lograr adaptarse a las exigencias académicas, fenómeno que debiera considerarse en futuros proyectos.

Llega un momento en que [...], hace un mes atrás, en que uno colapsa totalmente, uno estudia mucho, y nos hacen test casi todas las semanas, yo tengo 5 y 6, entonces llegó el día del certamen y yo contesté la mitad de la prueba porque me quedé en blanco, y siendo que yo sabía todo. Entonces como que esa parte es frustrante porque igual uno tiene un rojo y después [...] entonces con las otras materias que igual a uno le cuestan más [...] no me va tan bien como yo espero. (Participante 3).

Los tutores CADE también tienen un rol fundamental en el desarrollo del programa. La encuesta indica que el conocimiento de las funciones asociadas a la labor del tutor tiene una alta valoración en opinión del 93% de los encuestados. Asimismo, el 88% de los encuestados considera que su tutor conocía dónde y a quién derivar a los estudiantes que requerían otro tipo de apoyo. Estos datos indican que la labor del tutor no sólo es relevante para la inducción a la vida universitaria, sino también para apoyar el trabajo realizado por el equipo profesional del programa, como lo demuestran los siguientes estudiantes.

Estoy muy contenta con mi tutora porque, a pesar de que estaba ocupada, se preocupaba de que nosotras contáramos con su apoyo, y también los profesionales del CADE siempre estuvieron ahí cuando los necesitamos. El CADE fue una ayuda y apoyo para mis estudios. (Participante 3).

Por ejemplo, a mi tutor [...] siempre nos está avisando, nos estamos juntando semanalmente, nos dice “chiquillos, si tienen duda en alguna materia, nos juntamos a estudiar en el auditorio del CADE”. Incluso tenemos un grupo en Facebook, con tutorial [risas] y entonces estamos siempre en contacto. (Participante 1).

Respecto a la organización del trabajo del tutor, el 91% de los estudiantes indican que cuentan con un plan de trabajo, la disposición de los tutores para ayudar y claridad en sus funciones. Durante las sesiones de tutoría, un 84% de los encuestados encontró una solución a sus inquietudes. En consecuencia, el tutor juega un rol importante de acompañamiento y referencia para la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria.

Como que conocí más la universidad, gracias a ellos [...] compartí con más gente, informarnos sobre la carrera y todo eso. (Participante 5).

Respecto a la necesidad de realizar cambios para futuras ejecuciones del programa, un 37% de los encuestados indica que no mejoraría ningún aspecto. En cambio, otros estudiantes identifican un ámbito que limita el desarrollo satisfactorio del programa: los

horarios. En particular, mencionaron la dificultad de compatibilizar los horarios de los estudiantes y la planificación de las charlas y talleres ofrecidos por CADE. Por ello, la petición de los estudiantes es flexibilizar la planificación horaria del CADE:

[...] cuando empecé a ir el segundo mes, a mí me sirvieron mucho los talleres y yo me arrepentí de no ir el primer mes, pero fue porque no me calzaba ningún horario. (Participante 3).

Adicionalmente, algunos encuestados plantean la necesidad de aumentar las horas de atención psicológica y psicopedagógica, así como de incorporar espacios de estudio individual, aumentar la disponibilidad de horas de trabajo de los tutores, aumentar la beca para fotocopias y mejorar la didáctica de los talleres, todas con un 3%.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El programa Beca de Nivelación Académica fue una de las primeras iniciativas del Ministerio de Educación para mejorar los indicadores de deserción y retención. Ambos fenómenos se vinculan al problema de la equidad de la educación superior caracterizado por un acceso masificado de estudiantes de origen vulnerable, pero una limitada retención y, por ende, baja titulación.

Este programa marca un punto de inflexión en el curso de las políticas públicas, revelando un cambio en la concepción del éxito y fracaso académico en la universidad, desde el fracaso como responsabilidad individual, como lo plantea Donoso-Díaz, Donoso y Arias (2010), al fracaso como una responsabilidad colectiva, de los estudiantes, las carreras y de la universidad como institución. Igualmente, en lugar de establecer más políticas de corte económico, se impulsa un programa de apoyo académico y de inducción a la vida universitaria, reconociendo que la deserción involucra otros factores además de los económicos.

El Ministerio de Educación estableció las bases del programa definiendo indicadores y metas a lograr. No obstante, son las universidades, mediante la elaboración de un proyecto, quienes deben proponer estrategias y acciones destinadas a lograrlos; por tanto, pueden existir diferencias entre instituciones en los procedimientos para alcanzar objetivos comunes.

La Universidad de Concepción definió una serie de acciones destinadas a apoyar a los estudiantes beneficiarios del programa. Entre estas acciones se destacan:

a) la realización de charlas y talleres que buscan desarrollar competencias básicas;



- b) la incorporación de tutores para apoyar la inducción a la vida universitaria y monitorear el rendimiento académico de los estudiantes;
- c) el apoyo de una red de profesionales, como asistente social, psicólogo y psicopedagogo.

Los resultados de la intervención revelan que se ha logrado una retención del 86.6%, alcanzando la meta propuesta por el programa. Asimismo, se observó un aumento en los promedios obtenidos por los estudiantes en el transcurso del año, dando cuenta de una adaptación gradual pero consistente a las exigencias académicas de la universidad. Otro programa BNA implementado por una universidad también ha revelado el aumento de notas y mejoramiento en el nivel de aprobación de los beneficiarios (MICIN *et al.*, 2015).

En el proceso de adaptación concurren elementos propios de la vida personal y del origen sociofamiliar y cultural de cada estudiante. Tal como fue identificado por Canales y De Los Ríos (2009) y Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012), los participantes del *focus group* perciben deficiencias en su formación escolar que son entendidos como obstáculos para finalizar su primer año y que conllevan sentimientos de incertidumbre y frustración. En este contexto, los beneficiarios valoran el programa CADE gracias a las distintas acciones destinadas a enfrentar exitosamente los desafíos de su nuevo estatus de estudiante universitario. Por tanto, el programa funciona como un facilitador de la adaptación de los estudiantes a las exigencias académicas de la universidad. En atención a estos antecedentes, se hace necesario visibilizar la labor del CADE, socializando sus actividades para posesionarlo como un referente, no sólo para los beneficiarios de la BNA, sino también para todos los estudiantes de la universidad, jefes de carreras y departamentos.

El análisis de los datos indica que existe una correlación entre el quintil de ingresos y el número de asignaturas aprobadas, así como también entre el quintil de ingresos y el número de asignaturas reprobadas. No obstante, el quintil de ingresos no permite explicar por sí solo el rendimiento académico. Estos datos muestran, por un lado, la importancia de realizar nuevas investigaciones que analicen las variables que determinan el rendimiento académico de estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos. Por otro lado, revelan la importancia de fortalecer programas como la BNA para apoyar a estos estudiantes, de modo que sus logros en la universidad no estén determinados por la posición social de sus familias.

La prueba de hábitos de estudios demostró ser una variable predictiva del rendimiento académico en este grupo de estudiantes. Futuros análisis deberían determinar si estos resultados son válidos para la población estudiantil. De verificarse, la prueba de hábitos

de estudio puede constituirse en una herramienta de intervención destinada a identificar a jóvenes que potencialmente puedan presentar problemas de rendimiento académico. En caso de bajo puntaje en la prueba, los estudiantes debieran asistir a los talleres orientados a desarrollar hábitos de estudio. De igual forma, sería necesario priorizar su participación en las tutorías y buscar mecanismos para asegurar una atención integral por parte del equipo CADE.

Los “nuevos estudiantes” que acogen actualmente la educación superior poseen perfiles socioeconómicos y académicos distintos a lo que se observaba cuando este nivel educativo estaba destinado a una élite. El acceso masificado de estudiantes de origen vulnerable a las universidades chilenas demanda que estas instituciones desarrollen mecanismos de diversa índole que garanticen equidad en los resultados de retención y titulación. En este sentido, las instituciones, además de crear o fortalecer instancias de inducción a la vida universitaria y apoyo académico, pueden desarrollar estrategias transversales para favorecer la equidad en educación superior.

Recientemente, el Ministerio de Educación ha promovido la realización de Convenios de Desempeño<sup>12</sup> para producir cambios relevantes en distintos ámbitos, como la armonización curricular y la formación de profesores. En la Universidad de Concepción, el Convenio de Desempeño “Profesores UdeC: Protagonistas del cambio en la sociedad del conocimiento” (2013-2015) generó cambios importantes en la estructura curricular de las catorce carreras de formación inicial docente. Desde el punto de vista de la equidad, se destaca la incorporación en la malla curricular de un curso de Español Académico. Esta decisión se basó en un diagnóstico que reveló la necesidad de fortalecer competencias comunicativas en estudiantes de primer año. El curso busca entregar herramientas básicas a los estudiantes para cursar exitosamente sus estudios universitarios.

Una estrategia desarrollada por las universidades ha sido focalizar las acciones en carreras que presentan alta deserción. Un ejemplo de aquello es el programa Tutores de la Universidad de Bío-Bío, que buscó disminuir la tasa de deserción de carreras de ciencias básicas, particularmente durante los primeros años. El programa realizó un conjunto de acciones lideradas por estudiantes de cursos superiores –llamados tutores– quienes cumplían un rol de acompañamiento y conserjería a sus compañeros de primer año, de modo de facilitar su integración en la educación superior y favorecer su éxito académico. La experiencia de este programa demostró que el trabajo de apoyo académico entre estudiantes de primer año y cursos superiores puede tener resultados positivos en la disminución

de la deserción y el mejoramiento del rendimiento académico (ver Universidad del Bío-Bío, s/f).

La gestión de información también puede constituir una herramienta para facilitar la identificación de estudiantes en riesgo de deserción. Distintas universidades chilenas han comenzado a implementar sistemas de alerta que reúnen variables académicas de todos los estudiantes en una plataforma informática, permitiendo realizar un monitoreo del rendimiento académico y alertar a los docentes y autoridades de las carreras acerca de los estudiantes que se encuentren en riesgo de reprobación una o más asignaturas y/o de no cumplir con los requisitos académicos para permanecer en la universidad. Mecanismos de esta naturaleza permiten a los docentes apoyar a sus estudiantes y utilizar efectivamente la información disponible en los registros institucionales.

## REFERENCIAS

ALVARADO, V. *et al.* Diversidad y equidad: programas de acción afirmativa en la educación superior chilena. En: GONZÁLEZ, L. E. (ed.). **Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria**. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, p. 193-229, 2010.

BEAUD, S. **80% au bac...et après. Les enfants de la démocratisation scolaire**. París: La Découverte, 2002.

BERNASCONI, A.; ROJAS, F. **Informe de Educación Superior 1980-2003**. Santiago de Chile: Universitaria, 2004.

BRUNNER, J. J. **Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)**. Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales, 2009.

CÁCERES, P. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 2, n. 1, p. 53-82, 2003.

CANALES, A.; DE LOS RÍOS, D. Retención de estudiantes universitarios vulnerables. **Calidad en la Educación**, Santiago de Chile, n. 30, p. 50-83, jul. 2009.

CANALES, A.; DE LOS RÍOS, D. Factores explicativos de la deserción universitaria. **Calidad en la Educación**, Santiago de Chile, n. 26, p. 173-201, jul. 2007.

CASTILLO, J.; CABEZAS, G. Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior: nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. **Calidad en la Educación**, Santiago de Chile, n. 32, p. 44-76, jul. 2010.

CENTRO DE MICRODATOS. **Estudio sobre causas de la deserción universitaria**. Informe final. Santiago de Chile: Departamento de Economía, Universidad de Chile, 2008.

CENTRO DE POLÍTICAS COMPARADAS DE EDUCACIÓN – CPCE. **Primera generación en la universidad. Informe preliminar**. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2009.

CHEN, X.; CARROLL, C. **First-Generation Students in Postsecondary Education: A Look at Their College Transcripts Postsecondary Education. Descriptive Analysis Report**. Project Officer. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2005.

CHILE. Ministerio de Desarrollo Social. **Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional – CASEN**. 2016. Disponible en: <[http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen\\_def\\_ingresos.php](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen_def_ingresos.php)>. Consultado el: 15 en. 2016

CHILE. Ministerio de Educación. **¿Qué es un Convenio de Desempeño?** 2015. Disponible en: <[http://www.mecesup.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=59&id\\_seccion=3605&id\\_contenido=14986](http://www.mecesup.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3605&id_contenido=14986)>. Consultado el: 27 enero, 2016

CHILE. Ministerio de Educación. **Términos de referencia**. Convocatoria: Programa de Nivelación Académica para estudiantes de Primer Año de Educación Superior – año 2014. 2014. Disponible en: <[http://www.mecesup.cl/index2.php?id\\_seccion=4212&id\\_portal=59&id\\_contenido=30225](http://www.mecesup.cl/index2.php?id_seccion=4212&id_portal=59&id_contenido=30225)>. Consultado el: 23 oct. 2016.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN – CNED. **Educación Superior: conceptos básicos**. 2015. Disponible en: <[http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionEducacionSuperior/conceptos\\_basicos.aspx](http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionEducacionSuperior/conceptos_basicos.aspx)>. Consultado el: 25 enero 2016.

CONTRERAS, M.; CORBALÁN, F.; REDONDO, J. **Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento de la PSU**. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2007.

DONOSO-DÍAZ, S.; CÁNCINO, V. Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. **Calidad en la Educación**, Santiago de Chile, n. 26, p. 205-244, enero 2007.

DONOSO-DÍAZ, S.; DONOSO, G.; ARIAS, O. Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. **Calidad en la Educación**, Santiago de Chile, n. 33, p. 15-61, dic. 2010.

ESPINOZA, O. Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de los Resultados. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 43, p. 46-64, jun. 2015.

ESPINOZA, O.; GONZÁLEZ, L.; LATORRE, C. Un modelo de equidad para la educación superior: análisis de su aplicación al caso chileno. **Revista de la Educación Superior**, México, D.F., v. 38, n. 150, p. 97-112, abr./jun. 2009.

GROLEAU, A. *et al.* Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada. **Education et Sociétés**, Paris, n. 26, p. 107-122, 2010.

KOLJATIC, M.; SILVA, M. Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. **Estudios Públicos**, Santiago de Chile, n. 120, p. 125-146, 2010.

LETELIER, M. *et al.* Gestión de la calidad en Educación Superior. En: GONZÁLEZ, L. E. (ed.). **Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria**. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2010. p. 91-107.

LEYTON, D.; VÁSQUEZ, A.; FUENZALIDA, V. La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): resultados de investigación. **Calidad en la Educación**, Santiago de Chile, n. 37, p. 61- 97, dic. 2012.

MANZI, J. El acceso segmentado a la educación superior en Chile. En: DÍAZ-ROMERO, P. (Comp.). **Caminos para la inclusión en la educación superior**. Santiago de Chile: Fundación Equitas, 2006. p. 187-204.

MICIN, S. *et al.* Beca de Nivelación Académica: la experiencia de una política pública aplica en una universidad chilena. **Calidad en la Educación**, Santiago de Chile, n. 42, p. 189-208, jul. 2015.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO – OCDE; BANCO INTERNACIONAL PARA LA RECONSTRUCCIÓN Y EL DESARROLLO – BANCO MUNDIAL. **La Educación Superior en Chile** – Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Traducción de Ministerio de Educación de Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2009.

PEARSON. **Evaluación de la PSU Chile**. Informe final. Resumen ejecutivo. 2013. Disponible en: <[http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201301311058200.ChilePSU-Resumen\\_Ejecutivo.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201301311058200.ChilePSU-Resumen_Ejecutivo.pdf)>. Consultado el: 05 oct. 2015

PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO – PNUD. Expansión de la educación superior en Chile: hacia un nuevo enfoque de la equidad y la calidad. **Temas de Desarrollo Humano Sustentable**, Santiago de Chile, n. 10, p. 1-95, 2005.

ROMÁN, C. Más programas propedéuticos en Chile: el discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 39, n. 2, p. 263-278, 2013.

SERVICIO DE INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR – SIES. **Panorama de la Educación Superior en Chile 2014**. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación, 2014.

SEVILLA, P. **Diagnóstico a la Educación Técnico-Profesional**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2011.

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. **Programa Tutores**. Disponible en: <<http://convenio.ubiobio.cl/capsulas/tutores.html/>>. Consultado el: 27 enero, 2016.

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN. Reglamento General de Docencia de Pregrado. **Decreto UdeC n° 2008-116**. Aprueba la modificación orgánica al Reglamento de Docencia de Pregrado, que se denominará en adelante Reglamento General de Docencia de Pregrado. Concepción, 2008.

URZÚA, S. Rentabilidad de la educación superior en Chile: revisión de las bases de 30 años de políticas públicas. **Estudios Públicos**, Santiago de Chile, n. 125, p.1-52, 2012.

WARBURTON, E. *et al.* **Bridging the Gap Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students**. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, 2001.

ZAPATA, G. (Coord.); TEJEDA, I.; ROJAS, Á. Educación Superior en Chile. Informe Nacional. En: JOAQUÍN, J.; HURTADO, R (ed.). **Educación Superior en Ibero América: Informe 2011**. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2011.

## NOTAS

<sup>1</sup> En Chile existen dos modalidades educativas: Científico-Humanista y Técnico-Profesional. De acuerdo a Sevilla (2011), la rama Técnico-Profesional representa un 45% de la matrícula de educación media y agrupa principalmente a los tres quintiles de más bajos ingresos.

<sup>2</sup> El sistema de educación superior chileno se compone por tres tipos de instituciones: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Las Universidades otorgan toda clase de títulos y grados académicos. Los Institutos sólo entregan títulos profesionales y diplomas de formación técnica. Los Centros de Formación Técnica entregan títulos técnicos (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, 2015).

<sup>3</sup> Para Brunner (2009), la estratificación escalonada se explica por una oferta de vacantes en las universidades que sobrepasa anualmente la demanda, por lo cual un grupo de universidades poco selectivas no puede rechazar postulantes.

<sup>4</sup> Las carreras focalizadas, como las denomina el MINEDUC, fueron escogidas en base a dos criterios: primero, carreras con menos del 70% de tasa de retención, y segundo, todas las carreras de pedagogía ofrecidas por la Universidad de Concepción. Este último criterio tuvo la finalidad de apoyar el logro de los indicadores de otro proyecto de la Universidad y el MINEDUC destinado a fortalecer la formación inicial docente. (Ver <[http://docencia.udec.cl/unidd/index.php?option=com\\_content&view=article&id=77&Itemid=30](http://docencia.udec.cl/unidd/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=30)>).

<sup>5</sup>Definición de Quintil de Ingreso: la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional indica que el Quintil del Ingreso autónomo per cápita del hogar nacional corresponde a la quinta parte o 20% de los hogares nacionales ordenados en forma ascendente de acuerdo al ingreso autónomo per cápita del hogar, en que el primer quintil (quintil I) representa el 20% más pobre de los hogares del país, y el quinto quintil (quintil V), el 20% más rico de estos hogares. (CHILE, 2016).

<sup>6</sup>Los objetivos y acciones se encuentran en el Formulario de Postulación. Convocatoria: Programa de Nivelación Académica para Estudiantes de Primer Año de Educación Superior. Beca de Nivelación Académica – año 2014.

<sup>7</sup>Agronomía, Auditoría, Biología, Biología Marina, Ingeniería en Biotecnología Vegetal, Ingeniería en Biotecnología y Acuicultura, Ingeniería en Conservación de Recursos Naturales, Ingeniería Forestal, Educación General Básica, Educación Parvularia, Educación Diferencial, Pedagogía en Artes Plásticas, Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Pedagogía en Ciencias Naturales y Física, Pedagogía en Ciencias Naturales y Química, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Educación Musical, Pedagogía en Español, Pedagogía en Filosofía, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Matemática y Computación.

<sup>8</sup>Suspensión de estudios es definida por el Reglamento General de Docencia de Pregrado, Decreto UdeC 2008-116, como sigue: “Los alumnos de pregrado podrán solicitar, al Vicedecano, suspender estudios hasta cuatro semanas antes del término del periodo lectivo respectivo. La suspensión de estudios deja sin efecto la inscripción de asignaturas e interrumpe la calidad de alumno de pregrado de la Universidad de Concepción”.

<sup>9</sup>Baja por no inscripción es definida por el Reglamento de Docencia como sigue: “Alumnos que estando habilitados para inscribir asignaturas no lo hagan dentro del periodo correspondiente perderán el derecho a continuar estudios como también la calidad de alumno de pregrado de la Universidad de Concepción, a menos que en el periodo lectivo anterior hayan inscrito una o más asignaturas anuales”.

<sup>10</sup>La nota 7.0 no fue incluida para que los intervalos fueran idénticos. Esto no ocasiona problemas, puesto que ningún estudiante obtuvo nota 7.0.

<sup>11</sup>Promedio ponderado de notas, según Reglamento General de Docencia de Pregrado, se refiere a “promedio de las notas finales iguales o superiores a 4.0, ponderadas por el correspondiente número de créditos”.

<sup>12</sup>Un Convenio de Desempeño es “un contrato entre el Estado y las Instituciones de Educación Superior por medio del cual éstas comprometen desempeños notables que impliquen un significativo mejoramiento institucional, que por sí sola no habrían podido lograr” (CHILE, 2015).

**Submetido:** 19/02/2016

**Aprovado:** 23/05/2016

**Contato:**

Valentina Soto Hernández  
Avenida Eix Central. Edificio B.  
Cerdanyola del Vallès. Barcelona  
España, 08193

Dirección de Docencia. Edmundo Larenas, 64A  
Universidad de Concepción  
Concepción, Chile

ARTIGO

DOCÊNCIA, EXPERIÊNCIA INTELLECTUAL, FORMAÇÃO:  
THEODOR W. ADORNO COMO PROFESSOR

Franciele Bete Petry\*

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis - SC, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz\*\*

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis - SC, Brasil

**RESUMO:** A obra de Theodor W. Adorno pode ser lida como uma busca pela transformação social que, entre outros elementos, requer o pensamento crítico. Neste sentido, a educação compõe os esforços de superação da semiformação e dos limites que a indústria cultural impõe à experiência intelectual e estética, engajando-se na batalha política de não-repetição da barbárie, na luta contra o totalitarismo e a dominação social. Considerando que a educação em Adorno exige pensar seriamente sobre a tarefa dos professores, o presente artigo analisa a educação como prática política em alguns de seus seminários. Adorno executou sua filosofia não apenas em seus escritos e discursos, mas em sua prática docente. Em suas aulas, o exercício filosófico e a análise e aplicação dos conceitos mostram-se tão importantes quanto a discussão de ideias, quando forma e conteúdo se mostram inseparáveis.

**Palavras-chave:** Teoria Crítica da Sociedade. Formação. Adorno, Theodor W. Ensino de Filosofia.

TEACHING, INTELLECTUAL EXPERIENCE, EDUCATION: THEODOR W. ADORNO AS PROFESSOR

**ABSTRACT:** The work of Theodor W. Adorno can be read as a search for social transformation, which requires the critical thinking. In this sense, education may be an effort to overcome *pseudo-culture* and the limits of intellectual and aesthetic experience enthroned by culture industry. Education must be engaged in the political necessity of non-repetition of barbarism, in the struggle against totalitarianism and social domination. Considering that education in Adorno's work requires thinking seriously about the task of the teachers, this paper analyzes the teaching practice as political praxis in some

\*Doutora em Filosofia e em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Professora do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: < franciele.b.petry@ufsc.br > .

\*\*Doutor pela Leibniz Universität Hannover, Alemanha (2002). Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador CNPq.

E-mail: < alexfvaz@uol.com.br > .

of Adorno's seminars. It will be possible to observe how Adorno performed his philosophy not only in his writings and speeches, but also in his teaching practice. In his Lessons, the philosophical exercise and the analysis and application of the concepts have shown themselves as important as the discussion of ideas, when form and content became inseparable.

**Keywords:** Critical Theory of Society. Education. Adorno, Theodor W. Teaching of Philosophy.

## INTRODUÇÃO

Ao longo de sua trajetória intelectual, Theodor W. Adorno levou a sério a tarefa de procurar o núcleo de verdade existente na tradição filosófica, desenvolvendo, juntamente com os demais intelectuais que formaram a primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade, um pensamento que, inconformado com uma realidade permeada de injustiças, contradições e dominação, busca superar a si mesmo por meio de uma dialética que desafia a própria razão em sua pretensão de compreender e determinar os objetos. Esse comprometimento com a filosofia se manifesta em suas atividades como intelectual, mas também como docente, as quais pretendem colocar sob tensão os limites do pensamento, da teoria e, quiçá, da razão.

O compromisso com a resistência do pensamento frente à dominação se expressa na concepção de filosofia defendida por Adorno, inseparável do momento de crítica que a interpretação filosófica deve conter. Adorno chega a dizer que a “interpretação como tal é como *acrítica*; se uma interpretação que não é crítica então não é interpretação – tampouco quando é afirmativa” (ADORNO, 2003a, p. 80, tradução nossa). Este é o caráter fundamentalmente crítico presente na interpretação que torna a filosofia uma força de resistência, assim como faz dela, mesmo em seu caráter teórico, uma forma de prática. Para isso, a filosofia exige uma espécie de “metodologia” diferente para se realizar, já que deve se contrapor à forma pela qual o pensamento tradicional procura compreender a realidade, baseado em uma lógica de identidade que o impede de expressar as contradições sociais e todo o sofrimento existente.

Em escritos de Adorno como *O ensaio como forma* ou mesmo a *Dialética negativa*, fica evidente a recusa em aceitar que a filosofia possa trabalhar com definições ou ser sistemática. Embora ela tenha uma lógica de exposição, não deve proceder nem por dedução, nem por indução. Ao assumir que seu objeto possa ser contraditório, sua linguagem deve ser capaz de incorporar tal contradição. Assim, a forma pela qual o pensamento se apresenta é fundamental, pois ao



se tornar veículo de expressão do sofrimento e da violência existentes na realidade é que uma filosofia pode se mostrar como resistência. O momento de expressão da linguagem filosófica será, então, tão importante quanto o conteúdo a ser comunicado, uma vez que Adorno não reconhece que haja uma distinção entre esses dois momentos.

Ao correlacionar em um mesmo nível as dimensões da forma e do conteúdo, Adorno compromete-se com um estilo que se mantém ao longo de sua carreira como intelectual e professor. A forma fragmentária de sua obra responde a uma exigência teórica e não consiste em uma escolha arbitrária. É justamente por se manter fiel a um modo de pensar e de se expressar, intimamente relacionado com a crítica social, que a atitude de Adorno como filósofo é capaz de intervir na realidade, colocando em outro plano os limites entre a teoria e a prática. Afinal, “seu desempenho como ensaísta coloca em questão o aparato da academia, sua aliança tácita com a ordem política existente sob o pretexto da liberdade de pesquisa e objetividade científica” (HOHENDAHL, 1997, p. 225, tradução nossa).

O ensaio é a forma que mais bem exprimiria o pensamento crítico dialético, na medida em que permite uma exposição por meio de conceitos que se relacionam e que podem, entretanto, entrar em conflito, o que não é, de maneira alguma, incompatível com o rigor filosófico. Tal forma estará presente na obra de Adorno tanto no modo fragmentário e prismático de pensar os mais diferentes temas, sejam eles da própria filosofia, ou da sociologia, música ou literatura, entre tantos, quanto no modo de escrever e se comunicar: por meio de ensaios, aforismos, escritos, conferências ou debates. Rose comenta o trabalho de Adorno, dizendo que,

a maioria dos livros de Adorno consiste em artigos reimpressos que foram publicados primeiramente em revistas como ensaios, artigos, notas, monografias ou resenhas. Outros foram originalmente transmissões de rádio e algumas introduções ou sinopses de conferências acadêmicas. Ele deu a eles títulos que enfatizavam sua natureza fragmentária, tais como ‘notas’, ‘prismas’, ‘modelos’. Adorno escreveu em uma variedade de estilos, alguns mais, alguns menos obscuros (ROSE, 1978, p. 12, tradução nossa).

A obra de Adorno, assim, contempla as mais diferentes formas de expressão, todas condizentes com sua posição de que a filosofia, a fim de cumprir seu papel de crítica à reificação do pensamento e da sociedade, deve prestar atenção ao modo como trata seu objeto, orientando-se por ele mais do que o subjugando em seu modo de pensá-lo. Adorno irá propor, assim, um modelo de expressão filosófica, em que a palavra passa a ser considerada não um mero instrumento de argumentação e derivação de conceitos, mas o próprio corpo do pensamento:

a exposição é, por isso, mais importante para o ensaio do que para os procedimentos que, separando o método do objeto, são indiferentes à exposição de seus conteúdos objetivados. O “como” da expressão deve salvar a precisão sacrificada pela renúncia à delimitação do objeto, sem todavia abandonar a coisa ao arbítrio de significados conceituais decretados de maneira definitiva (ADORNO, 2003b, p. 29).

Nesse sentido, a filosofia teria um compromisso que não é meramente estetizante. Ela é responsável por oferecer materialidade aos pensamentos por meio da forma com que os impregna e, expressivamente, revela. Esta preocupação com o momento expressivo da linguagem filosófica se fará presente, para além da sua atuação teórica, na prática docente de Adorno. É precisamente esta dimensão que o presente trabalho procurará explorar, mas não no sentido de encontrar, a partir de sua obra, uma “metodologia” que fosse mais apropriada à filosofia ou mesmo uma “didática” pela qual a filosofia devesse ser ensinada. Antes, busca compreender a implicação interna que a concepção de filosofia defendida por Adorno tem em relação a seu ensino, tornando a docência uma forma de práxis política.

A fim de desenvolver a problemática acerca do modo pelo qual a filosofia ganha expressão na prática docente, o trabalho corporifica seus argumentos por meio do comentário e da análise de algumas das aulas de Adorno na Johann Wolfgang Goethe Universität de Frankfurt am Main, reunidas em *Vorlesung über Negative Dialektik: Fragmente zur Vorlesung 1965/66* (*Conferências sobre a dialética negativa: fragmentos para as conferências de 1965/66*),<sup>1</sup> as quais se referem à **publicação de Adorno**, *Dialética negativa*, trazendo temas fundamentais à filosofia e ao procedimento dialético por ele adotado; em *Problemeder Moralphilosophie*, referentes ao ano de 1963, as quais apresentam uma leitura minuciosa da teoria moral kantiana, inserindo-a no cerne dos problemas com os quais a filosofia moral, em geral, se depara; em *Introdução à sociologia* e que contém, além das contribuições de Adorno para a reflexão sociológica, comentários que ficam à margem das suas discussões relativas a conteúdos, referindo-se à própria dinâmica docente na Universidade.

## O MOMENTO EXPRESSIVO DAS AULAS DE FILOSOFIA

Adorno mostrou-se comprometido não apenas com a forma expressiva da linguagem filosófica quando concebida em termos de escrita, como também em seu modo de apresentação oral, o qual ganha destaque na prática da docência. Em *Problemeder Moralphilosophie* pode-se encontrar já nas primeiras aulas, e especialmente no início de cada uma delas, várias considerações importantes sobre o desenvolvimento

do próprio curso que seria oferecido no decorrer do semestre. O professor chega a comentar que a própria forma *Vorlesung* deve ser distinta tanto em natureza quanto em finalidade da expressão escrita. Em um trecho da aula de catorze de maio de 1963, diz:

(...) eu diria que a *Vorlesung* que surgiu em uma época em que a impressão havia muito já existia é, em certo sentido – Horkheimer uma vez o expressou de maneira muito bonita – uma «forma arcaica», ou seja, ela foi, em certo sentido, superada, na medida em que se pode ler. **Portanto, se é para se manter este formato, se é de fato o caso de seguir com o *Vorlesung*, isso só tem sentido se nele se diga coisas em tal forma que não pode ser encontrado na forma impressa, especialmente não nos assim chamados textos de respeitada filosofia.** (ADORNO, 1996, p. 41, tradução nossa).

Adorno recomendava aos estudantes que não tomassem notas durante a aula, a fim de que realizassem o exercício de abstração, de reflexão, ainda que algo se perdesse nesse movimento, exatamente porque é esse tipo de exercício que constitui a própria filosofia. Tal atividade é, também, qualitativamente diferente daquela de acesso a um texto, cuja leitura impõe outro ritmo para a compreensão dos conceitos. Além disso, a orientação se devia ao fato de que o modo de exposição não era linear, tampouco possuía o encadeamento lógico-analítico de quem procede em sua explicação por etapas. Como o professor não refletia dedutivamente, o estudante que tentasse traçar uma sequência argumentativa acabaria frustrado, já que, assim como os ensaios, também a fala de Adorno se movia segundo a ordem prioritária do objeto, a qual ganhava forma pelo pensamento, mas não determinada por ele. Desse modo, havia na aula uma renúncia ao pensamento sistemático, devendo ser a reflexão, e não a busca pela compreensão de conteúdos específicos e pontuais, o objetivo principal. Adorno chegou a fazer um comentário sobre essa questão:

Eu lhes dizia que seria vergonhosa uma forma de apresentação do tipo “em primeiro lugar”, “em segundo lugar”, “em terceiro lugar”, que fingiria um tratamento sistemático que à coisa não corresponde. Eu procuro, em lugar disso, a pau e pedra, fazer com vocês as reflexões, os movimentos que, segundo penso, seriam o movimento específico do espírito filosófico. (ADORNO, 1996, p. 41, tradução nossa).

Se fosse o caso de apenas receber determinados conteúdos, como se a filosofia transmitisse informações, então, bastaria ter contato com os livros, os quais proporcionariam esse tipo de informação ao leitor, pois “se apenas do conhecimento sobre teoremas se tratasse, da transmissão histórica e filosófica de posições, então vocês poderiam, de forma geral, apropriar-se muito melhor dessas coisas pela leitura” (ADORNO, 1996, p. 42, tradução nossa). Contudo, as aulas têm outra

finalidade que não se reduz à comunicação de conteúdos. Antes, elas incitam o estudante a pensar, a aprender a pensar sobre eles. Esse modo de refletir **não** sistemático tem, no entanto, uma lógica em sua exposição. É por Adorno conceber a filosofia como um exercício de reflexão livre, que rejeita a tendência tradicionalmente adotada por ela de subsumir o pensamento a regras **lógicas e dedutivas**. **Em** certomomento, Adorno faz uma afirmação fundamental para se compreender o que é a atividade filosófica:

Eu penso o seguinte. Primeiramente, que a filosofia consiste absolutamente na reflexão sobre o conhecimento e não na transmissão imediata de informação; e que quem se envolve com seriedade com a filosofia – **e supponho que isso se aplica a todos vocês** – deve-se levar pela reflexão, a reflexão livre e sem colher de chá, e não deve esperar da filosofia nesta forma qualquer tipo de objeto sólido, como costuma acontecer por aí (ADORNO, 1996, p. 40, tradução nossa).

Dessa forma, as aulas de Adorno, fossem elas sobre filosofia ou sociologia, não consistiriam em espaços para se “ensinar” conteúdos, senão em atividade reflexiva conduzida pelo próprio objeto. Os conteúdos se tornam a matéria do pensamento e emergem de acordo com o movimento realizado pela reflexão, seja como necessidade de se adentrar em um conceito ou para explorar as diferentes dimensões de um tema. Assim, o “ensino” ocorre sem que seja pretendido, pois é o exercício de pensar que surge em primeiro plano. A famosa assertividade Kant segundo a qual não se pode ensinar filosofia, mas como filosofar, é lembrada por Adorno no sentido de reafirmar que aquilo que deve ser apreendido em aula não é, necessariamente, o que se diz sobre um determinado filósofo ou um conceito, mas como o pensamento opera a partir dos elementos que tem à disposição. No curso sobre a filosofia moral, Adorno discorre sobre o tema ao longo de suas aulas partindo de categorias da teoria kantiana, as quais servem como base para se pensar, de forma crítica, a própria moralidade. Ele comenta esse procedimento no início de uma das primeiras aulas:

(...) O próprio Kant escolheu em seus cursos jamais ensinar diretamente sua própria filosofia, preferindo fazê-lo em conexão com a filosofia de Leibniz e Wolff, cuja crítica ele imprimiu sob o título de “Crítica da Razão Pura”. Uso Kant de modo semelhante, como um veículo, a fim de, por um lado, apresentar a vocês seus problemas e questões, e por outro, por meio de críticas e novas reflexões que se conectam com os textos kantianos, fazê-los avançar sobre eles (ADORNO, 1996, p. 43, tradução nossa).

É possível pensar que a figura de Adorno se torna um exemplo de alguém que faz filosofia e, assim, mostra aos estudantes um modo de pensar filosófico. Entretanto, não é apenas a forma da aula que está em questão, pois ela é inseparável do conteúdo: “Pertence à filosofia que

forma e conteúdo não se deixem entre si separar, como se supõe ser o caso em várias áreas de conhecimento (...)” (ADORNO, 1996, p. 41, tradução nossa). Não se trata, portanto, de mostrar o que seria a filosofia pura e simplesmente, mas de refletir de certo modo que, para Adorno, deve ser essencialmente crítico. Assim, ele se torna um exemplo de uma filosofia crítica, que se apropria da tradição para, mesmo que nos seus marcos, ir além dela, incentivando os estudantes a fazer o mesmo.

## O CONTEÚDO FILOSÓFICO E SUA FORMA DE APRESENTAÇÃO

A preocupação de Adorno com os pressupostos metodológicos de suas aulas está de acordo com sua posição de que a relação entre o professor e o aluno deve ser transparente, no sentido de que é preciso esclarecer também aquilo que acontece de forma mais ou menos implícita nesta relação, mas que pode levar a uma falsa representação, seja sobre o professor, sobre a aula ou mesmo sobre o conteúdo. Adorno esteve constantemente atento para as questões pedagógicas, ainda que não se possa dizer que foram elas seu foco central de pesquisa e reflexão. Elas na verdade decorrem da preocupação com a relação entre o conteúdo e sua recepção, algo que, no caso específico das aulas por ele ministradas, pode se tornar problemático, já que insiste no rigor, na profundidade dos temas e, assim, faz-se necessário esclarecer os estudantes sobre os motivos que o levam a proceder desse modo, que claramente não é arbitrário, mas consequência da sua maneira de entender a filosofia. Há da parte de Adorno, portanto, uma profunda preocupação com o modo pelo qual aquilo que é dito por ele seja *experienciado* pelos alunos.

A posição teórica defendida por Adorno acerca da dialética entre conteúdo e forma se repete, no plano da prática, na relação entre método e conteúdo. Ainda que as aulas apresentem uma dinâmica particular no que se refere à apresentação de um tema, distinguindo-se da elaboração mais precisa e fechada dos textos, pode-se observar que Adorno segue um estilo de exposição que permite que o pensamento aborde os conceitos que lhe são necessários para apresentar e criticar determinado objeto, recorrendo eventualmente a ideias de outros filósofos, para desse movimento extrair suas próprias conclusões. A experiência intelectual que deve ocorrer por meio da filosofia constitui-se em uma atitude aberta do sujeito frente aos objetos, detendo seu olhar sobre eles sem pretender esgotá-los. Adorno chega a fazer um comentário autobiográfico dizendo que nunca entendeu porque, ao final das aulas, os professores diziam não ter “esgotado” o tema, o que lhe parecia algo impossível de acontecer,

uma vez que para ele ” importante seria “a possibilidade de o espírito mergulhar intensamente [no tema], e não em algo que fosse da ordem da completude quantitativa” (ADORNO, 2003a, p. 113). Assim, não há como mensurar o objeto, determinando quanto dele teria sido completamente abordado, pois a própria experiência intelectual se opõe ao que é estático, sendo antes um movimento em que o espírito se deixa envolver pelo objeto, alimenta-se dele, impulsionado em sua direção sem, no entanto, lograr capturá-lo. A experiência intelectual se caracteriza mais pela transitoriedade e abertura da sua relação com o objeto do que com uma “apreensão” final:

o giro metacrítico contra uma filosofia primeira que eu estou tentando torná-lhes apreensível a partir de diferentes ângulos, é o giro contra a finitude de uma filosofia que insiste retoricamente no infinito, mas que, ao mesmo tempo não observa, verdadeiramente como tal, o infinito que lhe escapa. A filosofia não possui, portanto, qualquer de seus objetos assegurado— e isso também pertence às especificidades da dialética, entre as quais, se ela é tomada energicamente, que pareça alcançar, segundo penso, uma forma negativa. A filosofia não deve criar o fantasma de uma totalidade, senão que a verdade deve nela cristalizar-se (ADORNO, 2003a, p. 124, tradução nossa).

A passagem mostra algo que ele já havia anunciado nos anos 1930: que a filosofia, na sua tarefa de interpretação, deve se colocar contra o idealismo e sua tentativa de capturar conceitualmente a totalidade, devendo, antes, dialeticamente, olhar para o particular que pode ser considerado expressão objetiva de uma totalidade, ainda que ele se apresente como uma mônada solitária. É nesse sentido que Adorno se refere a uma “micrologia” que olha para o particular indo além dele. Em uma comparação que não pretende equiparar filosofia e arte, Adorno mostra que as obras de arte seriam o protótipo do conhecimento da realidade, pois pensadas em si, como objetos, elas são fechadas, mas uma análise que vai além delas tenta capturar seu teor de verdade, seu sentido objetivo, ampliando o conhecimento e transformando-o em uma experiência intelectual. Assim, “apenas quando se tem disponível a possibilidade deste tipo de experiência, que eu tentava mostrar para vocês nas obras de arte, somente então poder-se-á constituir o que pontuava: o conceito de experiência intelectual (...)” (ADORNO, 2003a, p. 126, tradução nossa)”.

É por isso que a filosofia não pode se manter fechada, mas sim trazer para si o sentido da formação cultural como modo de se aprofundar no conhecimento dos seus objetos. As Humanidades podem contribuir fornecendo-lhe elementos da experiência para que ela possa interpretar criticamente a realidade. O trabalho de Adorno como intelectual e professor mostra essa necessidade de dialogar de

diferentes formas, de olhar para os objetos por distintos ângulos, pois só assim seriapossível construir uma imagem da realidade mais próxima da verdade, ainda que nesse jogo o pensamento se depare com contradições. Como afirma Oskar Negt, “o filósofo e sociólogo Adorno não assume papéis diferentes em campos de conhecimento precisamente delimitados entre si; a divisão do trabalho entre um e outro não é mais do que uma diferença de ênfase nos aspectos sob os quais uma determinada situação é abordada” (2004, p. 92).

Em suas aulas, Adorno fazia filosofia do modo como a concebia: como reflexão crítica, que procura no interior das teorias filosóficas suas inverdades para, assim, também a partir delas, construir novos modelos de pensamento, deixando de lado conceitos que são expressões da reificação, pois a filosofia, sobretudo, deve se opor à formação de uma falsa consciência, renunciando ao desejo de se firmar em certezas, assumindo sua falibilidade que é, ao mesmo tempo, a possibilidade de se confrontar com a verdade.

Essa atitude pretenciosa e crítica em relação aos conceitos e às teorias é símbolo da convicção segundo a qual o pensamento livre seria aquele capaz de arrancar da linguagem, dos conceitos, verdades cristalizadas, mas também aquelas que só se mostram em seu contrário, nas falsidades. Assim é que Adorno examina minuciosamente a teoria moral kantiana e por meio de sua crítica descobre as contradições do pensamento moderno e da condição do sujeito nas categorias que o filósofo de Jena adotou. Sua crítica, que ao mesmo tempo é uma interpretação no sentido que Adorno mesmo confere a essa noção, revela um Kant intimamente vinculado à sociedade burguesa de seu tempo. Além disso, as ideias kantianas sobre a moralidade expressariam o próprio princípio de dominação da natureza, o qual, por sua vez, relaciona-se à redução da racionalidade à perseguição dos fins ligados à autopreservação. Assim, a filosofia de Adorno, já desenvolvida em textos como a *Dialética do esclarecimento* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), se mistura à interpretação que ele faz da teoria kantiana e que é apresentada aos estudantes, abordando de forma detalhada os argumentos e passagens da obra de Kant que tornam sua leitura não apenas possível, mas no sentido adorniano, *atual*. Ao mesmo tempo em que faz suas críticas, mostrando como as contradições emergem da teoria de Kant, Adorno faz ele próprio uma filosofia moral, no sentido em que ele considera ser ainda possível: não como uma teoria ou sistema, mas como “tentativa [...] de trazer à consciência crítica da filosofia moral, a crítica de suas possibilidades, tornando consciente a consciênciade suas antinomias” (ADORNO, 1996, p. 248, tradução nossa). É dessa forma, ao fazer filosofia a seu próprio estilo, que Adorno se torna um exemplo

para seus alunos sem ter que “ensinar” algo a eles, mostrando, mais uma vez, que ser professor é ser, também, um intelectual.

## A ESTRUTURA DA EXPOSIÇÃO FILOSÓFICA NAS AULAS

Embora Adorno não reconheça a cisão entre método e conteúdo, há uma dinâmica presente em seu modo de lecionar que varia de acordo com os temas a que os cursos se referem. Nas aulas sobre filosofia moral, o professor faz uma espécie de introdução ao tema, comentando como ele será desenvolvido no decorrer das aulas, mas também elabora muitas considerações, algumas delas apresentadas nesta seção, sobre o que entende por filosofia, a respeito do método de suas aulas, oferecendo aos estudantes informações importantes que permitissem compreender o processo que ali se desenvolveria, o qual não se reduz à transmissão de conhecimento ou simples reprodução da filosofia de Kant. As lições partem das categorias presentes na teoria moral de Kant para ir além delas por meio da crítica. Há também continuidade entre elas e, nos casos de interrupções ou cancelamento, Adorno faz uma revisão do que se discutira até o momento. As últimas aulas desse curso possuem um enfoque mais crítico, no qual Adorno expõe suas considerações sobre a moralidade, reforçando a ideia de que nas condições em que se encontravam naquele momento, a única força que restava era a de resistir às formas da “má vida” e à heteronomia, o que exigiria, nos termos de seu pensamento, uma forma de reflexão que assumisse uma postura política, na medida em que também é crítica da sociedade. Como afirma, “poderia-se dizer: a pergunta pela vida reta seria a pergunta sobre a política correta, sempre que tal política correta estivesse no campo de possibilidades contemporâneo.” (ADORNO, 1996, p.262, tradução nossa). A reflexão filosófica, como possibilidade de se contrapor às formas de pensamento que correspondem à racionalidade instrumental presente na sociedade, torna-se uma necessidade no que diz respeito à formação de uma consciência verdadeira, implicando também na responsabilidade dos professores de malgrado as dificuldades e contradições a isso iminentes, insistir na tarefa de esclarecer seu público.

No curso sobre a *Dialética Negativa*, a edição traz as notas particulares de Adorno, o que permitem compreender como ele abordava os conteúdos. Nas notas da primeira aula, por exemplo, Adorno registra pontos a serem abordados, quase na forma de palavras-chave. Acrescenta, além disso, uma sequência que ele denomina de “plano”, o qual consiste, quando se lê a transcrição da aula, no fio condutor das suas



reflexões, com algumas frases que resumem a ideia a ser apresentada. O professor indica, ainda, no caso dessa aula que tem como tema o conceito de contradição, elementos que o compõem e o duplo caráter que ele carrega. Por fim, as notas apresentam dois curtos parágrafos com as conclusões resultantes a partir daquelas considerações.

Embora Adorno elabore um “esquema” de aula, a dinâmica que ela assume de forma alguma é fixa e sistemática, pois ele não segue uma ordem dedutiva na exposição. Nota-se que, no caso da aula acima mencionada, Adorno apresenta o objetivo geral do curso, ou seja, discutir o conceito de dialética negativa e, após iniciar sua fala sobre o tema, aponta outros conceitos que estão intrinsecamente ligados àquele, como os de contradição e não-identidade, recorrendo também ao modo como Hegel pensou a dialética e, assim, “cerca” seu objeto, que não é esgotado no momento. A recusa em proceder dedutivamente e a defesa da dialética como forma de se pensar filosoficamente faz com que as aulas de Adorno tenham um sentido particular, o qual está em concordância com uma posição defendida em *Minima Moralia*, ainda que nesta obra a referência seja ao texto para leitura:

(...) em um texto filosófico, todas as proposições deveriam situar-se a igual distância do centro. Mesmo que Hegel jamais tenha dito isso expressamente, todo seu procedimento dá testemunho dessa intenção. Assim como esta não reconheceria algo que fosse primeiro, tampouco poderia, a rigor, saber de alguma coisa que fosse segunda ou derivada, deslocando então o conceito de mediação precisamente das determinações formais intermediárias para as coisas mesmas e pretendendo assim superar a diferença entre estas e um pensamento que lhes fosse exterior e as mediasse. Os limites que se impõem ao sucesso de tal intenção na filosofia de Hegel são ao mesmo tempo os limites da verdade desta filosofia, a saber, os restos da *prima philosophia*, da suposição do sujeito, apesar de tudo, como um “primeiro”. Uma das tarefas da lógica dialética é eliminar os últimos vestígios do sistema dedutivo juntamente com os últimos gestos advocatórios do pensamento (ADORNO, 1993, p. 61).

Incorporada nas reflexões sobre as aulas de Adorno, a passagem acima explica a dinâmica presente nos cursos. Ao serem tomadas em conjunto, pode-se observar que cada uma das aulas é um fragmento do objeto que pretendem apresentar. Assim, à medida que o curso avança, novos conceitos são acrescentados à mesma temática, no sentido em que Adorno se referiu na citação, ou seja, assim como nos textos as proposições deveriam se situar a uma mesma distância do centro, nos cursos, cada aula também se localiza, *consteladamente*, a uma mesma distância do tema. Não há aulas “primárias” ou “secundárias”, pois todas apresentam elementos importantes que iluminam seu objeto. No curso sobre a *Dialética negativa*, por exemplo, Adorno discute a questão da negação determinada, a relação entre

teoria e prática, o conceito de experiência intelectual, dentre outros temas que, juntos, formam o conceito de dialética negativa. Vistas conjuntamente, portanto, as aulas realizam a ideia de constelação tão defendida por Adorno (2009) na própria *Dialética negativa*.

Mesmo quando as aulas têm um caráter de introdução à filosofia ou a algum tema filosófico em especial, a linguagem empregada, a densidade com que os conceitos emergem, de modo algum oferecem facilidade. Nessa exigência de rigor reside a convicção de Adorno de que o próprio objeto reivindica o modo como deve ser apresentado, portanto, se o tema filosófico é complexo, também a forma de se chegar até ele será. Adorno parece tratar um problema filosófico como um novelo de lã que precisa ser desemaranhado até que o fio se encontre completamente estendido. Os nós que nesse movimento surgem são resolvidos pela reflexão dialética, que enfrenta a resistência dos conceitos e provoca sua tensão até revelarem seu caráter negativo, o qual não deixa de constituí-los. Adorno não escondia o fato de que não facilitaria a exposição aos alunos, algo que está registrado, por exemplo, na primeira aula do curso sobre problemas da filosofia moral:

Bem, se por assim dizer, atiro-lhes pedra sobre a cabeça, então é melhor logo advertir-lhes sobre isso do que deixar-lhes a expectativa de que receberiam pão; e, se o pão não se faz presente, então talvez terá acontecido de que as pedras, se atiradas, não os alcançaram ou, e isso eu gostaria que especialmente acontecesse, elas não eram assim tão assustadoras. (ADORNO, 1996, p. 10, tradução nossa).

Também aqui se manifesta o comprometimento de Adorno com a exposição, elemento essencial à filosofia, e que deve ser entendido pelos estudantes como necessário. Por isso o esforço em mostrar tal necessidade para que ficasse claro como o professor, ao lecionar filosofia, está inevitavelmente comprometido com uma concepção do que seja a atividade filosófica. Esta determina o modo como os temas serão tratados, como acontecerão as aulas, como os seus objetivos serão definidos. Na medida em que Adorno assume ser a filosofia uma reflexão crítica, a qual, além disso, pressupõe o caráter dialético e negativo, sua prática docente é uma forma de concretizar essa perspectiva. Daí decorre sua recusa em ministrar aulas de forma sistemática, de tornar o conteúdo “acessível” no sentido de não aprofundar as questões filosóficas, pois desse modo, que chega a parecer “antipedagógico”, é que se realiza uma mediação honesta entre professor e aluno.

## DOCÊNCIA E PESQUISA NA UNIVERSIDADE

Outro aspecto que merece ser destacado nas aulas de Adorno diz respeito às considerações acerca do próprio trabalho na

Universidade. Na primeira aula do curso sobre a *Dialética Negativa*, Adorno expressa seu descontentamento com a forma pela qual suas atividades, fosse com aulas ou com tarefas administrativas, exigiam um tempo que o impedia de realizar seu ofício de pesquisador, algo que ele considerava fundamental para o próprio ensino. Em um trecho da transcrição da referida aula, faz o seguinte comentário:

Senhoras e senhores, vocês sabem que a tradicional definição de Universidade exige a união de ensino e pesquisa. Sabem, igualmente, quão problemática é a realização dessa tão alardeada ideia. Meu próprio trabalho sofre muito com essa situação, a saber: a quantidade de aulas e tarefas administrativas que se acumulam sobre mim, torna quase impossível que eu realize durante o semestre minhas atividades de pesquisa— sempre que se queira falar de pesquisa em relação à filosofia —, isso não apenas objetivamente, mas principalmente em correspondência com minhas inclinações e dedicação (ADORNO, 2003a, p. 13, tradução nossa).

Na velha tradição humboldtiana, Adorno mostra sua preocupação em relação à necessidade de o professor realizar suas pesquisas, uma vez que é a partir delas que novas ideias, conceitos ou interpretações podem surgir. Também para que o ensino não seja reduzido à reprodução de conhecimentos, seria preciso que as aulas consistissem em uma atividade reflexiva por parte do professor, assim como dos alunos que a acompanhassem, a qual, por sua vez, exige profundidade no tratamento das questões. E aqui tem sentido a ressalva de Adorno na passagem acima: “se realmente podemos falar de pesquisa em conexão com a filosofia”, pois se a filosofia é entendida como uma formação cultural mais abrangente, envolvendo uma relação com a cultura e, principalmente, com a experiência intelectual, a pesquisa, em seu sentido técnico, não parece ser o meio mais apropriado para estreitar o contato do espírito (*Geist*) com aquela.

Há uma passagem no texto *Observações sobre o pensamento filosófico* (ADORNO, 1995a) que pode esclarecer a questão colocada na passagem citada mais acima. Adorno tenta mostrar como é essencial ao pensamento um momento de paciência, de passividade e concentração. Tais qualidades, contudo, estão em oposição ao modo como as instituições funcionam, as quais, sob a exigência de racionalização e tecnicização, reproduzem a alienação também no domínio da pesquisa. De acordo com Adorno,

é característico que se tenham instituído, reativamente, espaços acadêmicos que devem oferecer aos escolhidos a oportunidade para o meditar. Sem o momento contemplativo, a práxis degenera em um empreendimento carente de conceito; contudo, a meditação cultivada como esfera particular, em recinto fechado, separada de uma práxis possível, dificilmente conduz a algo melhor (ADORNO, 1995a, p. 20).

Adorno critica a “cientifização” da própria filosofia que torna os intelectuais “técnicos de pesquisa”. Na medida em que o pensamento se adapta às exigências externas, às imposições institucionais, do mercado e de interesses políticos, a capacidade mesma de pensar se atrofia, pois incorpora a dominação que impede o pensamento independente. Em uma das aulas de sociologia do ano de 1968, Adorno menciona a reforma universitária que acontecia na Alemanha e critica o modo como ela se realizava, segundo ele, seguindo a ideia de racionalidade instrumental “que almeja escolarizar a universidade, convertendo-a em fábrica de homens, produtora, do modo mais racional possível, da mercadoria força de trabalho, e que habilita os homens a vender por um bom preço a sua mercadoria força de trabalho” (ADORNO, 2008, p. 155).

A racionalidade que também se instituiu na academia acabaria por promover a ideia de um trabalho útil que se adéqua às exigências de produção, tornado os próprios intelectuais sujeitos a esse processo e transformando-os em vendedores de sua força de trabalho. Essa crítica já aparecera nas *Minima Moralia*, em que Adorno afirmara, por exemplo, que “uma das transferências nefastas do domínio do planejamento econômico para o da teoria (...) é a crença de que o trabalho intelectual pode ser administrado segundo os critérios que decidem se uma ocupação é necessária ou racional” (ADORNO, 1993, p. 108).

Além disso, para Adorno “a empresa da ciência possui sua contrapartida exata na espécie de mentalidade que ela aciona: eles não precisam mais infligir-se nenhuma violência para dar provas de que são os controladores voluntários e zelosos de si mesmos” (ADORNO, 1993, p. 108). Desse modo, o pensamento enreda-se em amarras que se tornam, justamente porque internalizadas, invisíveis ao indivíduo. O mecanismo de reprodução social é incorporado ao modo de pensar, a tal ponto que, diz Adorno, “mesmo quando se mostram, fora da empresa, como seres bastante humanos e racionais, ficam paralisados numa estupidez pática no instante mesmo em que se põe a pensar de modo profissional” (ADORNO, 1993, p. 108). A crítica se refere, sobretudo, à falta de um momento reservado à realização da experiência intelectual que está na base da reflexão filosófica e que, contudo, não se reduz à filosofia no sentido tradicional, pois se, como Adorno defende, ela não tem um objeto específico, então, é necessário, como dito antes, que se relacione com outras áreas de conhecimento, as quais, na medida em que podem entrar em contato com os dados da experiência, fornecem o material para a interpretação filosófica. Além disso, se nem todo o pensar ocorre no sentido emancipatório, pois ele também é instrumento

de dominação, a estupidez adquire um caráter moral, pois o sujeito que não assume seu poder de pensar de forma independente, se entrega irresponsavelmente aos mecanismos de reificação. Contra essa tendência, objetivamente presente na sociedade e, também, no contexto da prática filosófica, Adorno diz:

a estupidez coletiva dos técnicos da pesquisa não é a simples ausência ou regressão das faculdades intelectuais, e sim uma proliferação dessas mesmas faculdades, que devora com sua própria força o pensamento. A maldade masoquista dos jovens intelectuais decorre da doença de que padecem (ADORNO, 1993, p. 108).

Adorno considera a inteligência, assim como a estupidez, categorias morais. É por isso que sua filosofia pode ser entendida como um impulso para a moralidade do pensamento, pois incentiva a busca pela autonomia e emancipação intelectual como condição de qualquer transformação maior em termos sociais. É preciso destacar, porém, que aqui se fala em *filosofia* no sentido que Adorno lhe atribui, pois ela também pode servir diretamente ao oposto de um pensamento independente, uma vez que “a Filosofia, entre tantas outras funções, também pode levar, sem dúvida, e com êxito, à estupidez” (ADORNO, 2003a, p. 35, tradução nossa). Assim, é preciso que a filosofia, na tentativa de se voltar contra a reificação, resista às formas de pensamento reducionistas presentes em sua tradição, insistindo, principalmente, na formação cultural e na crítica dialética como uma espécie de antídoto contra a semiformação, o cientificismo acadêmico, o positivismo que, ao imporem seus critérios ao pensamento, tornam-no “administrado”.

Além disso, há nessas críticas uma reafirmação da necessidade de que o professor, como anteriormente mencionado, seja não apenas um profissional, mas um intelectual que supere o conhecimento específico sobre a filosofia para poder pensar de modo independente. No curso sobre a *Dialética negativa* podemos ler que

Eu procuro lidar com esta situação, com a qual já me deparei nos dois últimos semestres, e agora novamente, de forma que minhas aulas se dediquem essencialmente a um livro volumoso e pesado ao qual tenho me dedicado há seis anos, cujo título, “Dialética Negativa”, é o mesmo com o qual nomeei este curso. (ADORNO, 2003a, p. 13, tradução nossa).

Nesta passagem, Adorno esclarece o motivo de ministrar suas aulas com base no livro *Dialética negativa*, algo que está também de acordo com a ideia de que a filosofia, sendo um movimento reflexivo, não necessitaria apresentar conclusões, portanto, que as próprias aulas podem ser uma espécie de exercício independente de um resultado. Relembrando Hegel, o professor defende que na filosofia

os momentos de *processo* e *resultado* se confundem, de tal modo que não há um momento no qual ela possa se cristalizar. Sendo um exercício de pensamento, ela é essencialmente dinâmica, constituindo-se em um processo constante de reflexão, sem necessidade de chegar a um ponto final, já que corresponde “ao pensamento filosófico um momento de tentativa, experimental, não enclausurado, distinguindo-se daquele da filosofia das ciências positivas” (ADORNO, 2003a, p. 14, tradução nossa). É nesse sentido que suas aulas renunciam à pretensão de desenvolverem-se como se pudessem esgotar o tema em questão ou encontrar respostas definitivas a ele.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das aulas de Adorno permite compreender a vinculação interna entre sua concepção de filosofia e o modo como ela se concretiza na prática docente. A responsabilidade atribuída por ele ao exercício filosófico, como possibilidade de resistência à reificação na medida em que permite ao sujeito uma experiência intelectual de confronto com a realidade, exige, no âmbito da docência, a reflexão constante sobre a expressão tão peculiar que cabe ao momento de uma aula. Mesmo que os cursos ministrados por Adorno apresentem, muitas vezes, a forma de monólogos, ele refere-se constantemente aos alunos, seja para indicar leituras, para chamar a atenção para algum elemento mais importante da aula, para questioná-los, inclusive, sobre detalhes técnicos que pudessem prejudicar a atenção e concentração durante a reflexão, perguntando, por exemplo, se eles conseguem ouvi-lo com clareza. Tais elementos tornam a aula um momento particular da atividade intelectual de Adorno, pois, mesmo que estejam em concordância com suas posições teóricas sobre a filosofia, inclusive no que se refere à defesa do ensaio, da forma fragmentária da exposição, elas possuem outro ritmo que é dado, sobretudo, em função da oralidade. Nesse sentido, pode-se observar que embora as aulas sobre a *Dialética negativa* retomem os temas presentes na obra de mesmo nome, no curso eles são tratados com mais abertura. É possível observar tal dinâmica diferenciada mesmo na leitura das transcrições, pois há elementos característicos da expressão oral, como as pausas na argumentação, indicadas, por exemplo, por advérbios como “agora”, “bem”, por locuções como “até o momento”, por afirmações do tipo “eu gostaria agora de falar...” ou “eu gostaria de chamar a atenção neste momento para...”, ou ainda pelo vocativo comumente utilizado no início das aulas, “Senhoras e Senhores”. Essas expressões mostram que a argumentação teve um momento

de conclusão, ao qual se segue, então, uma nova reflexão. Além disso, Adorno utiliza exemplos e opera de forma que não é tão frequente em seus intrincados ensaios, como quando recomenda que a filosofia não perca sua proximidade com a experiência mais imediata:

Quero demonstrar isso a vocês agora de um modo muito simples – alguns de vocês talvez até me censurem –, de maneira quase infantil, para que vocês, com as reflexões que colocaremos, não percam o contato com fenômenos simples e elementares. Embora eu seja da opinião segundo a qual o pensamento eleva-se sobre o âmbito mais pueril, pertence a ele, por outro lado, que se mantenha em contato com a experiência imediata. (ADORNO, 2003a, p. 17, tradução nossa).

Além dos exemplos a que se refere, Adorno também faz menções autobiográficas para explicitar suas afirmações. Ainda que a presença desse tipo de comentário pareça banal, é interessante notar que a referência à experiência individual exerce um efeito de *humanização* do professor, algo que ele não apenas defendia em textos como *Tabus acerca do magistério*, como também praticava em sua própria experiência docente. Há vários exemplos do comportamento de Adorno que o aproximava dos ouvintes. Especialmente na edição *Introdução à sociologia*, há transcrições, geralmente localizadas no início da aula, que quebram a imagem de professor e intelectual sisudo. Ao contrário, muitos dos comentários, alguns referentes a problemas técnicos que causavam algum tipo de interrupção em sua aula, são carregados de humor. Nas transcrições, o editor manteve entre colchetes as reações do público, o que permite visualizar a ambivalência da figura de Adorno como professor: por um lado, alguém sério em relação aos conteúdos sobre os quais reflete e, por outro lado, uma pessoa sensível às coisas mais “práticas” do cotidiano, chegando a ser engraçado em suas afirmações. Em alguns trechos das aulas sobre sociologia, faz comentários que provocam risos e certa euforia nos alunos, desmistificando a antiga representação do filósofo que, a exemplo de Tales, presta apenas atenção no céu e se esquece de olhar para o chão em que caminha. Ummomento de leveza e descontração pode ser observado:

Senhoras e senhores, da mesma forma que é preciso imaginar um público de iniciantes à Sociologia, também devo agora ... [*Assobios*] Assim está melhor? – Agora melhorou? – Acho que alguém poderia – senhor Kulenkampff, o senhor faria a gentileza de assumir esse equipamento? – Obrigado – Agora melhorou? – O senhor Kulenkampff fará a gentileza de informar o apoio técnico – enquanto isso começarei gritando. [*Risos*] (ADORNO, 2008, p. 145).

Antes de iniciar eu até gostaria de dizer que hoje minha disposição para ministrar aula é igual à da maioria dos senhores para assisti-la. Contudo, trata-se da minha obrigação e nesse sentido peço a sua paciência e compreensão para o caso de eu não ter o êxito

esperado como considero ser minha obrigação. Isto é muito difícil na situação atual em que somos cercados por muitas preocupações (ADORNO, 2008, p. 163).<sup>2</sup>

O caráter humano da figura do professor e as referências que fogem ao padrão abstrato e conceitual do exercício filosófico fazem das aulas um momento único: elas evidenciam que o sujeito que reflete não é uma substância pensante e solitária, mas alguém que está aí, situado em um determinado espaço e que é afetado pelas condições em que existe. A experiência do sujeito é respeitada e trazida para o momento da reflexão filosófica, sem que esta precise estar isolada da realidade para poder se realizar. O modo como Adorno trata a prática docente reflete, assim, suas convicções teóricas mais profundas, as quais se radicam na esperança de que uma experiência não danificada seja possível e possa levar os indivíduos a transformar a realidade no sentido da emancipação dos homens. A docência revela-se, por essa razão, práxis política, tal como a própria filosofia conduzida por Adorno ao longo de sua trajetória intelectual. A crítica constante às contradições da sociedade, as quais, por sua vez, impedem os homens de *experenciar* uma vida sem dominação, exige um comportamento teórico comprometido com a transformação dessa mesma sociedade, algo que se evidenciará na postura adotada por Adorno como professor, preocupado com o momento de liberdade que o pensamento pode assumir para o sujeito. Eis a docência para Adorno: um momento de possibilidade de resistência à reificação mediante a realização de uma experiência intelectual genuína levada a cabo conjuntamente pelo professor e seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Gegen die Notstandsgesetze. In: **Kritik**: kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, p. 143-144, 1971.

ADORNO, T. W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução: Luiz Eduardo Bicca. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, T. W. Observações sobre o pensamento filosófico. In: **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995a.

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

ADORNO, T. W. **Probleme der Moralphilosophie**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996. 317 p. (Nachgelassene Schriften 4 – Org. de Thomas Schröder; Christoph Gödde).

ADORNO, T. W. **Vorlesung über negative Dialektik**: Fragmente zur Vorlesung 1965, 66. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003a. 358 p. (Nachgelassene Schriften 10 – Org. de Rolf Tiedemann; Christoph Gödde).



ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In. **Notas de literatura**. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003b. p. 15-45.

ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Tradução: Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HOHENDAHL, P. U. The Scholar, the Intellectual, and the Essay: Weber, Lukács, Adorno, and Postwar Germany. **The German Quarterly**. Summer 1997. v. 70, n. 3, p. 217-232.

NEGT, O. Nascido da miséria da compreensão filosófica. Do conceito de experiência em Adorno. In: DUARTE, R.; FIGUEIREDO, V.; KANGUSSU, I. (ed.) **Theoria Aesthetica**. Em comemoração ao centenário de Theodor W. Adorno. Porto Alegre: Escritos, 2005.

ROSE, G. **The Melancholy Science**. An Introduction to the Thought of Theodor W. Adorno. London: The Macmillan Press, 1978.

## NOTAS

<sup>1</sup> *Vorlesungse* refere a uma modalidade de aula praticada em universidades, na qual o professor faz uma série de palestras, que ocorrem regularmente durante um ou mais semestres. Numa *Vorlesung*, o professor fala sobre um tema que é desenvolvido ao longo das aulas e raramente é interrompido pelos alunos.

<sup>2</sup> Esta aula ocorre no período do debate acerca das Leis de Emergência, daí Adorno se referir às “preocupações” daquele momento. Elas foram objeto de reflexão de Adorno (1971) que publicamente se colocou contra elas em um ensaio do mesmo ano de 1968.

**Submetido:** 22/04/2017

**Aprovado:** 23/08/2017

**Contato:**

EED/CED/UFSC

Campus Universitário (Trindade)

Florianópolis | SC | Brasil

CEP 88.040-900



ARTIGO

## EM TORNO DA DIFERENÇA: UMA CONFRONTAÇÃO ENTRE ADORNO E DELEUZE

Sinéio Ferraz Bueno\*

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Marília - SP, Brasil

**RESUMO:** No campo da filosofia da educação há duas importantes e radicalmente distintas possibilidades de abordagem do tema da diferença. Uma é a do pensamento de Adorno, que pensa a diferença sob o ponto de vista da dialética negativa, implicando uma crítica interna das estruturas da razão. Essa crítica visa induzir a processos de autorreflexão sobre os elementos corrosivos da racionalidade, que potencializam a regressão à barbárie. Outra é a do pensamento de Deleuze, que supõe uma crítica externa à razão, em particular às pretensões universalistas da identidade. Este artigo tem o objetivo de comparar e problematizar as duas críticas, e apontar os riscos e tendências irracionistas da crítica de Deleuze, em seus objetivos antifundacionalistas dirigidas a conceitos fundamentais da filosofia ocidental.

**Palavras-chave:** Teoria crítica. Theodor Adorno. Filosofia da educação. Diferença. Gilles Deleuze.

### AROUND THE DIFFERENCE: A CONFRONTATION BETWEEN ADORNO AND DELEUZE

**ABSTRACT:** In the field of philosophy of education, there are two important and radically different approach possibilities of difference as theme. One is the thought of Adorno, thinking the difference from the point of view of negative dialectics, implying an internal critique of the reason structures. This criticism aims to induce self-reflection process on the corrosive elements of rationality, which increase regression to barbarism. Another is the thought of Deleuze, which assumes an external criticism of the reason, in particular to the universalist claims of identity. This article aims to compare and discuss the two criticism, and point out the risks and irrationalist tendencies of Deleuze's criticism on fundamental concepts of Western philosophy.

**Keywords:** Critical Theory. Theodor Adorno. Philosophy of education. Difference. Gilles Deleuze.

---

\*Doutor em filosofia da educação e professor do PPGE da Unesp de Marília.

E-mail: <[sinesioferraz@marilia.unesp.br](mailto:sinesioferraz@marilia.unesp.br)> .

## INTRODUÇÃO

Quando observamos o panorama geral da filosofia da educação nos tempos atuais, dois movimentos intelectuais de grande importância nas décadas imediatas ao fim da segunda guerra mundial emergem como referência para reflexões de natureza crítica e conceitual sobre os processos formadores educativos. O primeiro deles é a teoria crítica, empreendida por filósofos alemães de acordo com uma metodologia dialética e interdisciplinar, e dedicada a temas amplamente relevantes como a dialética da razão esclarecida, indústria cultural, semiformação, sociedade unidimensional e a crítica ao fascismo. O segundo deles é o pós-estruturalismo, empreendido por pensadores franceses e destinado, em suas linhas gerais, a uma crítica de viés antiuniversalista a importantes categorias conceituais do humanismo e da história da filosofia ocidental. Embora tenham percorrido um trajeto significativamente divergente em seu escopo teórico e metodológico, ambos os movimentos apresentam como ponto comum a qualidade de terem sido movidos por certa má consciência acerca das grandes catástrofes ocorridas nas primeiras décadas do século XX, reveladoras do retumbante fracasso da razão em cumprir as promessas de emancipação outrora estampadas pelo iluminismo filosófico. O prestígio contemporâneo dos dois movimentos intelectuais no campo educativo deve-se justamente ao fato de que as fortes tendências instrumentais da racionalidade que suscitaram eventos como o nazifascismo e a bomba atômica permanecem presentes no mundo atual, notadamente manifestadas nas tendências biopolíticas de controle da vida. Para repercussões no campo educativo, o espectro conceitual e metodológico desenvolvido por teóricos críticos e pós-estruturalistas dispõe aos pesquisadores educacionais, e em especial aos filósofos da educação, duas possibilidades de enfoque diametralmente opostas em sua metodologia. Para os pensadores de Frankfurt, a crise da razão exige a necessidade de uma crítica interna que possibilite perspectivas de superação das próprias contradições da racionalidade, objetivo estampado no título da obra consagrada de Adorno e Horkheimer sobre a dialética do esclarecimento. Para os pós-estruturalistas, pelo contrário, a modalidade de crítica dirigida à racionalidade iluminista exige um enfoque externo, dirigido à desconstrução das próprias estruturas da razão, notadamente em suas pretensões universalistas e fundacionalistas, o que permite caracterizar o trabalho de Foucault como “historicização da ontologia”, e a obra de Deleuze como uma “ontologia antidialética do devir”. Considerando essa distinção nada desprezível entre as duas escolas de pensamento, o presente trabalho

destina-se a problematizar a modalidade de crítica dirigida à razão por dois de seus importantes representantes. Mais precisamente, trata-se de refletir sobre a crítica antidialética da identidade empreendida por Deleuze em *Diferença e Repetição* e seu contraste com o enfoque análogo realizado por Adorno na obra *Dialética Negativa*. Por meio dessa reflexão, este trabalho pretende expor os riscos e problemas inerentes à crítica pós-estruturalista em suas pretensões antifundacionalistas dirigidas a conceitos fundamentais da filosofia ocidental.

## I

O movimento intelectual empreendido por pensadores franceses a partir da década de 1960, convencionalmente denominado como pós-estruturalismo, foi adequadamente sintetizado como antifundacionalista pelo historiador Michael Peters, em virtude de seu caráter acentuadamente contestador em relação a qualquer tipo de essência metafísica ou ontológica. Ainda que sob diferentes perspectivas, tais pensadores apresentaram como ponto convergente uma crítica “às diversas construções filosóficas de sujeito: o sujeito cartesiano-kantiano, o sujeito hegeliano e fenomenológico; o sujeito do existencialismo; o sujeito coletivo marxista (2000, p. 31). No que se refere especificamente à principal obra filosófica de Giles Deleuze, intitulada *Diferença e Repetição*, o antifundacionalismo pós-estruturalista destacou-se pela crítica incisiva a todas as formas de representação e de identidade. Em um primeiro momento, dirigindo-se a Platão, Deleuze critica os postulados fundacionalistas da metafísica em sua concepção da realidade como oposição entre o mundo inteligível das ideias e o mundo sensível das coisas empíricas, que são reduzidas a meras cópias imperfeitas dos modelos ideais. Para o filósofo francês, a ontologia platônica, em sua primazia das mediações conceituais representativas, produziu o efeito nefasto de negligenciar o caráter multiforme, caótico e irreduzível das diferenças puras, as quais são irreduzíveis a representações conceituais. Contra Platão, Deleuze defende a primazia do simulacro, de forma que as diferenças puras sejam pensadas em si mesmas, em sua irreduzibilidade a mediações representativas. Seu antifundacionalismo dirige-se de maneira igualmente vigorosa contra a dialética hegeliana, devido à pretensão desta de postular a tríade dialética como procedimento suficiente para expressar as diferenças reais. Considerando a diferença como singularidade irreduzível a mediações representativas conceituais, Deleuze aponta a insuficiência do princípio de identidade como representação, uma vez que a “diferença é o verdadeiro conteúdo da tese, a obstinação da tese” (2000, p. 60). Nesse sentido, a dialética

hegeliana seria apenas uma forma intelectualmente mais elaborada de legitimar o princípio de identidade e ofuscar o brilho da diferença pura, pois “as formas segundo as quais ‘a coisa nega o que ela não é’ ou ‘se distingue de tudo o que ela não é’, são monstros lógicos (...) a serviço da identidade” (2000, p. 58). O argumento central mobilizado por Deleuze contra a dialética hegeliana consiste em afirmar que a mediação negativa, em suas pretensões de potencializar a diferença por meio da negação da identidade estabelecida dos objetos, cumpre somente o efeito de aprisioná-la na similitude e na analogia, pois confunde “o conceito próprio da diferença com a inscrição da diferença na identidade do conceito em geral” (2000, p. 58).

Se a diferença pura apresenta uma configuração caótica e irreduzível à representação platônica e dialética, temos todas as justificativas para indagar acerca de qual poderia ser o procedimento epistemologicamente legítimo para expressar a diferença da maneira mais original e fiel. A resposta dada a essa questão por Deleuze é desconcertante e paradoxal. Desconcertante, pois a diferença é intrinsecamente avessa às epistemes, uma vez que estas não podem prescindir da representação e da identidade. Paradoxal, pois a diferença pura é anterior às representações que a falsificam e a domesticam, mas ela, em si mesma, embora esteja profundamente implicada em tudo que é extenso e sensível, apresenta a propriedade irreduzível e enigmática de ser anulada sempre que o pensamento racional procura representá-la. De acordo com uma definição bastante clara de um comentador, “a diferença é o ser de tudo o que é representável e de tudo o que pode ser sentido, mas ela própria não pode ser sentida nem representada” (CRAIA, 2005, p. 77). Para sermos mais precisos, a irrepresentabilidade de algo que está irreduzivelmente presente na realidade somente pode ser explicada admitindo-se que “*o mundo da diferença não é nem um mundo extenso nem um mundo mensurável, mas sim um mundo intenso e pré-sensível*” (CRAIA, 2005, p. 73, em itálico no original). A diferença pura deleuziana é intensidade sensível subjacente a todos os atos da realidade, mas não é percepção sensível no sentido atribuído pelos filósofos empiristas, pois nesse caso seria perfeitamente passível de representação. A captação de seu ser requer um “empirismo transcendental”, termo emprestado da filosofia kantiana para designar a abordagem de algo que é empírico, sensível, caótico e desordenado, mas que não pode ser reduzido a percepções, nem muito menos a representações intelectuais. Para maior clareza filosófica, cumpre esclarecer que, por diferença pura, Deleuze subentende o eterno retorno nietzschiano, em que a diferença pura repete-se infinitamente como eterno devir, e sempre como diferença, nunca como o “mesmo”, movida pela vontade de potência. “No eterno retorno nietzschiano –

círculo tortuoso, perpetuamente descentrado – e em sua relação com a vontade de poder entendida como mundo de puras intensidades, Deleuze vem encontrar a mais alta e clara formulação do registro do ontológico” (CRAIA, 2005, p. 84).

A primazia atribuída ao simulacro como possibilidade de libertação definitiva da diferença da camisa de força de paradigmas filosóficos identitários, sejam eles de matriz platônica ou hegeliana, destina-se ao objetivo de romper com a noção linear de progresso, tão cara à filosofia ocidental e ao hegelianismo, uma vez que à diferença é própria a repetição na circularidade do eterno retorno. Além disso, é nítida a ruptura estabelecida por sua reflexão filosófica em relação a modalidades clássicas da metafísica, alicerçadas na referência a essências ontológicas ou absolutas. De acordo com um estudioso de sua obra, ela “deflagra uma forte oposição ética e política a pensadores que têm que postular lacunas, intervalos e um exterior para fundamentar uma política e uma ética baseadas na liberdade” (WILLIAMS, 2012, p. 113). Sob esse aspecto, sugiro a possibilidade de pensarmos que o empreendimento filosófico deleuziano é imprudentemente mais arrojado do que os objetivos de autorreflexão dialética propostos por Adorno, tanto na *Dialética do Esclarecimento*, quanto na *Dialética Negativa. Diferença e Repetição* e *Dialética Negativa* foram publicadas na década de 1960, com uma diferença de apenas dois anos uma em relação à outra. Embora as duas obras reflitam notável desconfiança filosófica na capacidade do paradigma identitário de representar a realidade, elas se sustentam sobre olhares antagônicos no que se refere à relação entre conceito e diferença. Essa discrepância foi adequadamente exposta por Alberto R. Bonnet:

“Embora Deleuze convocasse a prescindir da dialética para pensar ‘um conceito de diferença sem a negação’, Adorno convocava a construir uma dialética negativa entendida como ‘consciência consequente da diferença’. Por esse motivo, não é que Adorno desconhecesse as penosas consequências que a redução da diferença à negação acarretariam para o pensamento, mas sim que as considerava o preço que inevitavelmente se deveria pagar por uma operação que a realidade mesma impunha ao pensamento. ‘Contradição é a não-identidade sob o conjuro da lei que afeta também ao não-idêntico’, reconhecia nas primeiras páginas de sua *Dialética Negativa*” (2007, p. 42).

Assumindo uma posição antagônica ao filósofo francês, Adorno chega exatamente ao problema delimitado por Deleuze no que se refere à insuficiência da identidade para um pensamento que pretenda mais do que uma mera subsunção do objeto pensado a um conceito universal. Assim como Deleuze, Adorno percebeu o caráter ambíguo da síntese dialética em sua propriedade de dar voz ao objeto, mas ao mesmo tempo violentá-lo, impedindo sua abertura para outros sentidos e significados. Porém, diferentemente de Deleuze, que

optou pela implosão das estruturas racionais que subjugam o dever aos conceitos identificadores, Adorno, mais modestamente, preferiu apostar na capacidade da razão de compreender seus próprios limites, chocar-se contra eles, integrá-los e superá-los dialeticamente, vale repetir, como “consciência consequente da não-identidade” (2009, p. 13). Dessa forma, considerando a atitude filosófica mais arrojada de Deleuze, proponho uma breve reflexão sobre os problemas por ela suscitados, notadamente quando seu pensamento é repercutido no âmbito educativo, para o qual são muito caros os alicerces universalistas da razão, como também o paradigma da identidade. Considerando tal problema, proponho o exame de uma questão problemática inevitavelmente suscitada quando contrastamos sua reflexão com a do filósofo frankfurtiano: é possível, e mesmo viável, em termos cognitivos, um pensamento que possa estar aberto a horizontes inexplorados de liberdade sem poder contar com os alicerces de uma racionalidade identitária? Em outras palavras, é possível aos homens pensar a diferença pura fora dos limites da representação e da identidade? Previamente ao desenvolvimento dessa questão, apresentarei mais detidamente o contraste entre os dois pensadores no tocante à insuficiência da identidade e da representação para que possamos compreender as diferenças entre as ambas filosofias.

## II

Conforme a abordagem até aqui desenvolvida, é possível compreender que as diferenças entre as duas filosofias acerca da dialética resultam de pontos de vista muito distintos sobre o lugar da identidade conceitual como fundamento da razão. Para Deleuze, subsumir coisas a conceitos, enquadrando-as a representações identitárias, implica negligenciar as diferenças puras, cuja natureza é irreduzivelmente avessa ao pensamento conceitual. O caminho alternativo proposto pelo pensador francês consiste em buscar compreender a realidade por meio de conceitos filosóficos despojados das pretensões representacionais e universalistas, os quais devem ser associados não mais a tais horizontes, mas sim a um plano de imanência pré-filosófico, associados a parâmetros assumidamente irracionalistas, “à ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências razoáveis, da embriaguez ou do excesso” (1992, p. 58). Considerando a abordagem dos dois pensadores, enquanto Deleuze declara o propósito de implodir o paradigma metafísico fundamentado na identidade e na representação, Adorno, em tom muito mais comedido, limita-se a constatar a insuficiência do pensamento conceitual em sua tarefa de representação dos objetos pensados. Aos



dois pensadores é comum o exame da insuficiência da identidade e do pensamento conceitual para representar adequadamente os sentidos e significados das coisas reais. Mas enquanto Deleuze recusa a tríade dialética hegeliana em bloco, denunciando seu aprisionamento pelo paradigma representacional e identitário, Adorno recusa “apenas” a camisa de força da síntese, priorizando o momento negativo de não-identidade com o objetivo de potencializar a autorreflexão da dialética sobre sua irreduzível fraqueza. Em sua dialética negativa, Adorno suspende o momento da síntese com o objetivo de preservar a tensão irreduzível entre as coisas e seus conceitos, de modo a manter um estado de não-identidade no qual as ideias são preservadas como signos negativos que recusam qualquer união feliz entre as coisas e seus conceitos. No pensamento de Adorno, a manifestação da diferença permanece dialética, circunscrita a modalidades representacionais e identitárias, mas ao mesmo tempo suspensa como expressão de uma síntese conceitual: “a não-verdade de toda identidade obtida é a figura invertida da verdade; (...) o singular é mais e menos do que a sua determinação universal” (2009, p. 131-132). Posicionando-se de maneira contrária à simples absorção do objeto pelo conceito, que conduziria aos problemas denunciados por Deleuze, Adorno propõe um caminho menos arrojado do que o indicado pelo filósofo francês, permanecendo dentro dos limites estabelecidos pela racionalidade identitária, porém preservando um estado irreduzível de não-identidade entre as coisas e seus conceitos. O comedimento de Adorno, quando comparado com Deleuze, aponta sua preocupação em produzir um pensamento que seja crítico e autorreflexivo, mas ao mesmo tempo rigorosamente circunscrito aos limites da racionalidade. É importante ressaltar que uma grande diferença entre os dois pensadores está na perfeita consciência explicitada por Adorno de que dar apenas um passo além dos limites da razão representa um risco de recaída na irracionalidade, risco que sacrificaria todo o esforço reflexivo: “a *ratio* converte-se em irracionalidade no momento em que desconhece em seu progresso necessário o fato de o desaparecimento de seu substrato ser seu próprio produto, a obra de sua abstração” (2009, p. 130).

Para Adorno, a autorreflexão do pensamento acerca de suas próprias insuficiências e contradições é o único antídoto que pode permitir uma reconciliação entre homens e coisas. A passagem há pouco citada evidencia que o filósofo alemão compreendeu perfeitamente a possibilidade de dar um passo além, no sentido de implodir os alicerces da razão, mas recusou essa possibilidade em função de seu risco implícito de irracionalismo. É razoável sugerir que, em uma comparação entre os dois pensadores, o maior arrojamento de Deleuze possa ter consistido justamente em dar esse

passo além, que conduziu seu pensamento para fora dos limites da racionalidade, em sua recusa da representação e da identidade. Em relação à identidade, Adorno é igualmente explícito no sentido de caracterizá-la como qualidade intrínseca e inseparável do pensamento racional: “a degeneração da consciência é produto de sua carência de reflexão crítica sobre si. Esta é capaz de calar ao princípio de identidade. Mas sem identificação é impossível pensar; determinar é identificar” (1992, p. 152, grifo meu). Essa citação da *Dialética Negativa* expressa com precisão a diferença entre Adorno e Deleuze quanto aos limites que circunscrevem a atividade cognitiva e tornam possível o pensamento racional. Ao passo que Deleuze recusa a identidade tanto no sentido platônico quanto no sentido hegeliano, Adorno recusa a possibilidade de que possa haver pensamento que não esteja alicerçado na identidade e na referência conceitual. O grande problema examinado por Adorno juntamente com Horkheimer já na obra *Dialética do Esclarecimento*, que precedeu em duas décadas o pós-estruturalismo francês, foram as tendências de asfixia da diferença por uma racionalidade consagrada ao domínio metódico e totalitário da natureza. Pela consagração positivista da matematização cartesiana do mundo, o esclarecimento elegeu a diferença como inimigo mortal, fazendo do pensamento uma ferramenta de subsunção das entidades reais a conceitos desprovidos de uma relação negativa e dialética com o mundo. Mediante a identidade, o medo mítico e primevo diante dos poderes naturais reaparece como impotência perante os produtos reificados da ciência: “O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica. A pura imanência do positivismo, seu derradeiro produto, nada mais é do que um tabu, por assim dizer, universal.. Nada mais pode ficar de fora, porque a simples ideia do ‘fora’ é a verdadeira fonte da angústia...” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 29). Em sua posterior *Dialética Negativa*, as tendências totalitárias do pensamento identificante requerem o despertar da consciência crítica acerca da não-identidade como momento irreduzível do próprio ato de pensar. É somente pela consciência da contradição entre identidade e não-identidade que a diferença pode ser salva de sua supressão pela atividade autárquica do conceito universal, e não pela simples extinção da identidade conceitual, como pretendeu Deleuze. No âmbito de uma dialética negativa, a diferença é pensada por Adorno não como um dado irreduzível da multiplicidade caótica do devir, como quer Deleuze, mas como horizonte potencialmente humano desdobrado entre o singular e seu conceito:

“O momento da não-identidade no juízo identificador é facilmente discernível, na medida em que todo objeto singular subsumido a uma classe possui determinações que não estão contidas na definição de sua classe. (...) O juízo de que alguém é um

homem livre refere-se, pensando de uma maneira enfática, ao conceito de liberdade. Esse conceito, contudo, é por sua vez mais do que aquilo que é predicado desse homem, tanto quanto todo homem, por meio de outras determinações, é mais do que o conceito de sua liberdade. Seu conceito não diz apenas que podemos aplicá-lo a todos os homens singulares definidos como livres. Aquilo que nutre esse conceito é a ideia de um estado no qual os singulares teriam qualidades que não poderiam ser atribuídas aqui e hoje a ninguém” (ADORNO, 2009, p. 131).

### III

A esse respeito, é importante ressaltar que na *Fenomenologia do Espírito* de Hegel há indicações precisas acerca da delimitação da atividade racional em seu trajeto de compreensão do mundo. No primeiro capítulo da obra, Hegel dedica-se a expor a ilusão da consciência que se detém na esperança de que seja possível conhecer a singularidade imediata dos objetos reais por meio de um saber imediato que dispensa inteiramente a mediação da universalidade. Ao tentar dizer a verdade de um objeto situado “aqui” e “agora”, a consciência que busca o conhecimento por meio da certeza sensível dos objetos embarça-se com o fato de que em sua relação imediata com o objeto ela visa a algo que é incapaz de dizer, pois ao tentar dizer sua verdade somente pode fazê-lo pela mediação de categorias universais: o “aqui”, o “agora” e também o próprio “eu”. Segundo Jean Hypollite, “o singular visado pela própria certeza sensível é de fato o seu próprio contrário, o seu universal mais abstrato. Decerto, a consciência visa outra coisa, mas não pode dizê-lo; portanto, não atinge aquilo a que visa” (1999, p. 102). A defasagem intransponível entre o “visar” e o “dizer” expõe os limites da consciência em sua relação racional com os objetos, representando um sério obstáculo para a proposta deleuziana de relação com diferenças puras que não sejam mediadas pela universalidade. A impossibilidade de extrair a diferença do campo representacional e identitário é exposta com clareza por Hegel:

“Entretanto, conforme notamos anteriormente, os que colocam tal afirmação dizem imediatamente o contrário do que ‘visam’ – fenômeno este que é talvez o mais capaz de levar à reflexão sobre a natureza da certeza sensível. Falam do ser-á de objetos externos, que poderiam mais propriamente ser determinados como coisas efetivas, absolutamente singulares, de todo pessoais, individuais; cada uma delas não mais teria outra que lhe fosse absolutamente igual. Esse ser-á teria absoluta certeza e verdade. ‘Visam’ este pedaço de papel no qual escrevo isto, ou melhor, escrevi; mas o que ‘visam’ não dizem. Se quisessem dizer efetivamente este pedaço de papel que ‘visam’ (...) isso seria impossível, porque o isto sensível, que é ‘visado’, é inatingível pela linguagem, que pertence à consciência, ao universal em si. (...) Por isso, o que se chama indivisível não é outro que o não-verdadeiro, não-racional, puramente ‘visado’” (1999, p. 94).

Essa citação da *Fenomenologia do espírito* de Hegel tem grande importância para esclarecer os limites do pensamento em sua relação

com os objetos empíricos, pois expõe a impossibilidade de conhecer objetos sem ao mesmo tempo remetê-los à medição da universalidade conceitual. A tentativa de pensar as coisas exclusivamente em sua singularidade, em vez de proporcionar uma reflexão mais pura, despoluída da armadura conceitual, culmina na impossibilidade de expressão racional daquilo que é meramente visado, fortalecendo justamente a identidade conceitual como limite intransponível para o pensamento. Nesse ponto, é importante ressaltar a distinção acerca do que é o “pensamento”, entre Adorno e Deleuze. O filósofo alemão mantém-se rigorosamente dentro dos limites estabelecidos pela dialética hegeliana, que circunscrevem o pensar ao âmbito da identidade conceitual, limitando-se, como vimos, a tensionar identidade e não-identidade no escopo de sua dialética negativa, porém sem transgredir tais limites. Para Deleuze, o pensamento filosófico começa justamente pela violação dos limites hegelianos (e igualmente aqueles estabelecidos por Kant em sua *Crítica da razão pura*), pois a intensidade sensível e a plasticidade da vontade de potência exigem um pensamento cujo fundamento não é mais a identidade conceitual hegeliana, mas as próprias condições de efetividade da experiência, as quais são anteriores ao momento sensível ou perceptivo da consciência humana. O alvo almejado pelo filósofo francês localiza-se justamente no âmbito de tudo aquilo que para Hegel somente pode ser “visado”, sem poder ser pensado pela razão. É dessa forma que podemos compreender a distância entre Adorno e Deleuze, pois este visa à produção de “imagens de pensamento” que tenham por objeto um “campo transcendental” absolutamente distinto do kantiano, de onde “irrompem singularidades anônimas e nômades, impessoais, pré-individuais, livres de qualquer sujeito fundante (ou Deus), que percorrem tudo aquilo que é vida” (HEUSER, 2010, p. 103). Deleuze aceita correr o risco advertido por Hegel de que aqueles que insistirem em buscar a verdade das coisas na singularidade da certeza sensível poderão ser consumidos pela realidade misteriosa dos objetos sensíveis (HEGEL, 2002, p. 93). É dessa forma que podemos compreender sua concepção de pensamento como atividade rizomática de leitura da diferença pura no âmbito de um plano de imanência que é da “ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências razoáveis, da embriaguez ou do excesso” (1992, p. 58).

Para estabelecermos o contraste pretendido pelo presente trabalho entre os dois filósofos aqui analisados é imprescindível considerar que os problemas inerentes ao trajeto empreendido por Deleuze foram antecipados por Adorno nas primeiras páginas da *Dialética Negativa*. Nessa obra, o exame do fracasso necessário do pensamento em sua ingloria busca de estabelecer uma congruência

sem resíduos entre os objetos e seus conceitos, é iniciado justamente pelo apontamento dos problemas intrínsecos aos modelos irracionais de resolução do problema. Analisando o pensamento de pelo menos um filósofo inspirador de Deleuze, como Bergson, Adorno prepara o terreno para a justificação do método dialético negativo, examinando os impasses e insuficiências das filosofias que contornam a crise da razão pelo caminho de uma crítica externa de recusa prévia dos pressupostos da identidade conceitual. Para o filósofo, recusar a identidade conceitual, pela mera consideração da “plena multiplicidade do não-contraditório, do simplesmente diverso”, equivale a deslocar “a culpa da coisa para o método”, uma vez que a configuração ontologicamente contraditória do mundo não é uma lei do pensamento, mas sim uma lei da própria realidade (2009, p. 13). Dessa forma, se ao pensamento é inerente transformar os objetos em conceitos inteligíveis, “quem se submete à disciplina dialética tem de pagar sem qualquer questionamento um amargo sacrifício em termos da multiplicidade qualitativa da experiência” (2009, p. 13-14). Partindo desse caráter irredutivelmente dialético e conceitual dos pensamentos que pretendem ser mais do que aventuras intelectuais e irracionais, Adorno aponta a insuficiência da reflexão empreendida por Bergson e Husserl, em sua pretensão de substituir o sal “dialético” pelo “fluir indiferenciado da vida”: “o ódio contra o rígido conceito universal fundou o culto à imediatidade irracional, à liberdade soberana em meio à não-liberdade” (2009, p. 15). Para Adorno, a primazia da intuição em detrimento da disciplina conceitual significa humilhar uma vez mais a coisa pensada, como se esta já não fosse suficientemente violentada por uma racionalidade instrumental, por privá-la de uma reflexão consequente e entregá-la ao imediatismo e arcaísmo de reações miméticas (2009, p. 16).

Em continuidade a essa crítica do espontaneísmo romântico das filosofias alicerçadas na primazia da intuição como forma de valorização do não-idêntico e da multiplicidade caótica, Adorno apresenta o mais vigoroso argumento a ser mobilizado contra o pós-estruturalismo em sua vertente antifundacionista, e igualmente à filosofia da diferença deleuziana. O esforço filosófico de Adorno para fundamentar a dialética negativa como consciência consequente da não-identidade havia sido iniciado duas décadas antes, em sua metacrítica da teoria do conhecimento, obra fortemente crítica às antinomias filosóficas do pensamento de Husserl. Nessa obra, Adorno antecipa a futura inconsistência da ontologia do devir deleuziana, ao apontar os equívocos de Nietzsche ao assumir pressupostos postuladores de uma riqueza indiferenciada e caótica no mundo orgânico, supostamente irredutível à identidade conceitual:

“A oposição do estável ao caótico e a dominação da natureza, nunca seriam bem sucedidos sem a existência de um fator de estabilidade no dominado, que de outra maneira desmentiria incessantemente o sujeito. Ignorar ceticamente e inteiramente esse fator, localizando-o unicamente no sujeito, não é uma arrogância menor do que a absolutização de seus esquemas de ordem conceitual. (...) A desqualificação do mundo pelo espírito como mero caos, em benefício de sua própria onipotência, é tão produto do espírito quanto o cosmo que ele erige como objeto de reverência” (1986, p. 30).

Essa crítica de Adorno, originalmente dirigida a Nietzsche e a outros filósofos do século XIX, pode perfeitamente ser dirigida à concepção deleuziana de um pensar não-conceitual capaz de captar o caráter múltiplo e caótico da diferença pura, uma vez que a concepção de um reino de qualidades caóticas é mediada pelo próprio pensamento identitário cujas limitações se pretende denunciar. De acordo com Peter Dews, “a afirmação ontológica de uma pluralidade irreduzível” das alteridades, heterogeneidades e diferenças que caracterizaram fortemente o pós-estruturalismo é inseparável de diversos aspectos problemáticos, conforme explicita a tese de Adorno, de “que a pura singularidade é em si uma abstração, o resíduo do pensamento identificatório” (1996, p. 61). A primazia das diferenças puras enfatizada por Deleuze, em sua pretensão de concretude do imediato, é simples efeito reverso e mediado pelas pretensões totalitárias do pensamento conceitual. Em outras palavras, o percurso antirrepresentacional e anti-identitário realizado por Deleuze em nome da pureza da diferença somente pode ser compreendido não como um trabalho filosófico originalmente espontâneo e não-mediado de libertação da riqueza do singular, mas, antes, como efeito reflexo do insucesso necessário de enquadrar o não-idêntico sob a armadura conceitual. Embora a filosofia da diferença reitere a riqueza incomensurável do singular, tal apelo é inseparável da desqualificação do platonismo e do hegelianismo, eleitos como representantes privilegiados do rolo compressor da representação e da identidade. Em contraste com a filosofia da diferença e sua duvidosa condenação do método dialético, o pensamento de Adorno reage ao caráter totalitário das pretensões autárquicas do pensamento com o esforço de superação das contradições da razão. Diante do fracasso necessário da identidade conceitual, o filósofo alemão valoriza a potencialidade da razão de chocar-se contra seus próprios limites, integrá-los e superá-los como “consciência consequente da não-identidade” (ADORNO, 2009, p. 13). A favor do pensamento dialético fica evidente que as diferenciações e dissonâncias do singular somente são mobilizadas contra o pensamento conceitual quando este procura impor sua frustrada pretensão de totalidade aos objetos da experiência cognoscente. Permanecendo tributária dessa

insuficiência, que é precipitadamente assumida como limite irreduzível da razão, a filosofia da diferença, assim como o pós-estruturalismo em suas linhas gerais, trai seu caráter mediado apontado por Adorno, não somente pelas armadilhas que são inerentes a toda a crítica dirigida à universalidade, como também em virtude de seu “autodesprezo reativo à autonomia do espírito” (2009, p. 39).

#### IV

O antagonismo entre Adorno e Deleuze no tocante à ontologia da diferença é complementado por idêntico contraste no que se refere ao tema da prática política revolucionária. O filósofo alemão, em diversas ocasiões, expressou suas reticências em relação ao engajamento político revolucionário como sinônimo indubitável de emancipação e de consciência política. Pelo contrário, muitas vezes a militância política, mesmo que declaradamente de esquerda, pode conter elementos latentes que são contrários ao discurso manifestamente libertário que enunciam, pois “pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados” (1995, p. 129). Para Adorno, o fascismo, sendo entendido como dissolução da individualidade no interior de coletivos organizados, não tem, em si mesmo, ideologia, o que o torna compatível tanto com discursos revolucionários quanto reacionários. O problema fundamental de uma simples erupção descontrolada das pulsões são as tendências de hostilidade à reflexão que muitas vezes as acompanham, o que pode fazer do ativismo uma entrega irrefletida e regressiva ao terror que pretende combater. A política ativista e apaixonada corre o risco de assemelhar-se a seu antagonista: “os fracos, os angustiados, sentem-se fortes de mãos dadas” (1995, p. 226). Por outro lado, em seus escritos com Guattari sobre o maio de 1968, Deleuze postulou uma suposta essência esquizofrênica do desejo revolucionário capaz de rompimento com a repressão burguesa vigente. Bonnet observa de maneira precisa o equívoco de tal elogio da liberação pulsional mediante uma simples observação: o “pressuposto de que um desejo em estado bruto seja revolucionário é tão arbitrário quanto a contrapartida de que esse desejo em estado bruto seja reacionário” (2007, p. 62). O desejo bruto e indeterminado, tanto quanto a diferença em estado puro, quando concebidos sem qualquer mediação que lhes possa atribuir um significado humano, avizinha-se muito mais do fascismo puro e simples do que de uma prática política consciente de si mesma. Enfatizando o irracionalismo de tal elogio gratuito do desejo, Bonnet acrescenta a capacidade de

assimilação da razão instrumental que propicia a prévia neutralização dos possíveis potenciais revolucionários do desejo, uma vez que “a sociedade capitalista é capaz de suportar incontáveis manifestações de desejo: as promove inclusive mediante o *marketing* quando o consumo é seu fim e a mercadoria seu objeto” (2007, p. 62).

Malgrado as significativas diferenças metodológicas entre os dois pensadores abordados neste trabalho, o pensamento filosófico de ambos, parte de uma constatação comum, que consiste no fracasso do projeto civilizador iluminista e suas promessas de emancipação pelo primado da razão esclarecida. Por outro lado, ao desenvolver reflexões críticas acerca das possibilidades de superação da crise da razão, a filosofia de ambos seguiu caminhos diametralmente opostos, uma delas propondo uma crítica interna, dialética e autorreflexiva da razão, e a outra, uma crítica externa e antifundacionista, ancorada na vontade de poder e sua suposta qualidade rizomática de mobilização de diferenças puras. Diante desse contraste, é cabível indagar sobre a relevância, no campo educativo, da filosofia de Deleuze, em sua proposta de ser um pensamento aberto à exploração de horizontes ainda inexplorados de liberdade, ao mesmo tempo em que renuncia abertamente aos alicerces da racionalidade pautada na identidade e na representação. Para essa reflexão é importante considerar o pressuposto assumido por Adorno segundo o qual, conforme vimos, “sem identificação é impossível pensar” (1992, p. 152). Se assumirmos que ambos os pensadores concordam com o fracasso da razão em sua pretensão de realizar uma identificação sem resíduos entre as coisas e seus conceitos, mas se igualmente concordarmos com Adorno sobre a impossibilidade da produção de um pensamento racional que renuncie à identificação conceitual, a dialética negativa não se mostraria mais consistente em sua abertura para a reflexão das contradições entre identidade e não-identidade? Além disso, se concordarmos uma vez mais com Adorno em sua crítica antecipadora do caráter irrefletido da filosofia da diferença, constataremos que a primazia das diferenças puras no âmbito de um empirismo transcendental é irredutivelmente mediada pelas próprias pretensões totalitárias do pensamento conceitual que ela pretende combater. Em razão disso, podemos uma vez mais indagar se não seria mais razoável assumir pura e simplesmente as deficiências resultantes desse caráter compulsório do pensamento com o objetivo de sua possível superação dialética, sob a perspectiva mais comedida e conceitualmente consistente de Adorno.



## CONCLUSÃO

Considerando nossa exposição sobre o pensamento de dois filósofos consagrados do século XX, pudemos constatar que, apesar do antagonismo entre Deleuze e Adorno, ambos apresentam como ponto comum a constatação da insuficiência da identidade e do pensamento conceitual para uma representação adequada da realidade. Entretanto, em contraste com a filosofia da diferença deleuziana, que assume uma postura radicalmente contrária à identidade conceitual amparada na universalidade, Adorno aponta para o irracionalismo de um pensamento puro e simplesmente avesso aos alicerces de uma racionalidade amparada na representação e na identidade. Permanecendo coerente com os limites epistemológicos apontados por Hegel, acerca da impossibilidade de se conhecer a singularidade dos objetos reais sem que esta seja mediada pela universalidade, no âmbito de sua dialética negativa, Adorno remete à relevância da não-identidade entre conceito e objeto como forma de pensar a realidade por meio de conceitos sem sacrificar a tensão irreduzível entre o particular e o universal.

Tendo em vista a problematização filosófica aqui realizada entre os dois pensadores, tais perspectivas apontam para implicações contrastantes no campo educativo no que se refere ao projeto moderno de esclarecimento por meio da razão. Entre filósofos da educação brasileiros, é cabível destacar dois campos reflexivos adequadamente ilustrativos do grande prestígio adquirido pela filosofia da diferença. O primeiro deles denuncia a ideologia monoculturalista e eurocêntrica representada pelo ideal da maioria iluminista kantiana, que seria símbolo de uma arrogância universalista (VEIGA-NETO, 2003, p. 6). O modelo ocidental de progresso, em sua pretensão de constituir-se como signo do progresso da humanidade representaria um isotropismo universal potencialmente inimigo da diferença. Um segundo campo reflexivo defende a necessidade de uma pedagogia centrada na crítica política da identidade, com o objetivo de superar abordagens multiculturalistas destinadas a essencializar a diferença (SILVA, 2010, p. 1). Assumindo declaradamente a herança pós-estruturalista, essa segunda perspectiva enfoca a diferença como instância produzida pela linguagem, e, portanto, sendo dotada de primazia sobre a identidade. Dessa primazia deveria resultar uma “pedagogia da diferença”, capaz de desconstruir as identidades existentes. Estas deveriam ser alvo de estratégias pedagógicas que as desestabilizem e sejam capazes de fomentar o “hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras” (SILVA, 2010, p. 10).

Esses dois campos argumentativos favoráveis à incorporação da filosofia da diferença na educação repercutem o antifundacionalismo pós-estruturalista, em especial sob a perspectiva de uma implosão dos alicerces universalistas da razão. Diante de tal diagnóstico crítico aos parâmetros universalistas da razão, devemos nos perguntar se o modelo dialético, em especial segundo a vertente adorniana da dialética negativa, permaneceria válido para um pensamento capaz de resguardar a integridade do particular contra sua anulação pelo enquadramento conceitual. Responder a essa questão requer, sobretudo, considerar que Adorno não ignorou os prejuízos inevitáveis que a subsunção de objetos particulares a conceitos universais acarreta no que se refere à perda qualitativa intrínseca ao paradigma identitário. A dialética negativa é “consciência conseqüente da não-identidade”, que enfoca as ideias como signos negativos existentes entre a configuração imediata e empírica dos objetos e seus conceitos. A má consciência da razão em relação ao fracasso histórico de sua promessa de ampliação dos horizontes de liberdade e de autonomia não deve ser pretexto para um puro e simples abandono do pensamento conceitual, pois é somente mediante a identidade que se volta contra a falsa identidade que será possível fazer justiça à integridade do singular. Esse movimento dialético de tensionamento entre a força da consciência e as ilusões por ela mesma produzidas justifica a construção emblemática com que Adorno iniciou sua *Dialética Negativa*: “a filosofia, que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização” (2009, p. 11).

Sob a perspectiva da recepção da filosofia da diferença no campo educativo, repudiadora de uma suposta arrogância universalista e valorizadora de uma “pedagogia da diferença”, não se pode ignorar os riscos de que a primazia do particular possa involuntariamente recair no elogio puro e simples de uma estereotipia positiva como modelo educativo. Embora movidos pelo objetivo legítimo de combater a estereotipia negativa envolvida nos preconceitos étnicos, raciais e de gênero, os educadores simpatizantes do pós-estruturalismo podem incorrer na construção de uma estereotipia oposta, recoberta por signos positivos que fazem louvor à diferença. Assim, à estereotipia negativa do preconceito, que associa o diferente à inferioridade, à anormalidade ou a patologias de diversos matizes, teríamos uma estereotipia positiva que realiza, muitas vezes de maneira dogmática, um elogio automático e incondicional da diferença, sugerindo que a mera singularidade seja critério suficiente para redimir aqueles que são vítimas de humilhação, de injustiça e de preconceito. Nessa ótica, a elaboração de currículos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas assentadas na diferença em

detrimento da universalidade correm o risco de aprisionar professores e estudantes em autênticos cárceres particularistas que podem privá-los de um desejável enriquecimento formativo somente proporcionado pela contradição entre o particular e o universal.

A importância do pós-estruturalismo e em particular da filosofia da diferença desenhada por Deleuze é indiscutível em virtude de seu valor como crítica radical do caráter autoritário e castrador frequentemente assumido por diversos tipos de normatividade. É possível inclusive afirmar, mesmo que à revelia do filósofo francês e dos demais pensadores do pós-estruturalismo, que sua obra representa um momento privilegiado de autorreflexão do Espírito, em nome de potenciais de racionalidade e de liberdade. Dessa forma, reconhecendo-se tanto a validade de sua obra, bem como a idêntica relevância aqui destacada da dialética negativa de Adorno para problemas similares àqueles pensados por Deleuze, ao consideramos o campo educativo, é importante realçar o aspecto problemático de uma recepção literal e irrefletida da filosofia da diferença como horizonte filosófico, notadamente para questões curriculares. Em virtude disso, quando no campo educativo a dialética é pura e simplesmente preterida em favor do nominalismo próprio à filosofia da diferença, isso significa que a capacidade de descentramento do indivíduo em relação a matrizes comunitárias (a etnia, a família, o gênero) torna-se menos importante do que seu enraizamento pré-existente, seja ele de natureza cultural ou biológica. Sob o ponto de vista do desenvolvimento da autonomia intelectual, isso implica, sobretudo, privar os indivíduos da capacidade de relativizar certezas e pontos de vista próprios e alheios, e condená-los a estruturas de pensamento autocentradas e por isso inaptas a confrontações com os potenciais da universalidade. Sob o pretexto de combater o totalitarismo da razão moderna e de valorizar as identidades soterradas pelo eurocentrismo cultural e epistêmico, a pedagogia da diferença pode incorrer na substituição da deplorável mentalidade fascista do preconceito pela estereotipia positiva do orgulho cultural, porém em prejuízo dos potenciais formadores que somente a confrontação do particular com o universal é capaz de realizar de maneira consistente. A esse respeito, é válido considerar a advertência de Adorno sobre a vulnerabilidade intelectual e emocional ao fascismo e ao autoritarismo implícita em visões de mundo rigidamente dualistas. Diante destas, “liberdade seria não a de escolher entre preto e branco, mas a de escapar à prescrição de semelhante escolha” (1992, p. 115).

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. **Sobre la metacritica de la teoria del conocimiento**. Caracas, Monte Ávila, 1986.
- ADORNO, T.W. **Dialéctica Negativa**. Madrid, Taurus, 1992.
- ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.
- ADORNO, T.W. **Minima Moralia**. Tradução: Luis Eduardo Bicca. São Paulo, Ática, 1982.
- ADORNO, T.W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Trad.: Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T.W. e HORKHEIMER. Dialética do esclarecimento. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.
- BONNET, A.R. Antagonismo y diferencia: La dialectica negativa y el posestructuralismo ante la crítica del capitalismo contemporáneo. In: HOLLOWAY, J.; MATAMOROS, F.; TISCHLER, S (org.). **Negatividad y revolution**. México, BUAP, 2007.
- CRAIA, E.C.P. Deleuze e a ontologia: o ser e a diferença. In: ORLANDO, L.B.L. **A diferença**. Campinas, Editora da Unicamp, 2005.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. São Paulo, Relógio D'água, 2000.
- DELEUZE, G. E GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo, Ed. 34, 1992.
- DEWS, P. Adorno, pós-estruturalismo e a crítica da identidade. In: ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.
- HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis, Vozes, Bragança Paulista, USF, 2002.
- HEUSER, E.M.D. **Pensar em Deleuze – violência e empirismo no ensino de filosofia**. Ijuí, Ed. Unijuí, 2010.
- HYPPOLITE, J. **Gênese e estrutura da fenomenologia do espírito de Hegel**. São Paulo, Discurso Editorial, 1999.
- PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- SILVA, T.T. da. **A produção social da identidade e da diferença**. Disponível em: www.ead.ucs.br. 2010. Acesso em: jun. 2012.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003.
- WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. São Paulo, Vozes, 2012.

Submetido: 22/04/2017

Aprovado: 23/08/2017

Contato:

Sinésio Ferraz Bueno  
 Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Dep. de filosofia  
 Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
 Marília | SP | Brasil  
 CEP 17.525-900

ARTIGO

## TELEVISÃO EDUCATIVA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA GUANABARA: TELE-EDUCAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO (1960 – 1975)

Cíntia Nascimento de Oliveira Conceição\*

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

**RESUMO:** Este artigo tem o objetivo de analisar a experiência da televisão educativa do Instituto de Educação do Estado da Guanabara (1960 -1975), destacando os cursos de formação de professores para televisão, que foram responsáveis pela construção do modelo de audiovisual educativo praticado nos anos iniciais da televisão. A proposta do Instituto era oferecer conteúdo teórico e técnico ao professor, dando-lhe condições de atuar como produtor responsável por todas as etapas de um programa televisivo. O Instituto atuou tanto no sistema aberto quanto no fechado de TV e tinha como objetivo conquistar uma audiência diversificada, com programas para família, cursos supletivos e de especialização. O formato de televisão educativa praticado no Instituto agregava interesses comerciais e educativos. A pesquisa foi feita com periódicos da época e documentos do Centro de Memória Institucional do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

**Palavras-chave:** Televisão Educativa. Estado da Guanabara. Formação de Professores. História da Educação.

### EDUCATIONAL TELEVISION OF THE EDUCATION INSTITUTE OF GUANABARA STATE: TELE-EDUCATION FOR TEACHING (1960 - 1975)

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the experience of educational television of Education Institute of Guanabara State (1960 -1975), highlighting the training courses of teachers for television, who were responsible for the construction of educational audiovisual model practiced in the early television in Brazil. The Institute's proposal was to provide theoretical and technical content to the teacher, giving him the conditions of acting as a producer responsible for all stages of a television program. The Institute has worked both in the open and closed TV system and aimed to achieve a diversified audience, with programs for family, supplementary courses and professional specialization. The educational television format performed in the Institute had the goal of adding commercial and educational interests.

\* Doutora em Ciências Humanas Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, História e Comunicação (PUC-Rio).

E-mail: < [cintiadeoliveira@yahoo.com.br](mailto:cintiadeoliveira@yahoo.com.br) > .

The research have used old newspapers and documents of Institutional Memory Center of the Rio de Janeiro Institute of Education.

**Keywords:** Educational Television. State of Guanabara. Teacher Education. History of Education.

## INTRODUÇÃO

A primeira emissora de televisão brasileira foi a TV Tupi, inaugurada no dia 18 de setembro de 1950, em São Paulo, como parte integrante dos Diários Associados<sup>1</sup>, grupo de empresas de comunicação dirigido por Assis Chateaubriand. A TV Tupi também foi pioneira na América Latina, situando o Brasil como um dos primeiros países a ter uma emissora de televisão. Antes, apenas Inglaterra, Estados Unidos, França, Alemanha e Holanda possuíam programação televisiva. A televisão chegou ao Brasil no período em que o rádio era o veículo de comunicação mais popular do país, com abrangência quase nacional, alcançando famílias nos centros urbanos e nas áreas rurais. Diferente do rádio, que inicialmente pautou a programação com base na cultura e na educação, a TV nasce com propósitos comerciais, com o objetivo de ampliar o consumo de bens e de serviços pela via da informação de notícias do cotidiano e do entretenimento.

Segundo Jambeiro (2002), o rádio influenciou o padrão da TV brasileira porque os meios de comunicação de massa no Brasil sempre foram controlados e operados por interesses privados. O Estado apenas regulamentava os serviços. Os custos de manutenção eram oriundos da venda de anúncios ou mantidos por patrocinadores, contudo, jamais se distanciaram do governo. Percebemos que as despesas para manutenção representaram um obstáculo para criação de uma TV pública nos moldes da BBC inglesa ou da PBS norte-americana que são financiadas com o dinheiro do contribuinte e sua programação não é cerceada pelo governo. As emissoras de TV brasileiras eram completamente dependentes do mercado publicitário e, portanto precisavam de audiências cativas para sua programação. *“Duas características são marcantes na programação inicial da TV brasileira: a herança radiofônica e a subordinação total dos programas aos interesses e estratégias dos patrocinadores.”* (PRIOLLI, 1985, p. 23). Apesar da dependência comercial, desde o início a TV foi estruturada a partir da legislação de radiodifusão como uma concessão pública autorizada pelo governo federal que deveria estar em consonância com os objetivos políticos e educacionais do país.

Em novembro 1960, com o decreto 49.259 foi instituída a Campanha Nacional de Radiodifusão Educativa (C.N.R.E.), a cargo do Serviço de Radiodifusão Educativa (S.R.E.) e diretamente

subordinada ao Ministro de Estado da Educação e Cultura. O objetivo era promover a irradiação de programas científicos, literários e artísticos de caráter educativo; informar e esclarecer, quanto à política de educação do país; orientar a radiodifusão como meio auxiliar de educação e ensino; incrementar o intercâmbio de programas culturais com outras emissoras do país e do estrangeiro; estimular a educação musical do povo em suas diferentes formas de manifestação; promover e patrocinar a gravação de obras musicais e literárias de autores brasileiros, destinadas à documentação e divulgação.

No mesmo período, a UNESCO liderou uma campanha em prol do ensino a distância via rádio e televisão nos países em desenvolvimento. Para isso, organizou vários congressos internacionais para discutir o tema junto a especialistas em comunicação de massa, pedagogos, políticos, acadêmicos e artistas. Em 1962, o Instituto de Educação do Estado da Guanabara<sup>2</sup> organizou o seminário *Televisão Educativa*, ministrado pelo professor Armand Hunter, da Michigan State University, nos dias 28, 29 e 30 de agosto. Posteriormente, em 1967, com o lançamento do 1º Centro Experimental de Televisão Educativa no Estado da Guanabara, sediado no Instituto de Educação, a formação de professores e técnicos para produção, operação e direção para programas educativos ganhou destaque. As professoras Alfredina de Paiva e Souza e Judite Brito de Paiva e Souza eram as coordenadoras do curso que recebeu alunos de diferentes regiões do país.

Havia uma pressão internacional, liderada pela UNESCO, para o uso da TV em projetos educacionais nos países em desenvolvimento. Vivíamos um processo acelerado de industrialização e o país necessitava de mão de obra qualificada (JAMBEIRO, 2002, p. 120). O modelo de educação proposto pela UNESCO era o da alfabetização funcional visando, sobretudo, o mercado de trabalho. Esse modelo foi adotado no Brasil.

Segundo Cunha (1975) o cenário político educacional do período indicava uma política de contenção para níveis mais elevados de escolarização e renda – com a reforma universitária de 1968 – e uma política de liberação para os grupos menos escolarizados e de baixa renda. A tele-educação fez parte dessa política de liberação de alfabetização para as massas direcionada aos adolescentes, pré-adolescentes e adultos, bem como, a extensão da escolaridade mínima obrigatória de 4 para 8 anos. “*A alfabetização de grandes massas de trabalhadores terá a função econômica de unificar, em termos de posse de um requisito educacional, a oferta de força de trabalho, incorporando ao mercado urbano as massas rurais*” (p. 286).

A experiência do Instituto de Educação com a produção televisiva deixou pouca memória. Encontramos vestígios desta iniciativa,

na realização de pesquisa sobre a tele-educação no Estado da Guanabara e sobre a telenovela educativa *João da Silva*<sup>3</sup>. Nesse percurso pesquisei o trabalho desenvolvido pela professora do Instituto de Educação Alfredina de Paiva Souza que junto a outros educadores foi uma das responsáveis pela formatação artística e ideológica da TV educativa do período, bem como dos rumos que a formação escolar deveria seguir para lidar com o novo veículo de comunicação de massa: a televisão.

Nos acervos impressos de leituras sobre história da televisão há uma lacuna sobre a experiência da TV com a educação formal. É comum reconhecermos o caráter educativo da TV principalmente quando nos referimos aos hábitos culturais e ao comportamento dos telespectadores, porém a relação com a educação formal ainda é pouco discutida. Estamos falando de uma história recente da televisão brasileira, que por diferentes motivos está esquecida. Um dos problemas encontrados ao estudarmos a televisão é a dificuldade de localização e acesso aos acervos. Muitos documentos estão em posse de familiares de artistas e produtores da época e outros ficaram restritos às emissoras de TV que se responsabilizam pela conservação e utilização do acervo e, ao mesmo tempo, dificultam o acesso à pesquisa.

O objetivo deste artigo é analisar a experiência da televisão educativa do Instituto de Educação do Estado da Guanabara (1960-1975), destacando os cursos de formação de professores para televisão, que foram responsáveis pela construção do modelo de audiovisual educativo praticado nos anos iniciais da televisão. Trabalhamos a partir das concepções da nova história, cuja base filosófica se apoia na ideia de que a realidade é social e culturalmente construída.

Segundo Burke (1992), os historiadores tradicionais definem a história como uma narrativa dos acontecimentos seguindo o paradigma tradicional de que a escrita da história deveria ser baseada em documentos oficiais. A nova história destaca a análise das estruturas buscando outros tipos de evidências que trazem à tona, histórias do cotidiano e de grupos subalternos. Os registros oficiais preservam geralmente o ponto de vista governamental e dos grupos com influência social e econômica. A reconstrução das histórias dos grupos subalternos necessita de outras fontes. (Burke, 1992, p. 24).

Para esse a realização desse artigo, alicerçado nos pressupostos da nova história, utilizamos impressos comerciais veiculados no período de 1960 a 1975. O período escolhido foi marcado por muitas transformações na sociedade brasileira como a ditadura civil-militar de 1964<sup>4</sup> e a consolidação da televisão como veículo de massa. A história da tele-educação no Estado da Guanabara possui poucos registros e a maioria dos audiovisuais educativos do período



se perdeu porque a programação era realizada ao vivo. Os poucos registros audiovisuais que restaram se perderam por falta de interesse do poder público e por falta de armazenamento adequado. No início da TV a programação era ao vivo e o registro da programação era realizado por documentos impressos. A inserção do videotape nos anos 1960, não garantiu a preservação da programação porque as fitas eram reaproveitadas para diminuir os custos de produção. Não existia interesse em arquivar esses audiovisuais.

A pesquisa histórica sobre tele-educação na Guanabara foi realizada com fragmentos de diferentes tipos de documentos: oficiais, fotografias, textos sobre tele-educação preservados por familiares de pioneiros como Gilson Amado e Lourival Marques e reportagens de jornais e revistas. Utilizamos documentos da Hemeroteca Digital Brasileira para a consulta de periódicos veiculados durante os anos de 1960 até 1975, arquivos digitalizados do jornal *O Globo*, disponibilizados para assinantes, e recortes de jornais e revistas preservados nos arquivos pessoais da família de Gilson Amado. Também pesquisamos no Centro de Memória Institucional do Instituto de Educação – CEMI, organizado pela professora Heloisa Helena Meirelles dos Santos.

Neste artigo, escolhemos a análise de conteúdo, reconhecendo-a como um procedimento de pesquisa, “*no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção de conhecimento*” (FRANCO, 2008, p. 10). O corpus documental utilizado nesse texto é formado por cadernos e colunas sobre educação e televisão, publicados nos impressos comerciais: *Correio da Manhã*, *Diário de Notícias*, *Jornal do Brasil*, *O Globo* e *Revista do Rádio*. E também documentos do acervo do CEMI. O impresso comercial tem intencionalidades diversas. A sua função é informar, entreter e vender os produtos e serviços dos anunciantes. Existe uma relação de dependência com os leitores e anunciantes.

O documento histórico originário da imprensa comercial não deve ser absorvido como reflexo da realidade porque ele representa um recorte do real definido por grupos específicos: jornalistas, intelectuais, artistas. Segundo Capelato (1988), o jornal não é um transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos e também não é uma fonte desprezível porque é permeada pela subjetividade. A vida cotidiana, registrada em diferentes aspectos nos jornais, permite a compreensão e análise dos ideais dos nossos antepassados ilustres ou anônimos.

Os espaços dos meios de comunicação são os grandes responsáveis pelos processos de sociabilidade e, em especial, como promotores do debate público sobre temas de interesse comum, entre eles a memória. Partimos do pressuposto que a história é constituída

pela experiência humana em sociedade, em uma constante disputa de ideias e de memórias coletivas, individuais, das classes dominantes e das classes dominadas. Percebemos que houve um apagamento da memória de algumas experiências educacionais com televisão nos anos de 1960 e 1970. Seja pelo caráter popularesco e de entretenimento da televisão ou pelo período turbulento da ditadura civil-militar que afligia o país, a história da televisão educativa no Brasil ficou em segundo plano.

### **A TELEVISÃO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA GUANABARA**

Para oferecer cursos de formação sobre televisão educativa, o Instituto de Educação constituiu o 1º Centro Experimental de Produção e Treinamento de Pessoal para a Televisão Educativa, em 1967, o que lhe valeu um convênio com a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE) para atuar em âmbito nacional. O centro tinha dois estúdios com equipamentos profissionais e uma sala de controle técnico. Os cursos oferecidos no Instituto receberam professores de diferentes partes do Brasil e alguns programas produzidos por estes alunos foram exibidos em âmbito nacional com convênio da FCBTVE. Durante os anos 1970 e 1971, o Instituto de Educação fez convênio para transmissão de programas educacionais com uma emissora comercial de TV do Rio de Janeiro, a TV Continental, Canal 9. A programação era exibida em horário nobre, das 19 às 21 horas de segunda a sexta-feira.

A TV educativa no Brasil era dividida em dois sistemas de circuito: aberto e fechado. No circuito fechado as transmissões eram feitas por cabos para um local específico, a área de abrangência era pequena, às vezes restrita a apenas uma instituição. No sistema de circuito aberto a transmissão era feita por radioeletricidade com capacidade de transmissão do sinal a longa distância. Essa divisão em dois sistemas aberto e fechado favorecia a necessidade de manter o controle pedagógico das produções televisivas. Se por um lado havia interesse em uma TV educativa direcionada à alta cultura e à divulgação científica, por outro se clamava por modelo didático, sistematizado pedagogicamente para suprir o currículo escolar, e ainda havia pressões para um modelo que agregasse a cultura popular, a instrução, o conteúdo supletivo e o entretenimento. As peculiaridades dos dois sistemas serviram para definir estratégias de formação de audiências, permitindo o monitoramento da programação.

O Instituto de Educação do Estado da Guanabara atuou nos dois sistemas<sup>5</sup>. Neste período, duas concepções de TV educativa serviram de parâmetros para os educadores brasileiros: a proposta

da BBC, rede europeia que sinalizava para um perfil independente financiado pela população e com programação definida por diferentes setores da sociedade (universidades, museus, bibliotecas), geralmente identificados com a alta cultura; e a proposta da UNESCO que congregava valores populares a um ideal educativo globalizado que deveria estar de acordo com princípios internacionais de alfabetização de adultos e de formação profissional. A televisão educativa do Instituto operava orientada pelas duas concepções, porém a proposta direcionada ao ensino a distância e a necessidade de aumentar os índices de alfabetizados no país encontrava maior acolhimento. Uma programação estruturada na alta cultura demandava audiências com índices altos de escolarização, de leitura e de acesso a bens culturais diversificados. No Brasil, a televisão educativa foi criada empenhada na diminuição dos índices de analfabetismo de jovens e adultos.

### **PROGRAMAÇÃO E AUDIÊNCIA: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ENTRE O COMERCIAL E O EDUCATIVO**

A televisão como meio de comunicação de massa está intrinsecamente vinculada às características de um produto cujo objetivo é o sucesso comercial, que, em outras palavras, quer dizer acesso ao maior número possível de telespectadores, vistos como consumidores dos produtos e ideias veiculados na programação. Mesmo quando nos referimos à televisão educativa e não comercial, o sucesso de sua programação será avaliado pela audiência. Logo, pensar o direcionamento da programação educativa é também uma forma de manter o controle sobre o público escolhido, oferecendo produtos capazes de satisfazê-lo.

Nos anos de 1960, o modo de fazer televisão se consolidou tendo como alvo principal a família. *A televisão brasileira, e principalmente no Rio de Janeiro, se consolida com base na ideia de que “o fazer televisão” é fazer programas “ajustados à rotina de horários de trabalho e de lazer de uma casa”. Daí que o “público” por excelência da televisão é a “família”* (BERGAMO, 2010, p. 64). As emissoras comerciais passaram a definir a grade de programação tendo como referência os membros da família. Foi também um período em que a programação recebeu críticas por ser muito popular, ou seja, priorizar os demais programas de entretenimento, que eram de fato os mais assistidos da televisão brasileira. Foi criada uma campanha contra o grotesco na televisão liderada pelo colunista do jornal *Ultima Hora*, Eli Halfoun, em 1968, defendendo uma televisão sadia, sem atrações que apelasse a boa fé da audiência ou optasse pelo sensacionalismo (RIBEIRO & SACRAMENTO, 2010, p. 112).

Nesse contexto de crítica ao baixo nível da programação, a formação realizada no Instituto de Educação seguia parâmetros de

revitalização da televisão, baseados no conceito de horizontalidade e verticalidade<sup>6</sup> utilizado pela TV Excelsior, em que as faixas de horário eram definidas da seguinte forma: manhã, programas infantis; tarde, programas femininos; noite, o horário nobre com noticiários, telenovelas e programas de auditório.

Apesar de ter o foco na televisão educativa e defender a necessidade de uma televisão pública, o Instituto de Educação apostava em técnicas modernas de fazer televisão e o parâmetro brasileiro que existia era o da televisão comercial. Assim, investir na formação dos alunos, para a preparação de conteúdos femininos de interesse público, era uma maneira de mostrar que o educativo e, principalmente, a presença do educador, era fundamental na elaboração de temas para a televisão. Segundo Alfredina de Paiva e Souza (1969), os programas de radiodifusão educativa deveriam se inserir nos interesses e vivências das audiências<sup>7</sup>, e por isso os professores precisavam conhecer profundamente a “*linguagem e pontuação*” características da televisão, com o objetivo de oferecer um conteúdo compatível com a audiência. O consumo de programas das famílias estava atrelado a temas domésticos, a ensinamentos morais e cidadãos e à educação infantil.

Uma vez determinada a audiência, é fácil a escolha do conteúdo do programa, o qual terá de forçosamente enquadrar-se nos quatro tipos básicos: recreação, propaganda, informação ou ensino, ou combinar dois ou mais desses tipos. A forma depende, todavia, de elementos especiais, que são condicionados, de um lado, pela madurez do conteúdo, e do outro, pelos recursos disponíveis para a realização do programa. (...) A característica dominante desses programas é o impacto decorrente da realidade imediata. O valor educativo existirá na razão direta da seleção das tomadas ou cenas e nos comentários feitos a respeito das mesmas. (PAIVA e SOUZA, 1970, p. 440)

A audiência, nessa perspectiva, também assume o objetivo central da radiodifusão educativa, que tem a pretensão de conciliar o telespectador doméstico comum com um público alvo específico formado por *telealunos*. O *telealuno* poderia ser o jovem e adulto em busca de alfabetização e certificação do curso primário; ou os próprios profissionais da educação interessados na complementação e especialização profissional.

A audiência da televisão educativa do Instituto foi pensada para ser diversificada, compreendendo o contexto cultural do telealuno. Era preciso produzir uma programação capaz de contemplar o aluno em busca de alfabetização e o aluno em busca de especialização (formação de professores). O contexto cultural em que essas audiências estão inseridas e as representações que lhes são atribuídas no âmbito das políticas educacionais são distintas. De

acordo com Oliveira (1999), o aluno no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário ou o profissional qualificado que busca formação continuada ou especialização. Ele geralmente é oriundo das classes populares, criado em ambientes com pouca ou nenhuma experiência com a educação formal, escolarizada. A proposta do Instituto era arrojada para a época porque propunha uma convergência entre a linguagem pedagógica e a linguagem da televisão. O argumento consistia em propor uma programação televisiva com conteúdos culturais considerados relevantes para a escolarização, mas que deveriam ser tratados pedagogicamente considerando a necessidade de também serem recreativos, de serem agradáveis para o telespectador e para o telealuno. Satisfazer a audiência tradicional da televisão, acostumada ao entretenimento fácil, era um dos objetivos. Mas, a inserção dos conteúdos educativos do currículo escolar encontrava resistência do telespectador. Era preciso criar a conscientização da necessidade da escolarização para o desenvolvimento da sociedade, para o melhor acesso ao mercado de trabalho formal e para garantir o bem estar social.

A educação pela escolarização, ou pela certificação de conclusão de curso, assumiu contornos de estratégia para o desenvolvimento humano, social e econômico defendido por instituições internacionais como a UNESCO, que propunha o uso dos veículos de massa como agentes de transformação social. O Instituto de Educação do Estado da Guanabara se destacou como pioneiro na formação de professores e profissionais para a televisão educativa, compreendendo-a como um instrumento fundamental para a criação de uma sociedade moderna, industrializada e educada a partir de concepções de progresso internacionais.

## APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO COM A TELEVISÃO

O Instituto de Educação do Estado da Guanabara preparou um currículo para a formação continuada pela televisão nas primeiras turmas dos cursos de formação para a televisão educativa, que ocorreram em 1967, visando a realização de programas para a “Formação e Aperfeiçoamento do Magistério Primário”<sup>8</sup>. Os títulos dos programas eram: *Um Retrato* (Perfil profissional do professor), *É Falando Que a Gente se Entende* (Psicologia da infância e desenvolvimento da linguagem), *Contando Histórias* (Didática das Ciências Sociais), *A Grande Corrida* (Ciências Sociais Econômicas: Expansão Demográfica e Ensino), *Uma Criança é uma Criança* (Psicologia da Infância), *Ouvidos e Olhos Juntos* (Didática Geral – Posição dos Auxiliares Audiovisuais no

Ensino), *Este Mundo Maravilhoso* (Didática das Ciências), *Olhos para Ver* (Didática das Ciências), *Todos Juntos Podem Mais* (Valor da Cooperação na Vida Escolar), *Para Além destas Paredes* (A Escola e a Comunidade), *Noções de Radiciação* (Matemática- Prof. Paulo Viveiros), *Extração de Raios Quadrada* (Matemática- Prof. Roberto Cato), *Ensinando a Ver* (Artes Plásticas - Prof. Ivaldo Ribeiro Branco).

Esses programas apresentavam conteúdos específicos para os alunos do curso normal e foram idealizados para serem exibidos no circuito interno de televisão educativa da instituição. No ano seguinte, 1968, alguns jornais<sup>9</sup> noticiaram a inscrição para um estágio de produção em televisão educativa para a realização de 50 programas de televisão que comporiam o curso *Formação e Aperfeiçoamento do Magistério Primário*, feito no Instituto de Educação do Estado da Guanabara. Não encontramos informações precisas sobre a distribuição e exibição destes programas em sistemas abertos ou fechados de televisão. Porém, essa iniciativa gerou o projeto de tele-educação chamado *S.O.S! Precisa-se de Professor*, que era dividido a partir de fundamentos de psicologia da aprendizagem, de princípios gerais de metodologia e motivação geral. Desta forma, o curso foi elaborado em seis desdobramentos de motivação:

1. Mãos que carregam o mundo – O Mestre.
2. Um pesado fardo leve – O Aluno.
3. A herança da humanidade – A Matéria.
4. Em busca de rumos – O método.
5. Dentro de quatro paredes – A Escola.
6. O futuro no presente – Os Fins da Educação.

Neste período, no Estado da Guanabara, havia grande necessidade de formação de professores e o Instituto de Educação era a principal escola normal do Estado da Guanabara. Contudo, a áurea dos anos dourados de 1950 não tinha o mesmo brilho. Segundo Lopes (2006) na contramão do que é admitido no senso comum, os anos de 1950 marcaram a primeira crise no Instituto de Educação. O motivo foi a necessidade de formar um número maior de professores para atender o aumento da demanda no ensino primário e o aumento das vagas por motivos eleitoreiros, que superlotaram as turmas do Instituto de Educação do Estado da Guanabara. O excesso de alunos descaracterizou o espaço físico. Salas de trabalho especializado foram transformadas em salas comuns, laboratórios foram desativados, e surgiram os primeiros registros de baixo rendimento em concursos de seleção. Na década seguinte, alguns profissionais da educação

ainda desfrutaram do prestígio social da instituição, que no ano de 1968 formou a última turma a ter ingresso automático nos quadros do magistério do Estado da Guanabara. A qualidade e a excelência na educação, devido ao caráter de escola-laboratório, ainda estavam no imaginário das pessoas, e o Instituto precisava reconstruir de fato a qualidade educacional assumindo o pioneirismo em atividades experimentais e inovadoras no setor pedagógico.

O investimento em tele-educação foi uma estratégia adotada para aumentar a influência da instituição, como se pode observar na definição dos objetivos<sup>10</sup> do circuito fechado de televisão educativa que, entre outras propostas, visava à ampliação da área de influência pedagógica do Instituto, dando-lhe destaque na atualização das técnicas de didática, na de divulgação científica e cultural, na orientação vocacional e na promoção socioeconômica e cultural do povo; e participação direta na reformulação dos padrões de televisão comercial da Guanabara, exercendo influência esclarecida e bem orientada na elaboração de programas culturais e artísticos das emissoras comerciais. Objetivos que foram definidos no anuário da Instituição, no ano de 1968.

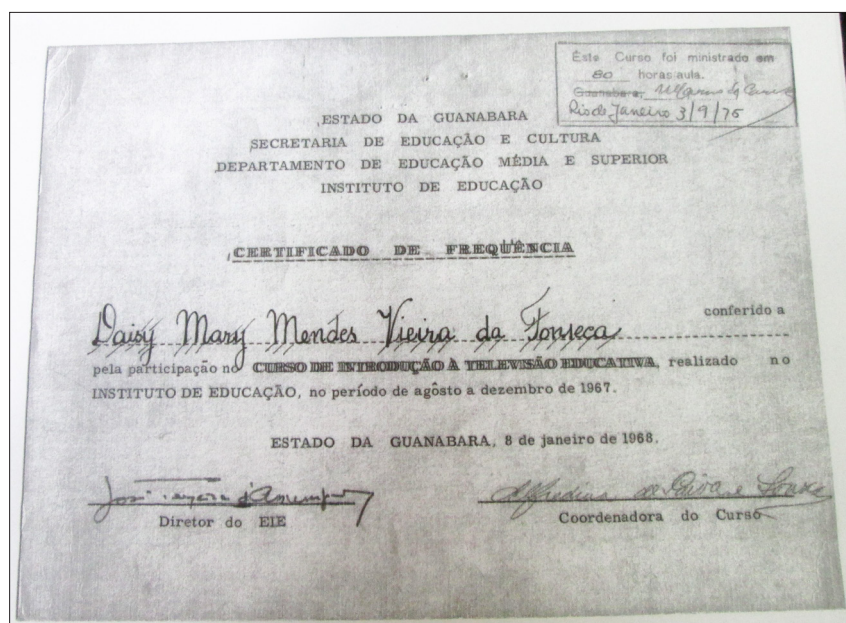
A partir dos anos de 1970, a massificação do ensino, a demanda da população por proteção social e o processo de globalização crescente, colocam-se à frente da educação, mudando toda a organização do trabalho pedagógico e também do trabalho docente. Como Esteves (1995) explica: “*a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda*” (p. 96). Ensinar para grupos de crianças homogeneizadas pela seleção social, cultural e econômica, como as tradicionalmente matriculadas nas séries iniciais do Instituto de Educação, não representava a realidade dos novos quadros de alunos do Estado da Guanabara. A massificação da educação implicou na busca de alternativas para o atendimento dessas novas demandas, e conseqüentemente, na preparação do professores para novos métodos de aprendizagem capazes de suprir e dialogar com as diferenças socioeconômicas e culturais dos alunos. Desta forma, a ampliação da área de influência do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, destacou o trabalho no desenvolvimento de uma linguagem educativa na televisão, como proposta de atualização das técnicas de didática com a intensificação do uso do audiovisual no ensino formal e não formal.

Quando nos grandes centros do País, o ensino direto dispuser de número suficiente de professores para atendimento de todos os alunos, então certamente, podemos ter a televisão numa atuação complementar, integrando e enriquecendo as atividades de classe. É o que ocorre na França, Inglaterra, Estados Unidos

e tantos outros países. (...) No Brasil, no entanto, o que atualmente ocorre, no ensino pela TV, é a substituição, na maioria das vezes, de professores por monitores, junto aos alunos, por serem aqueles, ainda, em número deficitário.

De qualquer modo, o que a televisão tem realizado, nos países em desenvolvimento, caracteriza plenamente o seu papel na educação das massas e no aprimoramento do ensino. (SOUZA, 1970, p. 287)

Durante o período pesquisado, cerca de 250 professores se inscreveram nos cursos do Instituto, segundo dados contidos em documentos que podem ser encontrados no Centro de Memória do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Porém, as informações obtidas nos jornais da época, indicam que o número de profissionais formados nos curso do Instituto era maior. Nos primeiros anos, foi oferecido apenas o *Curso Introdução à TV Educativa* (80h ou 112h). No início dos anos de 1970, os cursos se diversificaram: *Preparação para a TV Educativa* (54h ou 60h), *Comunicação de Massa e Educação pela TV* (60h), *Comunicação e Expressão através da TVE* (60h), *Técnica Operacional – manuseio de equipamentos e produção de programas em estúdio e externas* (teórico-prático, 60h e estágio de 48h). Estes cursos eram compostos com turmas que variavam entre 17 e 115 alunos inscritos.



**FIGURA 1** - Certificado de Conclusão de Curso Introdução à Televisão Educativa emitido pelo Instituto de Educação do Estado da Guanabara (1968) - Arquivo da Instituição (CEMI).



Em documento sobre a abertura do *Curso de Preparação para Televisão Educativa*, datado de 20 de abril de 1970 e assinado pelo diretor geral do Instituto, José Teixeira de Assumpção, encontramos os critérios de seleção dos professores. A prioridade eram para os catedráticos do EIE, depois para os professores lotados no Instituto de Educação e nas escolas normais oficiais, seguido de professores de escolas normais particulares, professores do ensino superior, médio e primário do Estado da Guanabara, professores que exercessem funções no Estado da Guanabara e por último profissionais de áreas diversas interessados em televisão educativa. Os alunos deveriam pagar uma contribuição de NCr\$ 60,00 correspondente ao material ilustrativo e apostilas. No ano seguinte, outro documento referente ao *Curso de Preparação para Técnicos em Televisão Educativa*, com duração de dois meses, pedia contribuição de Cr\$ 120,00.

Em 1973, o Instituto de Educação ampliou a concepção de ensino para o uso da televisão com a modalidade *Curso de TV Educativa integrada aos Estudos Adicionais*, com atividades cujos temas eram: informações básicas sobre TV e sua utilização no contexto socioeconômico e cultural, e o despertar do interesse do professor em estudos adicionais para o valor da TV educativa como importante meio de comunicação de massa que interfere na capacidade de percepção e assimilação do aprendizado. O conteúdo das aulas era formado por conhecimentos sobre movimentos e planos de câmera para TV, iluminação, técnicas de produção, tipos de programas, roteiros e apresentação. No mesmo ano, iniciou-se o atendimento aos alunos da quinta série (a idade média dos alunos era de 10 a 12 anos), com objetivo de preencher o tempo livre com atividades consideradas construtivas. Eles aprendiam noções básicas de câmera, iluminação, uso do microfone para apresentação em TV, além de aulas de avaliação dos programas educativos das TVs comerciais e dos programas gravados pela TV educativa do Instituto. Nove turmas foram atendidas, totalizando 340 alunos.

O curso de formação para televisão educativa seguiu com o objetivo que alocava o professor como produtor de conteúdo, capacitado tecnicamente para trabalhar em estúdio de televisão. A mesma proposta foi apresentada aos alunos da quinta série com o propósito também de ensiná-los, a partir da ótica da TV educativa praticada no Instituto, a avaliar a programação da TV Comercial. Conhecer a técnica televisiva e as possibilidades dela era o caminho para ter uma visão crítica sobre o conteúdo veiculado. E, nesse ponto de vista, só quem domina os bastidores da televisão é capaz de não se deixar levar apenas pelo encantamento e entretenimento, mas absorver e ampliar as informações

“relevantes” que são cunhadas nos ambientes educacionais e científicos e transformadas em informação e entretenimento.

A relevância da definição da proposta de televisão educativa praticada no Instituto de Educação parte da premissa que existem dois aspectos básicos e interligados ao formato televisivo quando nos referimos aos conteúdos educativos. O primeiro se configura em um plano geral que visa propagar conhecimentos que promovem práticas sociais, culturais e econômicas, é direcionado às grandes audiências, tem apelo comercial, busca também o entretenimento, mas foca em assuntos e temas importantes para o desenvolvimento humano e social das audiências. Já o segundo se estabelece pela necessidade de um planejamento que assegure a intencionalidade do caráter instrutivo do conteúdo apresentado na programação. Pode-se alcançar uma grande audiência, mas tem objetivos sólidos em relação a determinados públicos, como por exemplo, o formado por telealunos dos cursos de alfabetização e supletivo. A televisão educativa não estaria a serviço somente das massas de telespectadores porque deveria ter parte de sua programação direcionada a um público-alvo específico formado indispensavelmente por telealunos. O professor deveria estar à frente nesta proposta, guiando cada passo da produção. O professor e diretor do Instituto de Educação, nos anos de 1960 e 1970, escreveu o seguinte:

Muito potencial humano competente está a televisão educativa exigindo para o seu necessário desenvolvimento em nossa terra. Tais pessoas serão naturalmente os educadores que devem ser localizados e incentivados a conhecer o instrumento inestimável que é a TV.

Que papéis pode ou deve desempenhar o professor na TVE? Ainda não se fez estudo minucioso a respeito, mas do extremo da não existência de educador qualificado num programa chamado educativo até uma equipe composta toda ela de professores, tanto mais certos estaremos quanto mais próximos desta posição estivermos.

Que extraordinário operador de audição seria um professor de música; que magnífico cortador na encenação de uma peça teatral seria um professor de arte dramática; que perfeita apresentadora seria uma professora de canto desde que, todos, evidentemente, se tivessem preparado para essa atuação. Mas, acima de tais funções, que não seriam desempenhadas obrigatoriamente por professores, parece-nos necessário que sejam realmente professores o diretor da emissora, os diretores de programação e de produção, os produtores, os diretores e o apresentador. (ASSUNÇÃO, 1970, p. 279)

O posicionamento revela que a televisão educativa deveria ser gerida por educadores, que com a formação adequada também seriam diretores e produtores dos conteúdos educativos. A formação pretendida no Instituto ampliava o espaço de atuação do professor que estava restrito à sala de aula. A tecnologia dos veículos de

comunicação de massa e a educação passaram a ser também uma temática relevante de discussão na formação do professor que, nesta perspectiva, entrava na disputa por espaço de trabalho no mercado de radiodifusão educativa. Os padrões de televisão educativa propostos pelo Instituto estavam de acordo com prerrogativas culturais e artísticas compatíveis a dos intelectuais do período, bem como ao modelo definido por eles como ideal de entretenimento construtivo na televisão. O entretenimento nessa perspectiva dialogava com os ideais de cultura do governo do Estado, responsável pela manutenção da estrutura da televisão da instituição.

O circuito de TV educativa do Instituto funcionou como um laboratório de experiências audiovisuais com professores, profissionais de televisão, técnicos e profissionais interessados no assunto. Inicialmente o público alvo eram professores, mas em pouco tempo, outros objetivos se tornaram também prioridade como: a formação de mão de obra para o corpo técnico das TVs estatais, a formação dos próprios alunos nos diferentes níveis escolares, a definição de uma linguagem para a televisão educativa no país.

O pensamento pedagógico disseminado pelo Instituto de Educação, tendo como figura central a professora Alfredina de Paiva e Souza, foi o modelo seguido para a radiodifusão educativa da época, que em uma primeira análise, se apresentou como um conceito amplo de significados abrangendo as múltiplas possibilidades educativas que podiam se enquadrar na programação do rádio e da televisão. A definição do termo, na proposta de Paiva e Souza, consistia na presença de algumas características como: intencionalidade na ação formativa; adequação ao nível de audiência; inserção em um planejamento global; previsão dos efeitos a atingir; e condição para avaliar esses efeitos. Esse conjunto de requisitos estava diretamente relacionado à audiência da programação, que seria avaliada pela quantidade de telespectadores e pela resposta dos mesmos na promoção de uma sociedade mais escolarizada e de acordo com os valores da época. Período caracterizado pela censura da ditadura civil-militar e pela valorização de aspectos morais da sociedade e de nacionalismo.

A formação desses profissionais foi organizada a partir da necessidade de se conhecer a técnica televisiva nos seus processos de produção para, assim traçar um planejamento didático e pedagógico adequado aos diferentes grupos que poderiam ser atingidos. Essa inserção dos audiovisuais na educação se integra às reformas do ensino básico implementadas nos anos de 1970 que privilegiava o modelo “tecnicista” ao considerar a eficiência do ensino como decorrente do uso correto e planejado de métodos técnicos e didáticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a formação de professores para o uso da tecnologia em sala de aula e para a percepção da relevância dos meios de comunicação na vida do ser humano em diferentes aspectos (social, cultural e econômico) tem sido um tema debatido em todas as áreas da educação escolar e não escolar. Revisitar o curso de formação de professores do Instituto de Educação nos anos 1960 é um exercício importante para pensarmos os rumos que os estudos sobre educação e mídia seguem na história recente da televisão educativa no Brasil. Percebemos que a proposta de professor produtor de conteúdo de mídia educativa não é recente e que a sugestão de uma alfabetização midiática na escola e fora dela também era um questionamento no começo da TV educativa.

Ao observarmos a história da televisão brasileira, focalizando a programação educativa, encontramos algumas lacunas e percebemos que o preenchimento destas brechas é fundamental para ampliar conhecimentos no campo da história da educação no Brasil. Os espaços dos meios de comunicação são os grandes responsáveis pelos processos de sociabilidade e, em especial, como promotores do debate público sobre temas de interesse comum, entre eles a memória. A relação da educação com os meios de comunicação, geralmente, se coloca no tempo presente prevalecendo a ideia de que essa ligação é sempre atual. As experiências do passado não são lembradas e, algumas vezes, são apresentadas como novidade no campo educacional. A concepção de um profissional docente que agrega conhecimentos teóricos e técnicos de produção audiovisual não pode ser considerada uma necessidade do tempo presente, pautado na rapidez da veiculação de imagens e vídeos na Internet. Nas primeiras experiências com o vídeo, a formação de professores para o uso da televisão já estava associada ao papel de produtor. Ele deveria ser o responsável pela condução de todas as etapas de um programa de televisão.

No período analisado, a televisão estava no auge da popularidade com uma programação estruturada com base no entretenimento dos programas de auditório, das gincanas, das telenovelas. O uso da televisão a serviço da educação, não era apenas uma solução para os governos e para os órgãos internacionais, mas era também uma aspiração social. A popularidade da televisão e as possibilidades técnicas do audiovisual, aliada à crítica sobre a baixa qualidade da programação das emissoras comerciais, fomentaram a defesa de programas mais educativos e instrutivos. Os profissionais da educação, então, reivindicaram apoiados no saber pedagógico, o pioneirismo nas

experiências com tele-educação. O Instituto de Educação do Estado da Guanabara assumiu o papel de condutor de uma nova proposta de televisão que se colocava entre o modelo comercial e o modelo educativo praticado em emissoras de outros países.

A disputa entre pedagogos e profissionais de outras áreas por espaços na criação de materiais educativos como ferramentas educacionais em diferentes suportes de mídia não é uma novidade. Os suportes de tecnologia mudaram, mas as questões educacionais relativas ao uso dessas ferramentas na educação formal ou não formal continuam em debate. Debate que é fomentado pelas políticas educacionais, pela pressão econômica para a manutenção do crescimento da indústria de tecnologia, pela pressão social globalizada ávida por consumir informação e entretenimento.

A formação para a televisão iniciada no Instituto de Educação do Estado da Guanabara influenciou na construção de uma linguagem específica para o audiovisual educativo brasileiro. Uma linguagem pedagógica que compreendia a importância do entretenimento como parte estrutural da programação televisiva. Contudo, em nossas análises, percebemos que o audiovisual educativo, praticado no Instituto, revestido com assuntos culturais ou no formato de cursos para a televisão, impôs o pedagógico como parte central da programação, relegando o entretenimento.

A criação da televisão educativa no Estado da Guanabara estava relacionada à política de ampliação de vagas escolares no Estado e à pressão de órgãos internacionais que apostavam na educação e na utilização dos meios de comunicação como formas de difundir um ideal de democracia e de direitos humanos e sociais que dialogassem com as práticas econômicas do sistema capitalista. Era uma interpretação de educação para o desenvolvimento das nações sustentada em ideais direcionados ao crescimento industrial e aos valores capitalistas. Os cursos de formação de professores para a televisão educativa do Instituto de Educação do Estado da Guanabara fortaleceram a participação de educadores e pedagogos no debate sobre os tipos de produtos culturais ou educativos que eram veiculados na TV.

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, J. T. Pedagogia e Produção para a TVE. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.52, n. 116, out./dez., 1970.

BERGAMO, A. A reconfiguração do público. In: RIBEIRO, A. P.; SACRAMENTO, I.; ROXO, M. (org.). **A História da Televisão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

BURKE, P. A nova história, seu passado e seu futuro. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CAPELATO, M. H. R. **Imprensa e a História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A (org.). **Profissão professor**. 3ª ed. Portugal: Porto Celina 1995.

FRANCO, M. L. P.B. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JAMBEIRO, O. **A TV no Brasil do século XX**. Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2002.

LOPES, S. de C.. **Oficina de mestres: História, memória e silêncio sobre a Escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NETTO, J. P. **Pequena história da ditadura militar brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 12, dez. 1999.

OROZCO GÓMEZ, G. **Television, audiências y educacion**. Buenos

Aires: Norma Editorial, 2001.

PAIVA E SOUZA, A. de. Pedagogia e Produção dos Programas da RTV Educativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.52, n. 116, out./dez.,1970.

PRIOLLI, G. A tela pequena no Brasil grande: anos 50: o patrocinador faz o show. In: LIMA, F. B.; PRIOLLI, G.; MACHADO, A. **Televisão e vídeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I. A Renovação Estética da TV. In: RIBEIRO, A. P.; SACRAMENTO, I.; ROXO, M. (org.). **História da televisão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, J. B. de P. Preparação de Professores para a TV Educativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.52, n. 116, out./dez.,1970

## NOTAS

<sup>1</sup> Os Diários Associados eram estruturados por várias empresas de comunicação, formando um conglomerado jornalístico bastante influente. No período em que a TV foi inaugurada o grupo detinha o controle de veículos de comunicação como o jornal *O Jornal* (RJ), a revista *O Cruzeiro*, o jornal *Última Hora*, o jornal *Diário da Noite* (SP), o estúdio de cinema *Tupã* e as rádios *Tupi*, *Difusora* e *Record*.

<sup>2</sup> O Estado da Guanabara existiu durante o período de 1960 a 1975 no território que corresponde ao Estado do Rio de Janeiro. Optamos por manter o nome Instituto de Educação do Rio de Janeiro no título do trabalho porque o Estado da Guanabara foi extinto em março de 1975.

<sup>3</sup> *João da Silva* foi o primeiro curso supletivo usado no formato de telenovela direcionada ao ensino primário, iniciando um modelo de tele-educação cujos alicerces estavam ancorados na educação formal com certificação aos alunos/telespectadores que se submetiam a processo de avaliação para conclusão referente às quatro séries iniciais do antigo primeiro grau do curso primário. Ainda hoje, o formato televisivo de *João da Silva* é replicado e atualizado em programas de tele-educação apoiados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). O enredo tem como personagem principal o jovem João da Silva que deixa sua cidade natal no interior para viver na “cidade grande”. Ele era semianalfabeto e representava o típico nordestino que abandona sua condição de trabalhador rural para viver na capital enfrentando diferentes desafios: o desemprego, a desqualificação profissional, a falta de moradia, a alfabetização e a escolarização com a conclusão do ensino primário.

<sup>4</sup> Seguindo uma análise fundamentada nos pressupostos da nova história, adotamos o termo ditadura civil-militar para tirar da invisibilidade e do esquecimento atores sociais que junto aos militares deram sustentação ao golpe de 1964 no Brasil. “O regime derivado do golpe do 1º de abril sempre haverá de contar, ao longo da sua vigência, com a tutela militar; mas constitui um grave erro caracterizá-la tão somente como uma ditadura militar — se esta tutela é indiscutível, constituindo mesmo um de seus traços peculiares, é inegavelmente indiscutível que a ditadura instaurada no 1º de abril foi o regime político que melhor atendia os interesses do grande capital: por isto, deve ser entendido como uma forma de autocracia burguesa (na interpretação de Florestan Fernandes) ou, ainda, como ditadura do grande capital (conforme a análise de Octávio Ianni).” (NETTO, 2014, p. 74)

<sup>5</sup> Fonte: Arquivo do CEMI.

<sup>6</sup> Foi um sistema útil para organizar a grade de horário sistematizando e aumentando a venda de espaço publicitário. (RIBEIRO & SACRAMENTO, 2010)

<sup>7</sup> O conceito de audiência do texto é definido por Orozco Gómez (2001) segundo o qual ser audiência significa deixar de ser identificado por parâmetros como idade, gênero, classe social, grau de escolaridade, atividade profissional para ser identificado a partir do que consome na programação televisiva ou outros veículos de comunicação. Para o autor, os limites tradicionais de diferenciação entre os grupos são superados em prol de uma segmentação midiática baseada em critérios transversais que enfatizam as subjetividades e modos de percepção para classificarem os sujeitos de acordo com o tipo de programa que veem na televisão.

<sup>8</sup> Fonte: Arquivo do CEMI.

<sup>9</sup> Fonte: Jornal do Brasil 23/04/68, Diário de Notícias, 24/04/1968.

<sup>10</sup> Fonte: Anuário da Instituição 1968 – Arquivo do CEMI.

**Submetido:** 02/06/2016

**Aprovado:** 29/08/2017

**Contato:**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio.)

Departamento de Educação

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea

Rio de Janeiro | RJ | Brasil

CEP 22.453-900





ARTIGO

## CONTROVÉRSIAS EM TORNO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE LICENCIANDOS EM BIOLOGIA: UM ESTUDO INSPIRADO NA TEORIA ATOR-REDE

Luciana Resende Allain\*

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina - MG, Brasil

Francisco Ângelo Coutinho\*\*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

**RESUMO:** Este é um Estudo inspirado na Teoria Ator-Rede que buscou mapear a seguinte controvérsia envolvendo a identidade profissional de licenciandos em Ciências Biológicas: seriam as vivências formativas destes estudantes, de fato formativas, no sentido de construírem uma identidade com a profissão de professor? Em outras palavras, que disputas ocorrem em torno das identidades dos licenciandos no interior dos cenários formativos deles? Os dados foram coletados por meio de dois grupos focais com licenciandos formandos de uma grande universidade pública do sudeste brasileiro, a partir da metodologia da cartografia de controvérsias, referenciada pela Teoria Ator-Rede. Constatou-se que, ao longo da trajetória acadêmica dos licenciandos há composições de interesses (translações) que apresentam muito mais desvios que associações em relação à identidade docente, o que favorece a formação de uma extensa rede contraidentitária relativa à profissão de professor.

**Palavras-chave:** Identidade docente. Teoria Ator-Rede. Cartografia de controvérsias. Formação inicial de professores.

### CONTROVERSIES AROUND THE PROFESSIONAL IDENTITIES OF UNDERGRADUATES IN BIOLOGY: A STUDY INSPIRED IN ACTOR-NETWORK THEORY

**ABSTRACT:** This is an study inspired in Actor-Network theory which sought to map the following controversy involving the professional identity of undergraduate on Biological Sciences: were the formative experiences of

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Grupos de pesquisa: Processos e Relações na Produção e Circulação do Conhecimento e Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia. E-mail: [luciana.allain@gmail.com](mailto:luciana.allain@gmail.com)

\*\* Licenciado em ciências biológicas, mestre em filosofia e doutor em educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Faculdade de Educação da UFMG, onde atua na graduação e na pós-graduação. E-mail: <[coutinhogambarra@gmail.com](mailto:coutinhogambarra@gmail.com)>

these students, in fact formative, in order to build an identity with teaching career? In other words, which disputes occur around the identities of these undergraduates within their formative scenarios? Data were collected through two focus groups with undergraduates from a large public university in southeastern Brazil, from the methodology of the mapping controversies, referenced by the Actor-Network Theory. It was found that, throughout the academic life of the undergraduates, there are interest compositions (translations) that presents much more deviations than associations in relation to teacher identity, which favors the formation of an extensive network against the teaching career.

**Keywords:** Teacher identity. Actor-Network Theory. Mapping controversies. Initial teacher training.

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar um estudo sobre uma controvérsia envolvendo as identidades profissionais de professores de Biologia em formação. Tal estudo se inspira na Teoria Ator-Rede – TAR - (LATOURET, 2012) e se propõe a seguir os rastros de um ator<sup>1</sup> em uma controvérsia e descrevê-los minuciosamente. Cada vez que um ator age, um rastro é produzido. Então, ao pesquisarmos as identidades dos licenciandos temos vários atores e rastros possíveis de serem escolhidos. Assim, escolhemos rastrear as vivências formativas dos licenciandos em Ciências Biológicas de uma grande universidade pública brasileira. Nosso propósito é incitar o debate acerca de uma controvérsia “quente”: Seriam as vivências formativas dos licenciandos em Ciências Biológicas, de fato, formativas, no sentido de construírem uma identidade com a profissão de professor? Estas vivências formativas constroem no licenciando uma identidade como professor ou como biólogo?

Importante ressaltar que Latour (2015) atribui à expressão *controvérsia* uma gama muito ampla de aplicações, de modo que o mesmo termo pode abranger todo tipo de dissidência; dos desacordos entre pequenos grupos de cientistas altamente especializados até as questões públicas que mobilizam leigos na rua. Venturini (2010, p. 261) complementa: “controvérsias são situações nas quais os atores discordam (ou melhor, concordam em suas discordâncias)”. E porque a identidade de licenciandos em Ciências Biológicas seria uma questão controversa? Não seria “natural”, talvez até um tanto óbvio, pressupor que a licenciatura promove uma identidade com a profissão docente? Quem discordaria disso? O leitor verá, no entanto, que escolhemos mapear uma controvérsia quente, tendo em vista que o debate em torno das licenciaturas envolve disputas no campo

acadêmico-técnico-científico, no campo político-econômico-social e impacta, direta ou indiretamente, a vida de milhares de pessoas. Além disso, esta é uma controvérsia bastante atual, uma vez que, neste exato momento, a discussão sobre a valorização do magistério tem tomado caráter de urgência e alcançado enormes proporções em nosso país, buscando inclusive envolver cada vez mais grupos e pessoas interessadas neste debate.

### 1.1. DELINEANDO A CONTROVÉRSIA EM TORNO DAS IDENTIDADES DE LICENCIANDOS EM BIOLOGIA

Vários estudos vêm sendo desenvolvidos no Brasil abordando o processo de formação de professores de Biologia. Entre os trabalhos que analisam questões relacionadas aos cursos de Biologia e aos estudantes desse curso, Diniz Pereira (2000), Araújo *et al.* (2007); Cerqueira e Cardoso (2010); Castro, Brandão e Nascimento (2011); Araújo e Viana (2011); Rocha (2013) apontam que o Curso de Licenciatura em Biologia para muitos estudantes é uma via de acesso fácil a outros cursos de maior prestígio social, em função de não terem sido aprovados no curso almejado. Além disso, outro aspecto preocupante é que os estudantes apresentam uma significativa propensão a atuação na área da pesquisa biológica e um alto índice de rejeição a atuação na docência. Isso contraria a ideia inicial de que, por cursarem uma licenciatura – modalidade voltada para a *formação de professores* - estes estudantes estariam interessados na carreira docente. O que se observa, segundo apontam os estudos, é um direcionamento dos próprios cursos para os estudantes atuarem em outras áreas da Biologia. Estes trabalhos também mostram que entre aqueles acadêmicos que querem atuar na docência, grande parte se sente mais atraída pelo Ensino Superior e não pela atuação na Educação Básica, nível de ensino para o qual estão sendo formados.

Esta situação evidencia que os licenciandos em Ciências Biológicas têm encontrado muitas dificuldades em construir uma identidade com a docência. Em acréscimo, argumentamos que muitos cursos de licenciatura em Biologia acabam por forjar aquilo que aqui denominamos de “contraidentidade” docente, na medida em que se desenha como perfil do egresso destes cursos um profissional que possa assumir múltiplas funções, *inclusive* a docência, e não *prioritariamente* a docência, como seria o esperado para um curso de licenciatura. Embora concordemos com Pimenta (2005) sobre o caráter pessoal e idiossincrático da construção da identidade docente, entendemos também que esta mesma identidade docente vai se constituindo ao longo das experiências de formação do professor, dentre as quais a

graduação ocupa lugar de destaque. Entendemos que a licenciatura oferece um espaço-tempo de construção de “um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor” (LIBÂNEO, 2001, p. 68), contribuindo para a constituição de uma dada identidade.

Ora, se a licenciatura é (ou deveria ser) um espaço-tempo de vivências formativas, isto é, um lugar e um momento fundamentais para a construção das identidades docentes, por que os licenciandos em Ciências Biológicas não almejam ser professores da Educação Básica? Que disputas ocorrem no interior dos cenários formativos destes licenciandos, em torno de suas identidades? Que atores e que interesses estão em jogo nestas disputas? Esta é a controvérsia que vamos explorar neste artigo.

## 2. A CARTOGRAFIA DE CONTROVÉRSIAS COMO METODOLOGIA PARA MAPEAR DISPUTAS

A cartografia de controvérsias foi concebida como um conjunto de ferramentas capaz de seguir disputas que cruzam fronteiras disciplinares e de lidar com a crescente hibridização entre humanos e coisas (VENTURINI, 2010). Por isso, nos inspiramos na cartografia de controvérsias para mapear as disputas em torno das identidades profissionais dos estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas.

Latour (2015) ensina que, para explorar a riqueza das controvérsias sem se perder em sua complexidade, é útil desenhar mapas. Não só mapas geográficos, mas todo tipo de inscrição que permita visualizar as alianças e oposições entre atores e ideias ativos em uma disputa. Como é impossível reduzir a complexidade de uma controvérsia em um único mapa ou inscrição, é importante desdobrá-la e depois reconstruí-la por meio de uma cadeia de representações subsequentes. Segundo Latour (2015), o mapeamento de controvérsias permite abrir as caixas-pretas das disputas científicas, seguir seus atores e desvendar seus imbróglis. Além disso, permite que possamos fechar controvérsias, formarmos uma opinião e decidirmos quais atores exigem nossa vigilância e quais merecem nosso apoio.

De acordo com Venturini *et al.* (2015), para mapear controvérsias é necessário confeccionar uma espécie de atlas. Para a composição deste atlas de mapas da controvérsia é necessário lançar mão de algumas lentes de observação. Mais do que um guia metodológico, elas buscam focar nossa visão nas diferentes camadas da controvérsia. A primeira lente levanta o questionamento: Sobre o que é a controvérsia? Ao responder esta questão, delineamos a

controvérsia, passando dos argumentos (caoticamente esparsos na literatura e aparentemente isolados entre si) para o debate (quando articulamos os argumentos das vozes dissonantes). A segunda lente de observação busca responder ao questionamento: Quem são os atores envolvidos na controvérsia? Nesta lente vamos do debate aos atores (também chamados de actantes). Identificamos quem está agindo no contexto da controvérsia – quer seja este ator uma pessoa, uma organização, uma coisa, um animal, uma entidade, uma lei, e assim por diante. A terceira lente de observação trata de responder à pergunta: como os atores estão conectados? Vamos, então, dos atores às redes. Os atores, assim como os argumentos, nunca estão isolados nas controvérsias, ao contrário; suas identidades são definidas a partir de alianças e oposições a determinados grupos. Atores são compostos por redes e, simultaneamente, componentes delas. Esta lente destina-se a visualizar estas conexões e os movimentos de individualização e aglutinação que caracterizam as controvérsias. A quarta lente de observação traz o questionamento: onde a controvérsia acontece? Toda controvérsia é parte de outra controvérsia maior, uma espécie de metacontrovérsia e também é composta por outras subcontrovérsias menores. Como pesquisadores, somos livres para escolher nossa escala de investigação, mas devemos ser capazes de situá-la na “escala de disputas” a qual ela pertence (VENTURINI *et al.*, 2015). Nesta camada, passamos das redes aos cosmos. A última lente de observação busca responder: quando a controvérsia acontece? Segundo os autores, esta última lente é certamente a mais difícil. Além de apresentar sobre o que é a controvérsia, quais são os embates, como os atores se conectam ou se opõem e onde as batalhas acontecem, cartógrafos também devem mostrar como todos estes elementos evoluem ao longo do tempo. Adicione a isso o fato de que o tempo de controvérsias é muitas vezes heterogêneo, já que diferentes partes da mesma controvérsia podem permanecer dormentes por tempos e de repente explodirem em desenvolvimentos mais rápidos. Assim, vamos dos cosmos às cosmopolíticas.

Neste artigo, descreveremos os cosmos performados no debate sobre as identidades docentes dos licenciandos em Ciências Biológicas. Para isso, elaboramos inscrições na forma de redes e diagramas, que sintetizam o inventário dos atores envolvidos na controvérsia, o modo como estão conectados e o movimento destes nas redes, isto é, as translações de interesse na rede identitária docente. Até aqui já delineamos a controvérsia. Passemos a explorar outros mapas que compõem o atlas do mapeamento.

## 2.1. ONDE E QUANDO A CONTROVÉRSIA SE PASSA? - A ESCOLHA DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A controvérsia que mapeamos envolveu um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma grande universidade pública do Sudeste do Brasil. O estudo aconteceu durante o segundo semestre de 2013, quando os licenciandos deste curso estavam em vias de se formar. Esclarecemos que por questões éticas seguimos as orientações da TAR no que diz respeito à participação dos licenciandos neste estudo. Mais do que meros sujeitos de pesquisa, Latour esclarece que é necessário que “se permita aos atores manifestarem seus próprios e diversos cosmos, por mais contra-intuitivos que eles pareçam (LATOUR, 2008, p. 43). Neste sentido, o exercício de ouvir os licenciandos sem julgamento de valores sobre suas percepções, impressões e opiniões nos proporcionou aprendermos a ser afetados (LATOUR, 2008, p. 39) por suas vozes, por suas falas.

Como as redes são fluidas e instáveis, este trabalho pode ser entendido como um retrato, uma espécie de fotografia da realidade que observamos em um determinado momento. Então, a finalidade deste trabalho não é generalizar as análises, mas compreender a rede identitária que foi se constituindo a partir destes dados, bem localizados temporal e sociomaterialmente.

## 2.2. ABRINDO A CAIXA DE FERRAMENTAS: O PERCURSO METODOLÓGICO

A cartografia de controvérsias recusa-se a se filiar a um único protocolo metodológico, antes disso, encoraja os pesquisadores a realizar uma verdadeira “promiscuidade” de métodos (VENTURINI, 2010). Neste sentido, fazendo uma analogia com os trabalhos manuais, para mapear a controvérsia envolvendo as identidades docentes, buscamos abrir nossa caixa de ferramentas e escolhemos aquelas que nos pareceram mais adequadas para cada trabalho. Neste artigo, apresentaremos dados coletados por meio de dois grupos focais. Segundo Barbour (2009), entrevistas com grupos focais são adequadas a estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos individuais e entre grupos. Para identificar os actantes nas narrativas dos sujeitos nos baseamos em alguns aspectos da análise de conteúdo (MORAES, 1999).

## 3. QUEM SÃO OS ATORES DA DISPUTA E COMO ESTÃO CONECTADOS?

As análises a seguir referem-se à composição do atlas de mapeamento da controvérsia: a identificação de actantes que promovem desvios e associações quanto à identidade docente,

ao longo da trajetória do curso, relatada pelos licenciandos no decorrer dos grupos focais. Para permitir uma leitura mais fluida organizamos o relato a partir de três momentos distintos da trajetória dos licenciandos. Um primeiro momento se refere aos actantes apontados nos depoimentos deles, que agiram na rede identitária no período anterior à entrada no curso; um segundo momento se refere aos actantes elencados pelos sujeitos, que agiram na época da entrada no curso propriamente dita; e um terceiro momento refere-se aos actantes que agiram durante a trajetória acadêmica dos licenciandos. Todos os actantes identificados serão sublinhados neste texto.

### 3.1. ATORES QUE AGIRAM NA REDE IDENTITÁRIA ANTES DA ENTRADA NO CURSO

Iniciamos o grupo focal com uma questão “quebra gelo” que tinha a intenção de deixar os sujeitos mais à vontade para emitirem suas opiniões. Perguntamos a eles porque escolheram fazer Biologia. Vários sujeitos apontaram a influência de seus professores das escolas da Educação Básica na escolha por esse curso. Curiosamente, alguns deles apontaram a influência dos professores da Educação Básica na escolha *pela docência*, embora este não tivesse sido o foco inicial da nossa pergunta. Os trechos abaixo ilustram isso:

na verdade eu decidi ser professora/ especialmente/ assim/ por que eu tive bons professores/ eu adorava/ era muito bacana a maneira como eles davam aula. (...) Tinha um professor/ ou professora/ eu nem lembro/ é engraçado como eu tenho uma memória muito boa desse professor/ mas eu nem sei se era mulher/ se era homem/ o que era/ não lembro/ só sei que ele fez um viveiro/ com uma cobra/ aquelas cobrinhas d’água/ a cobra tinha nome/ a turma ficou maluca/ eu adorei aquilo/ falei/ ah/ é isso que eu vou ser/ desde isso/ aí eu quis já ser professora de ciências/ por que foi muito legal. (Elisa)

Conforme se vê nas falas acima, os professores da Educação Básica tiveram um papel decisivo na escolha destes licenciandos pela profissão de professor. Por isso são actantes que agiram na rede identitária, se associando à identificação dos licenciandos com a docência.

Outro actante, híbrido, que identificamos na fala dos licenciandos são as experiências escolares que eles vivenciaram enquanto estudantes da Educação Básica. Veja alguns exemplos:

(...)/ e um (professor) também que fez um joguinho com a gente que era o jogo do milhão das ciências/ e aquilo também me deixou muito feliz. (Zélia)

Ela disponibilizou material didático próprio/ ela levava data show para a sala de aula/ transparência/ coisa que eu nunca tinha visto na minha vida/ e eu comecei a me dar bem no conteúdo dela/ eu comecei/ passei a gostar/ então assim/ essa professora que é responsável por eu estar fazendo Biologia. (Ester)

Poderíamos supor que estas experiências são apenas os efeitos da atuação dos professores. Afinal, é preciso alguém (um sujeito) para desenvolver tais experiências. No entanto, do ponto de vista da TAR elas são mediadores, pois transformam/deslocam os interesses dos sujeitos, em vez de funcionarem como meros intermediários dos conteúdos. Isso fica claro quando Elisa afirma: “eu nem sei se era mulher/ se era homem/ o que era/ não lembro/ só sei que ele fez um viveiro/ com uma cobra/ aquelas cobrinhas d’água/ a cobra tinha nome/ a turma ficou maluca/ eu adorei aquilo/ falei/ ah/ é isso que eu vou ser”.

Note que Elisa chama atenção para os objetos e as experiências propriamente (cobras d’água, fazer o viveiro), e não para os professores que as realizaram. Ela sequer lembra quem era o professor ou a professora. Como deslocaram os interesses dos sujeitos, as experiências *agiram* na rede identitária docente, por este motivo são consideradas aqui como um actante.

Identificamos, portanto, translações que se associaram à rede identitária docente antes mesmo da entrada dos licenciandos no curso. Entretanto, seus depoimentos também mostram que ocorreram translações que desviaram o interesse pela docência antes de ingressarem na licenciatura. É o caso, por exemplo, das suas percepções sobre a docência. Referências ao magistério como uma atividade desprestigiada e mal remunerada, bem como de uma profissão socialmente importante e útil estiveram presentes na fala dos sujeitos. Estas percepções, positivas e negativas, da atividade do professor, tanto desviam quanto se associam ao fortalecimento da identidade docente e marcam a trajetória de escolha pela licenciatura. Observe as falas abaixo que ilustram estas percepções:

Ser professor hoje não é legal como era/ sei lá/ vinte/ cinquenta/ sei lá quantos anos atrás/ quando ser professor era autoridade de sala/ tinha poder aquisitivo/ por questão social da época./ Então assim/ já no seu ingresso/ você fala/ “eu estou fazendo licenciatura/ vou ser professor/ ah tá. (Elisa)

Que dó! (Zélia)

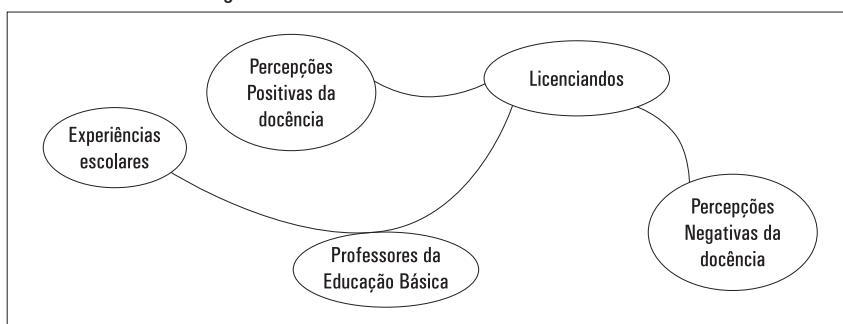
Nestas falas observamos que as percepções dos licenciandos sobre a docência são figurações que acionam experiências e imagens de outros tempos e espaços. Como nos lembra Nespor (1994), as nossas vivências aqui e agora são mediadas por pessoas e coisas de outros lugares e épocas. Isso fica claro na fala de Elisa, quando ela diz: “Ser professor hoje não é legal como era/ sei lá/ vinte/ cinquenta/ sei lá quantos anos atrás/ quando ser professor era autoridade de sala/ (e) tinha poder aquisitivo”. Então, não podemos desconsiderar que a



construção da identidade profissional pelos licenciandos é resultado de actantes distribuídos em um vetor espaço-temporal.

A representação gráfica que segue ilustra a rede identitária docente antes do ingresso dos licenciandos no curso. Note que os actantes representados à esquerda se associam à construção de uma identidade com a docência, ao passo que o ator em negrito simboliza um desvio desta identidade.

**FIGURA 1** – Actantes que agem na rede identitária docente antes do ingresso dos licenciandos no curso de licenciatura



### 3.2. ATORES QUE AGIRAM NA REDE IDENTITÁRIA NO MOMENTO DO INGRESSO NO CURSO

Dando continuidade ao grupo focal perguntamos aos licenciandos quais eram suas expectativas profissionais quando entraram no curso. Surpreendentemente percebemos que muitos deles não tinham uma expectativa construída no momento da escolha pelo curso de graduação. A oferta do curso no período noturno, a possibilidade de conciliar trabalho no período diurno e estudo durante a noite e a baixa concorrência na modalidade licenciatura foram argumentos comumente utilizados para justificar o ingresso na graduação.

Veja isso nos seguintes exemplos:

Quando eu fiz orientação vocacional de novo/ eu cheguei a conclusão/ já que eu trabalhava de dia/ que/ é/ chegou essa conclusão do curso de Biologia/ já tinham poucos cursos noturnos/ o conteúdo me interessava/ e aí eu pensei: Vou fazer Biologia. (Efigênia)

Eu sabia muito bem a diferença (entre bacharelado e licenciatura)./ Eu escolhi a licenciatura porque eram/ sei lá/ oito candidatas por vaga em 2009/ e/ o bacharelado era dobrado. (Samanta)

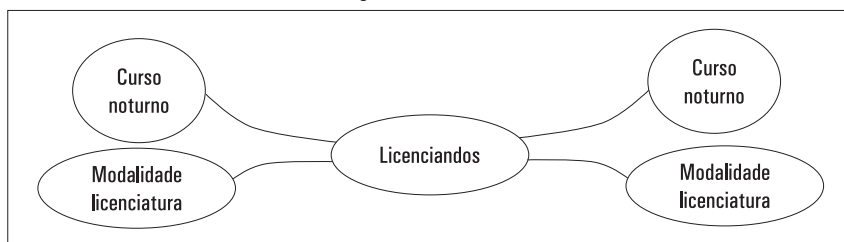
De uma maneira geral, os exemplos supracitados reforçam que, para boa parte dos licenciandos, ingressar em um curso de formação de professores não foi propriamente uma escolha, mas uma decisão oportuna (e porque não, oportunista), tendo em vista a facilidade de

acesso ao ensino superior proporcionado pela modalidade licenciatura e pelo curso noturno, menos concorridos que o curso de bacharelado, oferecido no período diurno. A modalidade licenciatura e o curso noturno são, portanto, actantes que, no momento da entrada no curso, agem, facilitando a entrada em um curso superior. O efeito desta agência é uma translação que se desvia da identidade com a profissão docente.

No entanto, houve um caso em que a oferta da licenciatura em um curso noturno possibilitou a concretização do desejo de ser professor, pois possibilitou à licencianda conciliar os momentos de trabalho e estudo. Portanto, neste caso, os mesmos actantes curso noturno e modalidade licenciatura realizam uma translação que se associa ao fortalecimento da identidade docente. Veja isso a seguir: (Quanto à) questão do ingresso/ quando eu entrei/ eu trabalhava/ então (por isso)/ a escolha do noturno:/ eu já queria mesmo/ ser professora/ para mim nunca foi problema/ então só uniu o útil ao agradável. (Elisa)

Uma possível representação gráfica que ilustra os actantes que agiram no momento do ingresso no curso seria a que segue na Figura 2:

**FIGURA 2** – Actantes que agem na rede identitária docente no momento do ingresso no curso de licenciatura



Observe que nesta rede os mesmos actantes realizam translações que se associam (representados à esquerda) e que desviam (representados em negrito) o interesse dos licenciandos pela docência no momento do ingresso no curso. Então, nos perguntamos: em relação à nossa pesquisa, que actantes agiram no decorrer da formação acadêmica dos licenciandos no sentido de favorecer ou dificultar a identidade com a profissão docente? O próximo tópico trata disso.

### 3.3. ATORES QUE AGIRAM NA REDE IDENTITÁRIA DURANTE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Dando sequência ao grupo focal os licenciandos iniciaram espontaneamente uma avaliação da formação para a docência, apontando problemas no currículo da licenciatura e nos espaços formativos da universidade, em especial o Instituto de Ciências Biológicas (ICB), onde recebem toda a formação dos conteúdos

específicos da Biologia, e a Faculdade de Educação (FaE), onde têm contato com os conteúdos pedagógicos. Ao se referirem ao ICB, os licenciandos afirmam:

O ICB é voltado muito mais para a área de pesquisa/ e os professores te incentivam muito mais à área de pesquisa. (Zélia)

O ICB é pesquisa. (Efigênia)

Na verdade/ desde o início/ fazer o bacharelado é mais legal [ela faz gesto de entre aspas]/ tem assim essa atmosfera/ não só pelos professores lá do ICB/ como tudo/ por causa da depreciação que o status de professor perdeu. (Elisa)

Podemos perceber pelas falas que o ICB, bem como os seus professores, direciona os licenciandos mais à pesquisa na área biológica que à docência. Verificamos, portanto, uma translação que desvia os licenciandos da identidade docente uma vez que, por ser um curso de licenciatura, a docência deveria ser estimulada. Evidentemente, este desvio nem sempre é explícito; por exemplo, numa perspectiva da TAR, para muitos professores do ICB é interessante estender sua própria rede de estudos e pesquisas, e, por este motivo, a fala de Zélia nos parece emblemática: “os professores te incentivam muito mais à área de pesquisa”. Elisa completa que a “atmosfera” favorece o bacharelado.

Ao nos referirmos ao ICB, percebemos uma extensa rede, em que estão envolvidos não apenas os professores deste instituto e os licenciandos, mas também híbridos, tais como a formação dos formadores de professores, os laboratórios de pesquisa, seus financiamentos, o currículo do curso e assim por diante. Por este motivo, consideraremos o ICB como um ator-rede<sup>2</sup>.

Um dos actantes que compõem o ator-rede ICB é o currículo do curso de licenciatura. Durante o grupo focal, uma licencianda chama atenção, em vários momentos, para a necessidade de uma formação específica para a licenciatura. Veja um dos trechos de sua fala:

Eu acho que como o curso é voltado para licenciatura/ tinha que ter uma formação diferenciada/ o curso/ então/ ele não é diferenciado/ bacharelado e a licenciatura. Tem diferença de algumas disciplinas/ mas as disciplinas que têm em comum ela não é diferenciada para quem faz licenciatura (...) Eu/ sinceramente eu acho que precisava de ter uma mudança nesse sentido/ eu continuo tendo essa visão/ que poderia sim ter uma forma de estimular quem faz licenciatura a realmente continuar na licenciatura./ Ele escolheu a fazer licenciatura/ estava escrito lá/ “licenciatura”/ ele foi porque ele quis/ ninguém o obrigou/ então o curso devia ter uma grade voltada realmente [para isso]. (Zélia)

O currículo, portanto, também pode ser elencado como um ator que realiza translações que desviam o interesse pela docência, uma vez que ele não oferece uma formação específica para professores.

Outros licenciandos argumentam, por sua vez, que os conteúdos biológicos devem ser lecionados da mesma forma para ambas as habilitações: licenciatura e bacharelado.

Na minha concepção/ esse conteúdo que não é da educação ser o mesmo tanto para bacharel quanto para licenciado/ é que isso não te limita à carreira acadêmica de professor. (Ester)

Conforme se vê, a formação dicotômica – entre conteúdos biológicos e pedagógicos – é defendida por estes licenciandos como uma “garantia” de que sua formação biológica não seria diferente de um bacharelado. Vemos que aqui também está sendo performada uma translação pelos licenciandos, pois esse interesse se dá em função da possibilidade de um “aproveitamento” dessas disciplinas para a complementação numa possível formação em bacharelado.

Os licenciandos passam a tecer duras críticas às disciplinas de Laboratório de Ensino, que são lecionadas pelos professores do ICB. Os sujeitos afirmam que boa parte dos professores destas disciplinas não tem a formação para a docência, apesar de se encontrarem na condição de formadores de professores. Identificamos, portanto, os professores formadores e os Laboratórios de Ensino como actantes que fazem parte do ator-rede ICB e que desviam o interesse dos licenciandos pela docência. A falta de formação dos professores formadores é figurada pelos professores, ou seja, atua através deles, também desviando o interesse dos licenciandos pela docência. Veja isso no exemplo a seguir:

Porque eu acho que os professores dos Laboratórios de Ensino/ não têm nenhuma orientação pedagógica para programar a disciplina/ a minha professora do Laboratório de Ensino de patologia era/ médica veterinária/ (...) tem que ter uma orientação com um profissional de educação/ lá/ para eles programarem uma disciplina que é sobre educar nesse tema. (Samanta)

A fala acima, somada àquelas que apresentamos nas páginas anteriores, mostra que grande parte dos professores do ICB desvia o interesse dos alunos pela licenciatura. Quando os licenciandos dizem que “O ICB é pesquisa” e que “os professores te incentivam muito mais à área de pesquisa”, reconhecemos nestes professores os porta-vozes de um grupo hegemônico no ICB, que chamaremos de Grupo contra docência. Também estão neste grupo os professores que não colocam a docência como objetivo prioritário do curso de licenciatura e que estimulam a formação de um profissional “dois em um”. Observe o que diz um dos licenciandos:

Na época a coordenadora do curso falou que não/ que o biólogo licenciado é um biólogo como um bacharel/ com essa diferença de poder dar aula/ e você pode fazer o mestrado do mesmo jeito/ (...) aí quando eu parei para decidir eu falei assim “legal/ então eu posso ao invés de fazer o bacharelado/ já que eu tenho o

diferencial de ser / né/ licenciado para dar aula/ se eu quiser eu faço o mestrado” / e/ na época era isso. (Ronaldo)

No extrato destacado acima, a coordenação do curso aparece como um ator que desvia os licenciandos de uma identidade com a profissão de professor. Neste episódio identificamos as táticas de uma translação que está: 1) deslocando objetivos (a docência não é o objetivo prioritário), 2) oferecendo novos objetivos (licenciados podem complementar sua formação se não quiserem ser professores), 3) inventando novos grupos (de um profissional “dois em um”) e 4) tornando invisível o desvio (licenciados tem o “diferencial” de poder dar aula).

O baixo status da licenciatura em relação ao bacharelado e da docência em relação à pesquisa faz da isonomia profissional dos biólogos licenciados e bacharéis uma suposta solução para a baixa atratividade da licenciatura. A percepção dos licenciandos é que, cursando a licenciatura, estarão em vantagem, pois além de poderem atuar como biólogos, podem também dar aulas. No entanto, esta é uma falsa valorização da profissão docente, uma vez que, na concepção dos sujeitos, o licenciado é um biólogo que tem o “diferencial” de poder dar aula, se quiser. Podemos ver isso no trecho a seguir:

Quando eu entrei no curso/ para mim era o seguinte:/ o licenciado é um biólogo que tem o diferencial de poder dar aula/ então eu entrei com essa concepção/ eu sou um biólogo que tem esse diferencial/ eu também posso dar aula (...) esse conteúdo que não é da educação ser o mesmo tanto para bacharel quanto para licenciado/ é que isso não te limita à carreira de professor/ eu não estou/ eu não estou limitada a dar aula. (Ester)

Nas narrativas dos nossos sujeitos, observamos também que há um grupo minoritário de professores, responsáveis por alguns dos Laboratórios de Ensino, que são preocupados e comprometidos com a formação docente e que são identificados como referências para a licenciatura. A esse grupo chamaremos Antigrupo pró-docência, um actante que promove uma associação com a identidade docente. Relembrando Latour (2012), na produção de conhecimento não há grupos, apenas inúmeras formações de grupos e alistamentos em grupos contraditórios. Para todo grupo há um antigrupo, que alimenta as controvérsias em torno do tema estudado. Ele afirma que um pesquisador da Teoria Ator-Rede tem o objetivo de seguir os traços deixados pela formação de grupos, pois estas formações deixam mais traços que as conexões já estabelecidas.

Veja os traços deixados por este antigrupo:

Os poucos [Laboratórios de Ensino] bons que a gente tem/ eles são tão proveitosos que a gente pode usar para todas as disciplinas/ porque a gente fez laboratório de botânica/ que pode ser usado para todos/ a gente aprendeu a fazer plano de aula/

que são coisas básicas para saber/ para dar aula/ eu acho que realmente se a gente não pusesse o pé no laboratório de botânica ia ficar complicado. (Maria).

Além de se constituir como um antigroppo minoritário percebe-se que alguns Laboratórios de Ensino realizam associações essenciais para a formação dos licenciandos. Isso fica explícito na fala de Maria: “Se a gente não pusesse o pé no Laboratório (de Ensino) de Botânica ia ficar complicado”. Por esse motivo eles são um ponto de passagem obrigatório, uma vez que são considerados indispensáveis para a boa formação do professor, como vimos na fala de Maria.

Além das considerações que fizeram sobre o ICB como espaço formativo durante a graduação, os licenciandos também criticaram a Universidade, que age supervalorizando a pesquisa em detrimento do ensino e extensão. A Universidade aparece, portanto, como um ator que realiza translações que desviam o interesse dos licenciandos pela docência. Zélia conta que desenvolveu um material didático quando era monitora da disciplina de Citologia e Histologia Geral e o apresentou em um Encontro de divulgação de ações de ensino, pesquisa e extensão da Universidade:

(...) ganhei menção honrosa pelo projeto que eu apresentei/ foi muito legal/ foi muito gratificante/ e tudo/ mas/ é/ dentro dos projetos de monitoria/ de extensão e de iniciação científica/ cinco projetos de iniciação científica ganharam prêmio/ de dinheiro./ Se não me engano foram 500 ou 1000 reais/ cada aluno de iniciação científica/ e o de extensão e de monitoria/ nada./ Quem ganhou menção honrosa dentro da iniciação científica:/ cinco ganharam,/ da extensão/ zero,/ da monitoria/ zero/ ganhou a menção honrosa./ Toma aqui seu papel/ entendeu? Eu vejo que eles valorizam muito mais isso (...) (o valor) é muito maior para a pesquisa do que para os outros pilares da universidade. (Zélia)

O exemplo de Zélia é bastante ilustrativo do investimento desigual que recebem a Extensão e o Ensino, quando comparados à Pesquisa. A falta de investimento (inclusive financeiro) nas atividades relacionadas à docência é um efeito do prestígio das atividades de pesquisa na universidade, ator que age na rede identitária, desviando o interesse dos alunos pelo magistério.

Neste ponto do grupo focal achamos interessante destacar o seguinte diálogo, entre Maria, Ronaldo e Elisa:

A gente vem para a FaE/ e/ faculdade de educação/ o objetivo é a educação no ensino básico/ só que os professores que a gente tem contato/ eles têm o pezinho muito longe do ensino básico/ eu acho que eles nunca pisaram em uma escola/ eu não posso dizer todos né/ mas a maioria/ parece que eles nunca pisaram em uma escola/ então tudo que eles falam sobre escola para a gente/ é uma coisa tão longe da realidade que não é proveitoso. (Maria)

Se os próprios professores da FaE não derem para a gente uma visão um pouco otimista da coisa/ se eles confirmarem a visão pessimista/ aí ninguém forma/ ninguém. (Ronaldo)

Mas não que eles são otimistas/ é a distância mesmo/ ele não têm nem a otimista nem a pessimista/ é tipo/ eu desconheço sobre o que eu estou falando/ eu sou especialista nisso/ eu não conheço. (Maria)

Se eles não tentarem dar uma modificada/ uma incentivada na gente para seguir a área/ aí todo mundo desiste. (Ronaldo)

Vocês concordam que os professores da FaE são mais pesquisa que ensino/ eles são completamente pesquisa/ não são ensino. (Maria)

É a mesma coisa que o ICB. (Elisa)

É/ e é uma instituição/ de ensino. (Maria)

Este trecho do grupo focal nos parece de especial relevância, pois, surpreendentemente, evidencia a Faculdade de Educação como um ator-rede contra identidade. Quando afirmam que os professores desconhecem o contexto da escola básica, sobre o qual ensinam, e que, assim como no ICB, também na FaE a pesquisa é mais valorizada que o ensino, os licenciandos percebem contradições entre sua formação e o papel que se espera de uma faculdade de educação – valorizar o ensino. Assim, destacamos no ator-rede FAE, os actantes Professores formadores, que surpreendentemente agem desvalorizando o ensino em detrimento da pesquisa, e com isso desviando o interesse dos licenciandos pela docência.

Os licenciandos ainda apontam que as disciplinas da FAE agem, desviando o interesse pela docência, pois oferecem muita teoria e pouca prática, além de apresentarem conteúdos sobrepostos em mais de uma disciplina. Podemos verificar isso nas seguintes falas:

Você olha lá no currículo/ didática de ensino/ beleza/ vou aprender alguma coisa/ e você fica lendo texto. (Ester)

E fazendo Seminário (...) porque a gente tem muita matéria que deveria dar um suporte maior/ mas aí as didáticas ficam discutindo texto/ aí no outro semestre eles dão outro texto/ mas o assunto é o mesmo/ a discussão em sala de aula é a mesma. (Elisa)

Em seguida, os licenciandos demonstraram que gostariam de continuar a discussão e apontaram várias críticas ao Estágio Supervisionado, ator que também age realizando translações que desviam o licenciando da docência. Para eles o estágio tem a carga horária mal distribuída e deveria ser antecipado na matriz curricular. Novamente o currículo é apontado como um ator que não favorece a identidade docente:

Ele [o estágio] tinha que ser antes/ para a gente saber direito o que a gente está estudando/ para quê/ assim. (Efigênia)

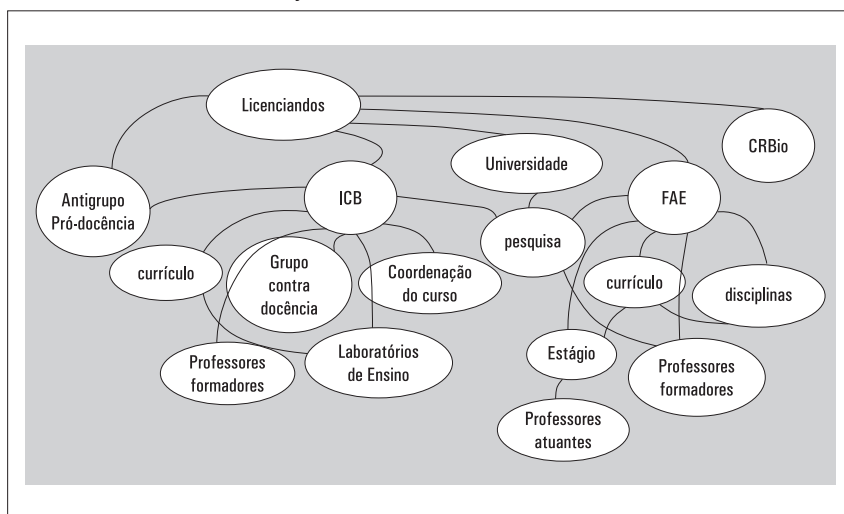
Os licenciandos também comentaram sobre as fraudes no estágio e sobre o desestímulo para seguir a docência vindo dos próprios professores que atuam na escola:

Eu cheguei para eu fazer estágio na escola que eu estudei no ensino fundamental/ e os professores falaram assim/ minha filha o que você está fazendo aqui/ alguns me deram aula/ vai embora/ escolhe outro curso/ desiste disso logo. (Zélia)

Conforme observamos, os professores atuantes, que recebem os estagiários na escola, agem de forma a desviar o interesse dos licenciandos na construção de uma identidade com a docência. A figura 3 ilustra uma possível representação dos actantes que agiram na rede identitária docente durante a formação acadêmica dos licenciandos.

Por conter mais actantes que desviam os licenciandos da docência do que actantes que se associam a ela, chamaremos esta rede de “contraidentitária” docente. Observe que, em comparação com as outras redes, referentes aos outros momentos do curso, esta é bem mais complexa e contém um número maior de actantes e conexões. Note também que a partir do ator licenciandos partem conexões para os actantes CRBio, Universidade, FAE, ICB e antiggrupo pró-docência. Este último é o único ator que realiza associações com a identidade docente. Todos os outros actantes agem realizando desvios em relação à docência. O ator Pesquisa mantém conexões com a Universidade, FAE e ICB, o que o coloca como ponto de passagem obrigatório na rede contraidentitária que traçamos.

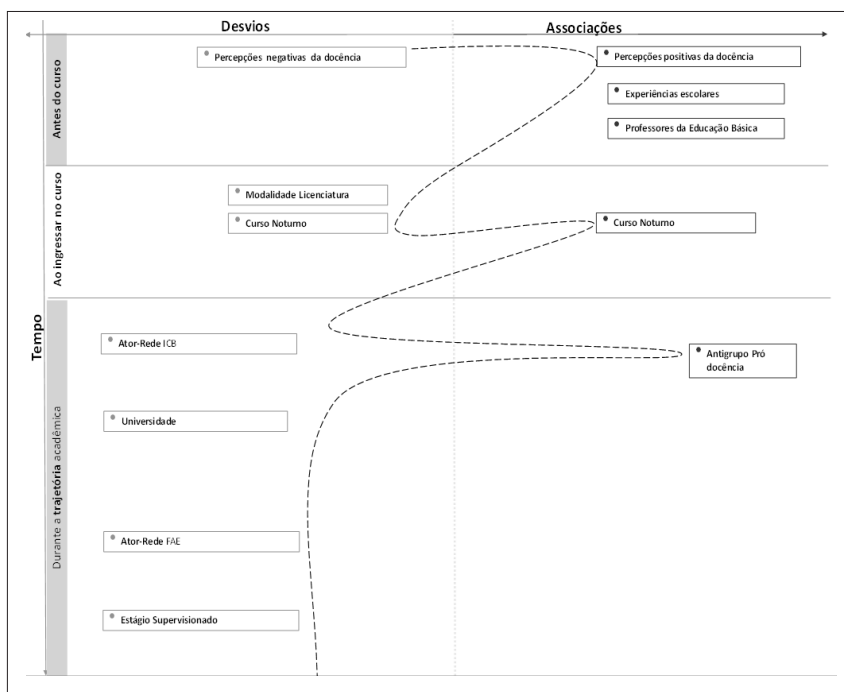
**FIGURA 3** – Actantes que agiram na rede identitária docente durante a trajetória acadêmica dos licenciandos



Para sintetizar os desvios e associações realizadas pelos actantes rastreados nas falas dos licenciandos, apresentamos o diagrama de translações da rede identitária ao longo do tempo:



**FIGURA 4** – Diagrama de translações relativas à identidade docente dos licenciandos.



Os números no interior do diagrama representam actantes identificados nas falas dos licenciandos. Os atores-rede são agrupamentos de atores. O lado direito do diagrama representa as associações enquanto o esquerdo representa os desvios. Os actantes foram apresentados de acordo com o momento da trajetória de formação dos licenciandos, ou seja: “antes do curso”, “ao ingressar no curso” e “durante a trajetória acadêmica”. O tracejado se desloca ao longo da trajetória acadêmica dos licenciandos, e sua direção indica as associações e os desvios realizados pelos actantes que atuam ao longo desta trajetória.

Nota-se que os desvios em relação à docência crescem à medida que os licenciandos avançam na trajetória acadêmica, sendo mais numerosos durante o curso, quando, em tese, as associações deveriam ser mais abundantes, em se tratando de um curso de licenciatura. Por outro lado, observa-se que as associações em favor da docência, simbolizadas pelos quadros deslocados à direita no plano cartesiano, são escassas. No entanto, a associação criada em torno do Antigrupo pró-docência é representada por um deslocamento maior para a direita, o que pode indicar a força deste grupo minoritário na

construção da identidade docente. Isso se dá em função deste grupo ser, na opinião dos licenciandos, indispensável para a formação de professores, isto é, um ponto de passagem obrigatório.

#### 4. O MAPEAMENTO DA REDE IDENTITÁRIA E CONTRAIDENTITÁRIA DOCENTE E OS MUNDOS POSSÍVEIS

Em nossa pesquisa fazemos uso da ideia de que a TAR fornece uma metodologia eficiente para mapear os interesses em jogo em uma dada situação, inventariando os actantes e suas associações, e apontando as opções em torno das quais é possível se (re)pensar e se (re)fazer as realidades. Ao realizarmos este mapeamento, fazemos um esforço de captar o movimento dos actantes, destes às redes, das redes aos cosmos e dos cosmos aos mundos possíveis (LATOURET, 2015).

Callon *et al.* (2001) afirmam que as situações de mundo são definidas pela listagem de entidades humanas e não-humanas que as compõem e pelas interações entre estas entidades. “Na escolha de um estado possível do mundo, ou seja, no processo de tomada de decisão, escolhemos as entidades com as quais decidimos viver e o tipo de história que gostaríamos de compartilhar com elas” (CALLON *et al.*, 2001, p. 20).

Venturini (2010) ressalta que grupos e antigrupos são formados em função de suas ideologias. Para o autor, as ideologias não são descrições do mundo como ele é, mas visões do mundo como ele poderia ser. Em suas palavras: “Enquanto a vida coletiva é caótica e errática, ideologias são ordeiras e harmoniosas. Elas não são universos, mas cosmos” (VENTURINI, 2010, p.10). Repensar os cosmos significa, portanto, pensar em utopias, em mundos possíveis. Ressalta-se, entretanto, que pensar em mundos possíveis não implica sustentar uma visão ingênua de um mundo com interesses comuns, sem conflitos ou disputas.

Nossos diagramas e redes sintetizam cosmos: as associações e os desvios ocorridos no percurso de identificação dos sujeitos pesquisados com a licenciatura. As redes e diagrama que traçamos são ferramentas que expressam os interesses em jogo na construção de cosmos para a identidade docente. Por exemplo, quando os licenciandos afirmam que o currículo do curso não é integrado, queixam-se da formação de seus professores, da desvalorização da licenciatura e da docência em detrimento da pesquisa e colocam problemas em diferentes práticas formativas, estão apontando as composições de interesses que estão agindo na sua formação inicial. Tais composições - as translações - incidem diretamente na (falta de) identificação que têm com o magistério.

Mas, quais seriam as contribuições deste trabalho para melhorar esta situação? Ao utilizarmos a TAR como uma metodologia para o mapeamento de situações complexas, nós argumentamos que cartografia de controvérsias pode ser uma ferramenta bastante útil para o delineamento dos cosmos e a proposição de estados possíveis de mundo, ajudando-nos a pensar em políticas públicas, em reformas para os cursos de licenciaturas e na valorização destes cursos nas universidades.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, W. S.; ÁVILA, D. A.; FALEIRO, F. A. M. V.; COSTA, R. M. Formação acadêmica e identidade profissional de formandos do curso de Ciências Biológicas do ICB/UFG. **Revista Solta a Voz**, v. 18, n. 2, p. 243-254, 2007.

ARAÚJO, R. S.; VIANNA, D. A carência de professores de ciências e matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no ensino superior. **Ciência & Educação**, v.17, n. 4, p. 807-822, 2011.

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

BLOK, A.; JENSEN, T. E. **Bruno Latour: hybrid thoughts in a hybrid world**. London: Routledge, 2011.

CALLON, M.; LASCOUMES, P.; BARTHE, Y. **Acting in an uncertain world: An essay on technical democracy**. Paris: Seuil, 2001.

CASTRO, S. M. V.; BRANDÃO, Z.; NASCIMENTO, I. P. Biólogo ou professor de Biologia: um estudo entre estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. In: Congresso Nacional de Educação – X EDUCERE. **Anais...** Curitiba, nov. 2011.

CERQUEIRA, S. V. S. C.; CARDOSO, L. R. Biólogo-professor: relação entre expectativas profissionais e concepções em torno da docência para licenciandos em Ciências Biológicas. **Contexto & Educação**, n. 84, p. 143-160, jul./dez. 2010.

DINIZ PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

LATOUR, B. Como falar do corpo. In: NUNES, J.A; ROQUE, R. (org). **Objectos impuros: experiências em estudos sociais da ciência**. Porto: Edições Afrontamento, p. 39-61, 2008.

LATOUR, B. **Reagregando o Social. Uma introdução à teoria ator-rede**. Salvador/Bauru: EDUFBA/EDUSC, 2012.

LATOUR, B. **Scientific Humanities**. France Université Numérique. Massive Open Online Course (MOOC), jan.-mar. 2015. Disponível em: <https://www.france-universite-numerique-mooc.fr/courses/FUN/>. Acesso em: 15 mar. 2015.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**. v. 22, n.37, p.7-32, 1999.

NESPOR, J. Knowledge in Motion: Space, Time and Curriculum. In: Undergraduate Physics and Management. **Knowledge, Identity and School Life Series**. London and Washington, D.C.: Ed. Falmer Press, 1994.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. *et al.* (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez. p. 15-34, 2005.

ROCHA, L. D. Avaliação do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG na perspectiva de seus egressos. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.13, n. 28, p.76-98, jan/jun 2013.

VENTURINI, T. Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory. **Public Understanding of Science**, Londres, v. 19, n. 3, p 258-273, 2010.

VENTURINI, T; RICCI, D.; MAURI, M.; KIMBELL, L.; MEUNIER, A. Designing Controversies and their Publics. *Design Issues*, v. 31, n. 3. 2015. Disponível em: <http://www.tommasoventurini.it/wp/?cat=9>. Acesso em: 07 mai. 2015.

## NOTAS

<sup>1</sup> O termo ator (ou *actante*) deriva do trabalho semiótico de Algirdas Greimas, segundo o qual qualquer palavra é definida completamente em termos de suas relações a outros termos linguísticos. Latour estende e aplica essa visão relacional a todos os tipos de entidades (materiais, atores humanos, eventos, etc.). Por isso, a TAR também é conhecida como *semiótica material* (BLOCK; JENSEN, 2011, p. 17 e 167).

<sup>2</sup> O uso que fazemos do termo ator-rede, aqui, é meramente didático, tendo em vista que “em uma controvérsia, qualquer ator pode se decompor em uma rede frouxa e qualquer rede, não importa o quão heterogênea seja, pode ser aglutinada para funcionar como um ator” (VENTURINI, 2010, p. 262).

**Submetido:** 06/06/2016

**Aprovado:** 17/11/2017

### Contato:

Luciana Resende Allain  
Caixa Postal 57  
Diamantina | MG | Brasil  
CEP 39.100-000

ARTIGO

## EDUCAR PELA PARTICIPAÇÃO, DEMOCRATIZAR O PODER: O LEGADO FREIREANO NA GESTÃO PÚBLICA

Danilo Romeu Streck<sup>\*</sup>

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo - RS, Brasil

Sandro de Castro Pitano<sup>\*\*</sup>

Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Pelotas - RS, Brasil

Cheron Zanini Moretti<sup>\*\*\*</sup>

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul - RS, Brasil

**RESUMO:** A educação popular foi uma propulsora importante nas reformas políticas na América Latina nessas últimas décadas. Dessa relação com o poder público deriva-se também uma nova relação com o estado, colocando-se esse tema como um importante desafio teórico-prático atual. Nesse trabalho, analisa-se a presença do legado de Paulo Freire, uma referência central na educação popular, por meio de investigação empírica junto ao Orçamento Participativo e ao Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã (SISPARCI), no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, tanto no que tange à sua formulação, quanto à sua efetivação em práticas sociais. O desafio consiste em compreender, com base na concepção freireana, se as experiências de participação analisadas desenvolvem processos formativos voltados para a democratização do poder. Os resultados, conforme explicitado no artigo, apontam uma série de fatores que limitam ou inibem o seu potencial formativo.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Políticas públicas. Participação. Educação popular. Poder.

### EDUCATIONG THROUGH PARTICIPATION, DEMOCRATIZING POWER: FREIREAN LEGACY IN PUBLIC ADMINISTRATION

**ABSTRACT:** Popular education was an important force in the promotion of political reforms in Latin America in the last decades. This relation with the established public powers also originates a new relation with the state, thus this theme becoming presently an important practical-theoretical challenge. In this paper, we analyze the presence and legacy of Paulo Freire,

<sup>\*</sup> Doutor em Educação pela Rutgers University (NJ). Professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Coordenador do Grupo de Pesquisa "Mediações pedagógicas e cidadania". E-mail: <dstreck@unisinos.br> .

<sup>\*\*</sup> Doutor em Educação (UFRGS). Professor Associado do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). E-mail: <scpitano@gmail.com> .

<sup>\*\*\*</sup> Doutora em Educação (UNISINOS). Professora pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: <cheron@unisc.br> .

a central reference in popular education, through empirical research in participatory budget (PB) and in the State System of Popular and Citizen Participation in Rio Grande do Sul, Brazil as much in its formulation as in its effectiveness in social practices. The challenge is to understand, based on Freire's assumptions, whether the observed experiences of participation have developed educational processes that promote the democratization of power. The results, as mentioned in the article, point to a series of factors that limit or inhibit the formative potential of the process.

**Keywords:** Paulo Freire. Public policies. Participation. Popular education. Power.

## INTRODUÇÃO

A participação passou a fazer parte de políticas sociais e de muitos projetos de governo no Brasil nestas últimas décadas. Foram movimentos sociais populares que mobilizaram a opinião pública, políticos e gestores para que canais e instrumentos de participação fossem incorporados no texto da Constituição de 1988, prevendo, por exemplo, a participação popular na formulação de políticas sociais, dentre outras, das políticas públicas de saúde, assistência social, educação e direitos da criança e do adolescente, através de respectivos conselhos.

Este movimento político em boa medida se confunde com a história da educação popular que teve, na obra de Paulo Freire, uma de suas principais referências. Neste estudo queremos explorar como a pedagogia freireana se faz presente em processos de participação popular nas decisões sobre a destinação do orçamento público. Não se trata apenas de confirmar o legado de Freire na gestão pública, mas também de verificar como a sua pedagogia pode continuar sendo uma força inspiradora para novas práticas de participação e de partilha de poder. As recentes manifestações de rua (2013), no Brasil, o descrédito da representação no âmbito das instituições políticas e as insatisfações com as formas de gestão da coisa pública colocam-nos diante do desafio de revisitar políticas e projetos cuja execução nem sempre – ou raramente – corresponde à sua intencionalidade original. Na medida em que a pedagogia freireana embasa algumas políticas, cabe analisar o que dela é apropriado e como se dá essa apropriação.

Neste artigo questionamos as possibilidades e os limites da participação e, conseqüentemente, da democratização do poder por meio de experiências como as do Orçamento Participativo (OP) e a do Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã (SISPARCI), no estado do Rio Grande do Sul. Não temos a pretensão de descrever o processo de desenvolvimento dessas experiências de participação popular na gestão pública, mas nos atemos ao pressuposto comum

entre as mesmas: criar espaços de participação para a co-partilha do poder na administração da coisa pública, ainda que os espaços e dimensões da participação, em cada uma dessas ferramentas, sejam distintos. Com Freire (2003), lembramos que o aprendizado da democracia necessita de experiências de participação; aprendemos democracia pela prática da decisão, da crítica, da denúncia e do anúncio, tensionados entre liberdade e autoridade. Democratizar o poder político é, diante da tradição autoritária, deslocá-lo de sua característica vertical por meio da participação, princípio pedagógico da democracia freireana, que aponta para a superação do paradigma representativo (BOBBIO, 1986, p. 44), cujo esgotamento tem sido explicitado no Brasil, nos últimos anos.

O argumento central deste trabalho é que a relação da proposta pedagógica de Paulo Freire com as políticas voltadas para a gestão pública é uma relação de fortes tensionamentos e contradições. Por um lado, a vida em sociedades democráticas implica na regulamentação da vida pública, inclusive das formas de participação. Por outro lado, essa mesma regulamentação pode servir como fator de inibição de uma participação autêntica. Trata-se, na definição de Boaventura de Sousa Santos, da disputa entre forças de regulação e de emancipação (SANTOS, 2000)<sup>1</sup>.

Analizamos, para tanto, os dados coletados na investigação sobre duas experiências participativas de gestão pública no estado do Rio Grande do Sul, lideradas pelo Partido dos Trabalhadores (PT): o Orçamento Participativo (OP), implementado entre os anos de 1999 e 2002 e o Sistema Estadual de Participação Cidadã (SISPARCI), entre os anos de 2011 e 2014. Os dados foram obtidos junto a assembleias e audiências municipais e regionais, entrevistas, questionários e reuniões de pesquisa com os coordenadores e participantes dos processos. Paralelamente, empreendeu-se também um estudo sobre a presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, tanto na sua participação direta quanto na subsequente produção acadêmica.<sup>2</sup>

A investigação sobre experiências de gestão pública perpassadas por processos participativos, tais como o OP e o SISPARCI<sup>3</sup>, possui grande relevância científica e social em tempos de crise do modelo democrático representativo. Historicamente construído sobre os pilares do autoritarismo e da negação do protagonismo social, o Brasil se consolidou como democracia em meio a uma tradição elitista, cuja ruptura depende da participação dos sujeitos no processo político, para além do sistema partidário. Com Paulo Freire, sustentamos a crença no poder transformador do protagonismo popular, dimensão que permeou toda essa investigação. Cabe destacar que as administrações públicas em permanente alternância – de

princípios políticos, econômicos e ideológicos, por exemplo, acabam caracterizando a existência de lacunas de compromisso na gestão pública, as quais somente podem ser superadas pela continuidade existencial da participação popular. Portanto, a compreensão dessas experiências a partir de uma análise rigorosa, ao apontar seus limites e possibilidades em relação à descentralização do poder, revela-se fundamental para a disseminação de iniciativas cada vez mais sólidas de construção de uma nova democracia, pautada pela participação direta e pelo empoderamento popular.

Organizamos o artigo em três partes: na primeira, *Educar pela participação: decisão e distribuição do orçamento público*, abordamos aspectos históricos de alguns instrumentos de descentralização de poder e tomada de decisões sobre o orçamento público, no Rio Grande do Sul; em seguida, em *Paulo Freire e a participação*, relacionamos as ideias políticas e pedagógicas desse educador com a de participação para, por fim, apresentar alguns apontamentos sobre as *Contradições e tensionamentos na prática de participação* como possibilidade de democratização do poder.

## EDUCAR PELA PARTICIPAÇÃO: DECISÃO E DISTRIBUIÇÃO DO ORÇAMENTO PÚBLICO

O orçamento participativo (OP) pode ser compreendido como uma ferramenta de descentralização do poder através da participação popular nas tomadas de decisão sobre o orçamento público. Mas também pode ser compreendido como resultado de um movimento social e político que busca avançar na consolidação da emergente esfera pública controlada pela participação popular. No campo da teoria sobre democracia, de acordo com Weyh (2011), tal experiência tem recebido atenção e merecido relevância em três tipos de debates: 1) sobre a relação: sociedade civil e democracia local; 2) sobre o desenho institucional; e, 3) sobre o aprofundamento da democracia. A ênfase na dimensão democrática do OP tanto pode estar relacionada à emergência de experiências de gestões populares, sobretudo locais, a partir da década de 1990, quanto à inexperiência democrática das décadas anteriores.

O OP, que tomamos como uma das referências neste artigo, não pode ser entendido sem a vinculação com a transição da sociedade brasileira de fechada para aberta. Em outros termos, trata-se de uma “parte de um longo processo de luta pela participação popular, uma vez que, desde as décadas de 1960 e 1970, a participação foi bandeira de muitos grupos que se debatiam por um projeto político construído a partir das bases” (STRECK, 2005). Foram práticas que buscavam a ruptura com uma sociedade historicamente fechada.



Assim, é importante relacionar seu surgimento com a construção do Partido dos Trabalhadores (PT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nos anos de 1980. O partido, cuja fundação teve Paulo Freire entre seus membros, e os movimentos sociais populares da cidade e do campo, respectivamente, foi responsável por organizar boa parte da esquerda social e radical no período de redemocratização brasileira. Seu projeto de governo consistia na organização e no fortalecimento dos conselhos populares como forma de ocupação da institucionalidade para apoiar a luta da classe trabalhadora, promovendo a inversão de prioridades (SOUTO, 2013, p. 162).

A luta por amplos direitos através do movimento de emergência das massas organizadas e a conquista de governos municipais e estaduais pelo PT, nas duas décadas seguintes, lograram construir alguns dispositivos de controle social sobre a coisa pública. O orçamento participativo foi um desses e, talvez, o mais importante. Esses dispositivos foram herdeiros do avanço das lutas e das organizações de bases das décadas de 1960 e 1970, que de modo geral ofereceram os pilares necessários para o aprimoramento da democracia. Não são poucos os registros que apontam a experiência de resistência com bases comunitárias e participativas que visavam ações mobilizadoras (WEYH, 2011). A Federação Rio-Grandense de Associações Comunitárias de Amigos de Bairros (FRACAB), de 1959, e a União de Associações de Moradores de Porto Alegre (UAMPA), de 1983, por exemplo, são expressões políticas de práticas associativas que tinham na democracia direta, com base na realização de assembleias, formas de organização da vida em comunidade no meio urbano.

A experiência do OP em âmbito estadual, dez anos após ter sido realizado em Porto Alegre, credenciou esse mecanismo a ser uma das experiências mais desenvolvidas de democracia participativa, uma vez que combina formas de participações delegadas, ou seja, por representações, com formas de participações diretas<sup>4</sup> no processo democrático. A participação é, portanto, o eixo desse processo que inclui: diagnóstico das demandas da comunidade, ou seja, pesquisa; organização das demandas e do orçamento disponível, portanto, planejamento; participação direta e representativa em assembleias regionais e locais para a tomada de decisões sobre o orçamento público e na fiscalização da execução das demandas escolhidas, logo, democratização da gestão pública.

Para além do campo da teoria da democracia, é pertinente identificar no OP traços de uma pedagogia da participação. Através da participação direta nas assembleias locais ou regionais do OP as pessoas

passam a “dizer a sua palavra”. Tal assertiva pode ser contemplada nas inúmeras situações em que os participantes, lideranças comunitárias ou de base, tomam o microfone para defender as demandas necessárias para resolução de problemas concretos da comunidade, apropriando-se, no processo, sobre o funcionamento da burocracia estatal. Nesse exemplo, percebemos a presença da pedagogia freireana que se sustenta, entre vários princípios, no processo de tomada de consciência, do homem e da mulher, como sujeitos fazedores de sua própria história. Mais uma vez, no referido exemplo, através da palavra autêntica daqueles e daquelas que, partindo da sua realidade, com a propriedade dos seus argumentos, agem no mundo com os outros e as outras que se encontram naquele lugar.

A participação acontece porque já se tem experiências prévias de participação na comunidade, mas acontece também pela “novidade” do espaço, pelo convívio, pela possibilidade de negociação e de sociabilidade; acontece ainda pelo “prazer do encontro”, mas também pelas necessidades de resolução de problemas concretos. Em uma assembleia popular se manifestam elementos da cultura regional e, quase que naturalmente, se (re)criam ritos de convivência. De acordo com Streck (2005), as assembleias nos remetem às observações de Karl Marx sobre as reuniões de trabalhadores que - apesar do objetivo imediato da instrução, organização, propaganda, entre outros - passam a ter uma nova necessidade, a de associação. Aquilo que parecia ser um meio passa a ser um fim. “A companhia, a associação, a conversa, que por sua vez têm a sociedade como objetivo, são o que basta para ele” (MARX apud EAGLETON, 1999, p.22). Assim como acontece na roda de chimarrão, na conversa entre jovens ou no encontro entre professores e professoras após o horário de trabalho. Na participação das assembleias, expressam-se as necessidades e problemas cotidianos, bem como a construção de uma visão social de mundo alargada em relação ao que parece ser pontual. O acompanhamento das assembleias do orçamento participativo no Rio Grande do Sul aponta tanto para seu papel estratégico na busca pela satisfação das necessidades concretas, quanto para a dimensão pedagógica presente na participação.

A ruptura desse processo com a escolha de outro governo estadual, com outras propostas e prioridades, foi acompanhada pela institucionalização da consulta popular sobre a utilização dos recursos públicos. Comprometido o processo amplo de participação direta com a participação representativa no controle social das políticas públicas e do orçamento estatal, anos mais tarde se criou um sistema

para retomar as dimensões participativas diretas, representativas e consultivas, incluindo os meios digitais, a que passamos a conhecer como SISPARCI. Através de Decreto<sup>5</sup>, diferentemente do Orçamento Participativo, estabeleceram-se as diretrizes da participação popular e cidadã para: 1) a elaboração, monitoramento e avaliação das políticas públicas; 2) a promoção da transversalidade na execução dessas políticas; 3) a articulação entre as democracias participativa e representativa; 4) a realização de reuniões plenárias; 5) manifestação popular através do voto; 6) a presença estruturada da administração do estado do Rio Grande do Sul em todas as regiões; 7) a busca de eficiência e de eficácia na execução das políticas públicas; e, por fim, 8) a busca do diálogo qualificado e sistemático com a sociedade gaúcha.

A figura 1 retrata o número de participações na votação de prioridades no estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 2011 e 2014. O levantamento é do governo do estado e inclui uma consulta, pela internet, sobre a eventual reforma política no Brasil, isto é, agrega participantes de outra modalidade aos números que indicam participação na definição do orçamento.

**FIGURA 1 – Participações na Votação de Prioridades – RS (2011-2014)**

Ano/Modalidade	2011	2012	2013	2014
Presencial	998.145	907.146	967.610	1.059.842
Internet	135.996	119.603	157.549	255.751
Total de votantes	1.134.141	1.026.749	1.125.129	1.315.593

Fonte: Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã - RS (2014)

Considerando a população total do Estado, estimada em 11, 2 milhões de pessoas<sup>6</sup>, os números revelam um volume significativo de participantes, equivalendo, na média anual, a cerca de dez por cento. Os anos 2013 e 2014 demonstram uma tendência ascendente da participação, tanto presencial como pela internet, embora nesta estejam incluídos os números da consulta sobre a reforma política, inexistente nos primeiros dois anos (2011 e 2012).

Já a figura 2 evidencia os dados obtidos por meio de questionários aplicados durante as reuniões plenárias do SISPARCI nos municípios de Novo Hamburgo e São Leopoldo, referentes à existência ou não de vínculo do participante com instituição e a forma como soube da reunião, vindo a participar.

**FIGURA 2** – Assembleias em Novo Hamburgo e São Leopoldo (2012)

Representa Instituição?		Como soube da assembleia?			
Sim	Não	Convite pessoal	Internet	Jornal	Outros
100	45	121	13	07	09
69%	31%	80,6%	8,7%	4,7%	6%

Fonte: Elaboração dos autores (2016)

Percebe-se que quase dois terços, 69% dos participantes, representam ou estão vinculados a alguma instituição ou setor da administração pública. Isso significa que as demandas evidenciadas nas assembleias são em grande parte vinculadas a interesses de corporações organizadas previamente. Por exemplo, foi evidente em alguns lugares a participação em número expressivo de integrantes da polícia militar que traziam, entre suas demandas, recursos para aquisição desde coletes a viaturas.

A figura 2 mostra ainda a importância do convite para a participação em audiências e assembleias. Há necessidade de aprofundar a compreensão do sentido deste convite, mas pode-se operar com duas hipóteses não necessariamente excludentes. Por um lado, analisando conjuntamente os dados das figuras um e dois, poderia ser estimado que apenas um número reduzido de pessoas participou espontaneamente das assembleias e da consulta dado o caráter institucionalizado desta participação. Por outro lado, não se deve descartar o papel do convite como uma estratégia importante para a construção do poder local. Nas palavras de José Luis Rebelatto (s/d, p. 98), “a questão de como chegar ao vizinho ‘não-organizado’ adquire uma destacada relevância e, talvez, chave fundamental para o desenvolvimento de uma democracia radical” (tradução nossa)<sup>7</sup>. A questão de fundo corresponde aos interesses que se consolidaram ao longo do orçamento participativo.

## PAULO FREIRE E A PARTICIPAÇÃO

Faz parte do senso comum pedagógico que a participação é fundamental para os professores e as professoras democráticos. Sabe-se também que a mesma está impregnada de muitos sentidos e é usada para finalidades muito diferentes. Por exemplo, a recente experiência de regimes totalitários indica a associação da participação com a

simples adesão das massas a suas políticas; não menos manipulativas são as políticas populistas e assistencialistas. Por isso, na acepção freireana, a participação vem acompanhada do qualificativo *popular*. Cabe, uma breve incursão na história para contextualizar e melhor caracterizar essa perspectiva de participação.

Se tomarmos como ponto partida a civilização ocidental, com sua origem na Grécia Antiga, a ideia de participação é limitada aos homens livres, excluindo-se as mulheres e as crianças. Mesmo assim, a integração de cidadãos, camponeses, comerciantes e artesãos à comunidade política, uma novidade para o período, confere importância histórica para a democracia grega. Do ponto de vista dos contratualistas, em especial Jean-Jacques Rousseau, na condição de seres imperfeitos, os homens (sic) deveriam se contentar com democracias imperfeitas. Da mesma forma, portanto, mulheres não puderam garantir direitos como cidadãs e participar da coisa pública, assim como negros, embora se afirmasse a igualdade entre os homens (STRECK, 2005). Em relação aos indígenas, a condição de bárbaros, sem almas, não pode ser superada nem por uma bula papal. A mesma modernidade que hierarquizou homens e mulheres em relação à natureza estabeleceu o mito civilizatório como forma de justificativa para a violência do progresso e do desenvolvimento. A *participação*, portanto, “nasce” partida e se mantém na lógica do sistema-mundo (colonial-imperial-patriarcal-capitalista).

Por um lado, a participação está presente nos discursos dos organismos internacionais, como os do Banco Mundial, como sendo sinônimo de consulta cujo objetivo se vincula à ideia de “eficácia do desenvolvimento”, “sustentabilidade”, “pluralidade”, “voluntariado”, “responsabilidades social”; e, por outro lado, a participação se vincula aos projetos de sociedade dos movimentos sociais, o que implica em protagonismo dos sujeitos. Sendo assim, a compreensão de participação freireana não pode ser entendida sem os tensionamentos presentes na história na qual está inserida, o que se reflete na própria biografia de Paulo Freire.

Freire considera a democracia como algo muito maior do que apenas organização política, forma de gerir a coisa pública. Para ele, democracia é um modo de vida, uma prática constante que, sendo construída na relação dialógica, passa a ser interiorizada. É a efetivação da ideia que ele constantemente retoma, de que homens e mulheres devem envolver-se nos processos formadores de sua história, construindo-a com as próprias mãos enquanto se constroem

a si mesmos. Outrossim, essa concepção tem a ver com a tolerância em relação às diferenças. O convívio com o diferente (seja de raça, ideologia política, religião), do mesmo modo que o repúdio a qualquer ato de discriminação são características de seu caráter democrático.

A partir de Freire, entendemos que a democracia, resultante da diversificação e da partilha das formas de poder político social, se insere, também, no conjunto de tensionamentos oriundos das relações entre a lógica sistêmica e a participação radical. Considerando que a lógica sistêmica corresponde ao que Habermas (2003) descreve como manifestação concreta do mundo sistêmico, composto pelos “subsistemas” econômico e administrativo, ao promover a reprodução material da sociedade, a participação acaba concebida de maneira estratégica. Enquanto a lógica sistêmica exige eficiência e objetividade em relação aos fins, a radicalidade democrática exige a participação ampla na tomada de decisões, fundamentada no diálogo. Ou seja, é sempre também um processo educativo.

As relações entre educação e participação se encontram no centro da teoria pedagógica de Paulo Freire (1976; 2008). Ainda que estivesse referindo-se a certo contexto social e histórico, as suas considerações sobre a vinculação entre a manutenção de privilégios sociais e o sistema educacional seguem sendo pertinentes ao tempo presente. Para ele, em uma sociedade alienada, inautêntica, onde imitar para resolver problemas significa desvalorizar o que é próprio (FREIRE, 1976), encontra-se também a descrença no poder fazer. Por outro lado, uma sociedade em movimento para a mudança favorece o surgimento de novas ideias e a autenticidade, como as de democracia radical por meio da participação popular. As massas, até então imersas em dada realidade, renunciariam à condição de expectadoras e exigiriam uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (FREIRE, 2008). A democracia e a educação se fundam, precisamente, na crença na experiência do fazer do homem e da mulher. Numa sociedade fechada, a participação é anulada, enquanto que no processo de constituição de uma sociedade aberta, a participação vai se fazendo exigência. No trânsito entre uma sociedade e outra é que “as massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico” (FREIRE, 1976, p. 37) e, com isso, a participação vai se enraizando como aprendizado.

De acordo com Freire, as massas não apenas descobrem na participação um canal para a conquista da educação escolarizada, ou para outros direitos negados. Com a participação, também descobrem a perspectiva política que dela se pode derivar. A luta

por elementos radicais de democracia, nesse sentido, é a tradução de sua exigência. Já na lógica do sistema, a que nos referíamos anteriormente, a participação se constitui em um impeditivo funcional. Democracia radical (participação radical) e administração se antagonizam nos processos políticos, fazendo com que a participação se restrinja a meros momentos estanques, como, por exemplo, as eleições. Racionalizada e condicionada, a participação é, concretamente, passiva e alienada, pois se acomoda ao modelo instituído. Na concepção democrática vigente, o poder político está assentado sobre bases hierárquicas, nas quais poucos decidem pela maioria. Logo, a essência democrática de participação popular jamais se efetiva. Pode-se identificar, aí, a violência do antidiálogo, a imposição do mutismo e da passividade que não oferecem condições para o desenvolvimento ou o trânsito das consciências em direção a uma maior criticidade. (FREIRE, 2008, p. 65).

Essa condição histórica, na compreensão freireana, é o ponto de partida a partir do qual se constroem novos horizontes. A experiência de alfabetização desenvolvida por Freire em Angicos, em 1963, se dá paradoxalmente no marco de projetos de governos, inclusive com o apoio financeiro advindo do controverso acordo entre o Ministério da Educação (MEC), do Brasil, e a United States Agency for International Development (USAID), agência de fomento norte-americana da Aliança para o Progresso<sup>8</sup>. Embora Paulo Freire ressaltasse que “a coordenação dos trabalhos deveria ser entre as lideranças universitárias” (apud FREIRE, 2006, p. 138), a alfabetização surge em meio a fortes conflitos políticos em nível nacional e internacional. Logo em seguida, ainda em 1963, a convite do então Ministro da Educação Paulo de Tarso, Paulo Freire assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA) que viria a ser interrompido pelo golpe civil-militar em abril de 1964. Em retrospectiva, Paulo Freire comenta que naquele ano se vivia um momento de “profunda inquietação, de curiosidade, de presença popular nas ruas, nas praças” (FREIRE, 1991, p. 31) devido ao modelo populista que precisava do apoio das massas para se manter, equilibrando-se entre uma esquerda que buscava se viabilizar e uma direita que, como aconteceu, queria acabar com o movimento.

No período em que esteve no exílio (1964-1980), Paulo Freire experienciou a participação de diversas maneiras, constituindo novas tramas a partir de memórias que trazia do seu próprio corpo com a marca de novos fatos e novos saberes (FREIRE, 1992). No Chile, participou assessorando cursos de formação junto a camponeses

nos assentamentos da reforma agrária. Também esteve engajado em campanhas de alfabetização em países do continente africano, como Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné-Bissau. Entre abril de 1969 e fevereiro de 1970, Freire atuou como professor convidado na universidade de Harvard, vivenciando as contradições desde o âmago do poder econômico e intelectual.

A sua experiência frente à Secretaria Municipal da Educação em São Paulo revela os mesmos tensionamentos de quem, como diz, teve que “começar do começo mesmo.” O gestor Paulo Freire não abdicou da participação, como explica: “Era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado.” (FREIRE, 1995, p.74). Para isso era preciso reconhecer o direito de voz aos alunos e às professoras, criar instâncias administrativas que facilitassem a ingerência dos pais e, por fim, o envolvimento da comunidade.

A *participação* para Freire é *cultura*. Quando homens e mulheres, em situações-limite compreendem a realidade, podem desafá-la e procurar soluções. Na participação, os sujeitos enchem de cultura os espaços geográficos e históricos (FREIRE, 1976), pois a educação (libertadora) não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. Na participação ativa, os homens e as mulheres se identificam com sua própria ação e, com isso, fazem-se história. A participação é um exercício de voz, de não-silenciamento, de decisão, de direito de cidadania que “se acha em relação direta, necessária, com a prática educativa-progressista” (FREIRE, 1995, p.73), com a democratização das estruturas sociais e da res-pública.

Como se pode observar, a compreensão de transitividade de uma sociedade a outra é tempo de possibilidades em Freire. Nesse processo, as massas passariam a exigir que sua voz fosse ouvida e perceberiam com mais facilidade as perspectivas que a educação pode abrir. Em se tratando do orçamento participativo, as pessoas se educam na medida em que, juntas, participam mais e melhor na vida em comunidade (FREIRE, 1989).

## CONTRADIÇÕES E TENSIONAMENTOS NA PRÁTICA DE PARTICIPAÇÃO

Sendo sempre de natureza política, a educação na acepção freireana se situa dentro de relações de poder. Mais do que isso, tem como uma de suas principais funções explicitar e refletir essas relações desde uma perspectiva ética, fazendo perguntas sobre como



este poder está sendo exercido, a serviço de quem ou de que setores ou classe está sendo posto, sobre a forma de tornar este poder partilhado de forma justa entre todos os cidadãos; enfim, trata-se de “democratizar o poder” (FREIRE, 1995, p.74).

A preocupação com a democratização do poder emerge de maneira muito forte a partir da década de 1980, com o fim da ditadura militar e com a possibilidade de viver sob uma constituição com princípios democráticos. Há, no entanto, o reconhecimento tácito ou explícito de que a superação da falta de experiência democrática denunciada por Paulo Freire já antes do golpe militar deveria ter como antídoto o desenvolvimento de práticas democráticas em organizações da sociedade civil e do estado. Ou seja, sabia-se que a democracia exigiria mais do que um formalismo legal para ter efetividade. Com isso, percebe-se que na inexperiência democrática que caracteriza a tradição política e social brasileira radicam, ao mesmo tempo, limites e possibilidades da democratização do poder.

Surgem nesse contexto experiências de exercício de democracia em escolas, em entidades sindicais e também em governos identificados como progressistas. Uma dessas experiências pioneiras no sul do Brasil se dá na cidade de Pelotas com o projeto “Todo poder emana do povo”, liderado pelo prefeito Bernardo de Souza (1983-1987). Tratava-se de proporcionar espaços de discussão com a administração municipal e de criar mecanismos de participação direta do cidadão. Seria, como atestam depoimentos, uma forma de tornar a democracia indireta ou representativa mais eficiente (SOUZA, 2002).

Posteriormente, a participação é adotada em nível nacional como instrumento de controle fiscal, por meio da Lei Complementar nº 101/2000. Denominada Lei de Responsabilidade Fiscal, estabelece requisitos da participação popular na elaboração e transparência do orçamento público municipal, estabelecendo o seguinte no Art. 48:

São instrumentos de transparência da gestão fiscal, aos quais será dada ampla divulgação, inclusive em meios eletrônicos de acesso público: os planos, orçamentos e leis de diretrizes orçamentárias; as prestações de contas e o respectivo parecer prévio; o Relatório Resumido da Execução Orçamentária e o Relatório de Gestão Fiscal; e as versões simplificadas desses documentos. Parágrafo único. A transparência será assegurada também mediante: I – incentivo à participação popular e realização de audiências públicas, durante os processos de elaboração e discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos; [...]

No entanto, foi na cidade de Porto Alegre, com o governo de Olívio Dutra (1989-1992) que se estruturou uma forma pioneira de participação no orçamento, considerado o núcleo duro da gestão

pública. Essa experiência é depois levada para o governo do estado do Rio Grande do Sul na forma de Orçamento Participativo estadual, quando Olívio Dutra se torna governador (1999-2002), e reeditada no governo liderado pelo mesmo Partido dos Trabalhadores na administração Tarso Genro (2011-2014), porém com novos contornos.

Assim, dentre os fatores das duas experiências de participação analisadas, os quais favorecem a democratização do poder, podem ser destacados os seguintes:

*A estruturação de espaços de participação:* Na perspectiva freireana o exercício do poder deveria evitar tanto o espontaneísmo quanto o dirigismo de uma vanguarda supostamente esclarecida. No orçamento participativo foi montada uma estrutura que, por um lado, identifica grandes áreas temáticas que são prioritárias para determinada região como saúde, educação e transporte, e, por outro lado, constrói propostas concretas desde a participação em assembleias municipais e regionais. O desafio, como se percebeu, é criar estratégias para a participação em escalas ampliadas, demográfica e geograficamente. É relativamente simples organizar a participação em grupos menores e em áreas geográficas restritas, mas os processos participativos adquirem níveis de alta complexidade na medida em que se amplia a população envolvida e a área de abrangência.

*A possibilidade de “dizer a sua palavra” sobre a coisa pública em espaço público:* O OP cria a possibilidade de cidadãos comuns, isto é, sem representação oficial, expressarem sua opinião sobre prioridades em termos de obras a serem executadas e da destinação de recursos públicos. Trata-se, em termos de Paulo Freire, do exercício da leitura de mundo, que para ele precede a leitura da palavra. Essa leitura de mundo se dá em diferentes níveis de complexidade, dependendo em grande parte do acesso a informações. As informações, como se observa no OP, são de naturezas distintas, ambas fundamentais: uma delas diz respeito ao funcionamento da máquina administrativa e do projeto do governo, sob responsabilidade dos gestores e coordenadores; a outra diz respeito aos dados sobre a realidade local e regional compartilhados pelos participantes do processo.

*O estado como uma complexa correlação de forças e de projetos:* A metáfora da trama que perpassa a *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1992) poderia servir para caracterizar o campo de disputas que compõem o estado. Aqui, gestores e cidadãos precisam portar-se como educadores e educandos diante de uma realidade sempre em construção. Caberia, nas palavras de Nilton Bueno Fischer e Jaqueline Moll (2000, p.164), o desenvolvimento de “uma *pedagogia*,

freireanamente elaborada na *escuta densa!*” Essa intencionalidade pedagógica estava muito clara desde a primeira experiência do OP no estado, quando se colocava explicitamente que não se trata de mero instrumento de reunir demandas.

No entanto, apesar dos avanços que o OP e o SISPARCI representam, não se pode idealizá-los como espaço de democratização do poder. Apontamos abaixo algumas das limitações percebidas a partir da análise de dados:

*A redução da participação a uma estratégia administrativa:* Se, por um lado, a participação necessita de estratégias que a viabilizem, ela não pode ser reduzida a mera estratégia de gestão. Paulo Freire reagia veementemente quando se tentava rotulá-lo como o criador de um “método” de alfabetização. Aliás, no próprio inquérito promovido pelos militares, eles procuraram “desmontar” a originalidade do “método”, apontando semelhanças com outros métodos existentes. Eles estavam corretos ao minimizar a originalidade do “método” enquanto conjunto de técnicas, o que também não seria motivo para levá-lo à prisão. Eles também estavam certos – desde seu ponto de vista – que aqui estava em jogo algo muito mais fundamental e – isto sim – era motivo para silenciá-lo. Em outras palavras, a participação no sentido freireano está intimamente ligada com suas ideias de diálogo, de humanização e criação de autonomia como sujeito histórico, o que tem a ver com princípios de vida e organização social.

*A distância entre dizer e ser ouvido:* O fato de poder externar posições em lugares públicos, na presença de gestores que igualmente prestam contas de algumas ações do governo, é uma conquista importante. No entanto, há a necessidade de qualificar a escuta, dada a quantidade de filtros existentes entre a exposição de uma necessidade e a deliberação final sobre projetos. A possibilidade de manipulação é inerente a qualquer processo participativo e por isso cabe atentar para as mediações que se estabelecem. Um exemplo é a escolha do local da reunião ou assembleia: nota-se uma significativa diferença em termos de público se a mesma acontece num salão comunitário ou numa universidade. É de se supor que as pessoas se sintam mais à vontade para falar no local onde se encontram mais “em casa”, no seu contexto cotidiano. Outra mediação importante diz respeito às autoridades instituídas que se fazem presentes nas reuniões para escutar, o que não necessariamente se traduzirá em aprovação do que estiver sendo proposto, mas no reconhecimento por parte de quem tem o poder de decidir.

*O encontro, a conversa e o convite:* Na perspectiva freireana, a participação requer diálogo, que por sua vez é o encontro respeitoso de

reflexão mútua. Tanto o processo do Orçamento Participativo quanto o Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã, através dos dados de pesquisa, permitem identificar não só o valor deste diálogo, mas as expectativas a ele relacionadas. Primeiro, chama atenção que grande parte dos participantes registra que vieram às reuniões por convite (figura 2), ou seja, através de uma relação já existente com alguém (pessoas, corporações). Segundo, há uma avaliação de que a redução de espaços de discussão coletiva da primeira experiência (1999-2002) para a segunda (2011-2014) significou uma perda em termos de qualidade do processo. Ou seja, as pessoas gostariam de ter mais espaços onde discutir os seus projetos locais e regionais, bem como participar da discussão maior sobre as receitas e despesas do estado, não apenas de uma pequena parcela do orçamento já pré-estabelecida.

*O descompasso entre as concepções administrativa e popular sobre as demandas emergentes, bem como sobre as condições para atendê-las:* A população aponta suas necessidades concretas, elenca as mais importantes, alheia a princípios sistêmicos da administração pública, os quais condicionam ou mesmo impedem o atendimento do que é definido como prioridade. As atribuições das distintas esferas administrativas – municipal, estadual e federal, suas responsabilidades, por exemplo, não raro extremadas por questões político-partidárias, entram em rota de colisão. Ao mesmo tempo em que acabam secundarizando os interesses públicos em nome de interesses políticos, constata-se que o diálogo, alicerce da participação, não se consolida.

*A concepção econômica/mercadológica da democracia:* A participação enfoca o aspecto orçamentário, contribuindo para consolidar uma concepção econômica e, ao mesmo tempo, sistêmica de cidadania e de democracia. Articulada, em grande medida, por iniciativas corporativas, a participação se processa de maneira condicionada, esvaziando e mesmo despolitizando o debate de seu teor coletivo. Os particularismos são majoritários, conduzindo o processo de acordo com a lógica sistêmica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo partimos do pressuposto de que a participação popular nas decisões sobre o orçamento e nas políticas públicas, através de uma dinâmica que mescla espaços de democracia direta e representativa, não só busca inaugurar uma ferramenta de controle de execução de políticas, de obras e de serviços em nível estadual, como procura aperfeiçoar processos participativos. Observamos também

que as ideias político-educativas de Paulo Freire tiveram um papel fundante na criação e implantação desta proposta no Rio Grande do Sul. Ou seja, o mérito da presença de Paulo Freire não está na oferta de um “menu” de técnicas ou instrumentos de participação, mas em evidenciar o caráter político-pedagógico de políticas sociais e de estratégias administrativas.

Em termos de democratização do poder, recorrendo a Paulo Freire como uma referência, analisamos o que de suas ideias é apropriado e como se dá essa apropriação através dos tensionamentos e contradições na prática da participação. Tanto nas possibilidades presentes na estruturação dos espaços de participação ativa da coisa pública, como no exercício de dizer a própria palavra, apropriando-se de parte da “máquina” do Estado e das complexas correlações de forças atuantes, em cada um dos espaços. As etapas de realização do orçamento participativo e do SISPARCI tanto podem acionar forças mais localizadas quanto as gerais, como as demandas de uma escola ou de um movimento social ou administração municipal.

Ao lado desses aspectos que favorecem a democratização do poder, no entanto, há também outros que a limitam. Tais aspectos encontram-se na redução da participação no orçamento a uma estratégia administrativa ou eleitoral, ou ainda, na distância entre dizer e ser ouvido para que as necessidades e problemas locais e comunitários sejam, efetivamente, parte de uma proposta de inversão de prioridades. Na dinâmica do SISPARCI essas possibilidades foram ainda mais limitadas. Por exemplo, seria desejável do ponto de vista democrático que o orçamento público fosse debatido como um todo para que os cidadãos se apropriem dos dados e mecanismos do estado, superando o descompasso entre as concepções da administração e da população sobre as demandas emergentes face às condições para atendê-las.

Assim, na busca de respostas sobre o desenvolvimento (ou não) de processos formativos voltados para a democratização do poder em meio às experiências do orçamento participativo, nos deparamos com ambiguidades e contradições. A análise da participação concretizada nas experiências, a partir da concepção freireana, revelando-a mais estratégia do que princípio, é um indicativo dessa constatação. Portanto, ainda que não possamos ignorar o orçamento participativo ou o sistema de participação cidadã como experiências de democracia, nem mesmo considerar nulo o potencial de aprendizagem para a democratização do poder, entendemos que os distanciamentos são enormes em relação ao ideário de Paulo Freire.

A pergunta de fundo à qual remete a intersecção entre as pesquisas realizadas é a quem interessa de fato democratizar o poder na gestão pública. Vimos que em sua origem há um forte ímpeto de democratização que a institucionalidade tende a acomodar a interesses mais imediatos, seja de partidos ou de segmentos da população que se julgam no direito de dominar e controlar o que supostamente é público.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. **Saber e ensinar: três estudos de educação popular**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- EAGLETON, T. **Marx e a liberdade**. São Paulo, SP: UNESP, 1999. (Coleção Grandes Filósofos).
- FEDOZZI, L. **O poder da aldeia**. Gênese e História do Orçamento Participativo de Porto Alegre. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.
- FISCHER, N. B., MOLL, J. (org.). **Por uma nova esfera pública: a experiência do orçamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: Uma história de vida**. São Paulo: Villa das Letras, 2006.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São, SP: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I**. Madri: Taurus, 2003.
- REBELATTO, J. L. **Intelectual Radical**. Compilado por Alicia Brenes, Maite Burgueño, Alejandro Casas y Edgardo Pérez. Montevideo: Extensón, Eppal y Nordan, s/d.
- RIBEIRO, A. C. T.; GRAZIA, G. de. **Experiências de Orçamento Participativo no Brasil**. Período de 1997 a 2000. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº49.765 de 30 de outubro de 2012**. Disponível em: [http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid\\_IdNorma=58558&Texto=](http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=58558&Texto=). Acesso em: 07 jul.2016.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ª ed., v. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUTO, V. **Participação Popular e Cultura Política em Fortaleza (2004-2012)**. Fortaleza, CE: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

SOUZA, B. **Todo o poder emana do povo**: Quando tudo começou. Pelotas: Educat, 2002.

STRECK, D. R. Por uma pedagogia da participação. In: STRECK, D. R. **Dizer a sua palavra**: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público. Pelotas, RS: Sciva, p. 85-114, 2005.

WEYH, C. B. **Educar pela participação**: uma leitura político-pedagógica do orçamento participativo estadual no município de Salvador das Missões/RS. Santo Ângelo: FURI, 2011.

## NOTAS

<sup>1</sup> De acordo com Santos (2000), a modernidade produziu dois tipos de conhecimentos: o *conhecimento-regulação* e o *conhecimento-emancipação*, o que implicou na tensão entre ambos, mas fundamentalmente a primazia do primeiro sobre o segundo. Tal relação fez da “ordem” a forma hegemônica do saber e do “caos” a forma hegemônica da ignorância.

<sup>2</sup> Esta atividade está vinculada ao projeto em nível nacional, coordenado por Ana Maria Saul (PUC-SP), que busca analisar o legado e a reinvenção de Paulo Freire em áreas como currículo, Educação de Jovens e Adultos, gestão e avaliação.

<sup>3</sup> O SISPARCI integrava discussões e decisões sobre orçamento como uma das atividades do Sistema, um processo que era denominado por uns, como orçamento participativo ou consulta popular, por outros. No texto, a referência ao SISPARCI se refere especificamente às atividades pertinentes a questões orçamentárias.

<sup>4</sup> As primeiras experiências de descentralização de discussão e participação na decisão do orçamento público realizaram-se nos seguintes municípios brasileiros: Boa Esperança (Espírito Santo), em 1972; Lages (Santa Catarina), em 1976; Pelotas (Rio Grande do Sul), em 1983; Vila Velha e Vitória (Espírito Santo), São Paulo (São Paulo) e Porto Alegre, em 1989; Diadema (São Paulo), Recife (Pernambuco) e Belo Horizonte (Minas Gerais), em 1992. É importante ressaltar que nos três primeiros, não eram administrações petistas e, tampouco, assumiam as características e denominação de orçamento participativo. (WEYH, 2011).

<sup>5</sup> RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº49.765 de 30 de outubro de 2012. Disponível em: [http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid\\_IdNorma=58558&Texto=](http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=58558&Texto=). Acesso em: 07 jul.2016.

<sup>6</sup> Estimativa da Fundação de Economia e Estatística do Estado do Rio Grande do Sul (FEERS) em 2015, disponível em: <http://www.fec.rs.gov.br/indicadores/populacao/estimativas-populacionais>.

<sup>7</sup>“el tema de como *llegar al vecino no-organizado* adquiere una relevancia destacada y quizás es una clave fundamental para el desarrollo de una democracia radical”.

<sup>8</sup> *Aliança para o Progresso* foi um programa articulado pelo governo estadunidense de John F. Kennedy para integrar os países latino-americanos. Destaca-se o seu movimento estratégico para o desenvolvimento dependente desses países no contexto de Guerra Fria.

**Submetido:** 14/08/2016

**Aprovado:** 31/01/2017

**Contato:**

Danilo R. Streck  
Rua Pastor Rodolfo Saenger, 144  
Bairro Jardim América  
São Leopoldo | RS | Brasil  
CEP 93.035-110



ARTIGO

## O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Natalia Neves Macedo Deimling\*

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campo Mourão - PR, Brasil

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali\*\*

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - SP, Brasil

**RESUMO:** Objetivamos neste artigo apresentar uma análise sobre as influências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nas escolhas profissionais dos alunos bolsistas da licenciatura que dele participam. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que tem na entrevista semiestruturada o principal instrumento de construção e análise dos dados. As entrevistas analisadas foram realizadas com seis coordenadores, quatro professores colaboradores e quarenta e oito alunos bolsistas de quatro subprojetos do PIBID de uma universidade federal brasileira no ano de 2013. Os resultados mostram que alguns dos bolsistas entrevistados desejam seguir a carreira docente e que o Programa os tem influenciado positivamente nessa escolha. Todavia, relatos apresentados por outros bolsistas demonstram justamente o desestímulo que eles apresentam pela profissão devido à desvalorização da carreira, aos baixos salários e às condições adversas de trabalho que eles observam nas escolas de educação básica por meio de sua participação no Programa.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. PIBID. Condições de Trabalho Docente.

### THE INSTITUTIONAL PROGRAM OF INITIATION TO TEACHING SCHOLARSHIP, THE PROFESSIONAL CHOICES AND THE TEACHING WORKING CONDITIONS

**ABSTRACT:** In this paper we aim to present an analysis about the influences of Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in the professional choices of scholarships students of the courses participants of this initiative. This is a qualitative research that has in the semi-structured interview the main instrument of construction and data analysis. The analyzed interviews were performed with six coordinators,

\*Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Campo Mourão (UTFPR-CM). Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas da UTFPR-CM. E-mail: <natanema@gmail.com > .

\*\*Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder do grupo de pesquisa Formação Básica e Continuada de Professores da UFSCar. E-mail: <alinereali@gmail.com > .

four collaborators teachers and forty-eight scholarship students of four subprojects of a Brazilian federal university in 2013. The results show that some of the interviewed students want to follow teaching career and that the Program has positively influenced their choice. However, reports showed by other scholarship students demonstrate the discouragement they present by profession due to the devaluation of career, low salaries and adverse working conditions they observe in the basic education schools through its participation in the Program.

**Keywords:** Teacher Training. PIBID. Conditions of Teaching Profession.

## INTRODUÇÃO

Ao longo da década de 1990, os princípios que regeram a política e os programas de formação docente no Brasil foram marcados pelas exigências do capital que traçavam metas para a política educacional a ser estabelecida tendo em vista a formação de indivíduos adaptáveis ao modelo social que se consolidava. Para a materialização do consenso foram elaborados documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos que tinham como base as recomendações dos organismos multilaterais internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, a United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e a United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), os quais realizavam diagnósticos, análises e propostas para as políticas sociais dos países da América Latina e do Caribe com o objetivo de direcionar essas políticas, entre elas as de cunho educacional. A centralidade da educação era afirmada por esses organismos internacionais de modo imperativo para o desenvolvimento econômico dos países, e nesse contexto a formação docente assumia uma importância estratégica para a efetiva implementação da reforma educacional que se delineava.

As recomendações dos eventos, fóruns e documentos elaborados e promovidos por esses organismos multilaterais – tais como a *Conferência Mundial de Educação para Todos* de 1990 e sua resultante *Declaração Mundial de Educação para Todos*; o *Relatório Delors* redigido entre os anos de 1993 e 1996; e o documento *Prioridades y estratégias para la educación*, de 1995 – foram sendo contextualizadas e reinterpretadas em eventos e documentos elaborados no Brasil – como, por exemplo, o *Fórum Capital-Trabalho* de 1992 e sua resultante *Carta Educação*; o documento *Questões críticas da educação brasileira*, de 1995; e o evento internacional promovido pela UNESCO e organizado

pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e pelo Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES)– todos em consonância com a legitimação do consenso em andamento sobre o papel do Estado nas políticas sociais e sobre a reforma educacional a ser implementada de acordo com a redefinição desse papel.

As propostas dos referidos eventos e documentos, que guardavam extrema similaridade com as dos organismos multilaterais, foram disseminadas e influenciaram de forma direta alguns dos anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que após oito anos de tramitação no Congresso Nacional foi aprovada em 1996 (SHIROMA *et al.*, 2007). Tal como os eventos, livros e pesquisas sobre o tema também buscavam difundir o novo paradigma sobre a redefinição do papel do Estado na elaboração das políticas educacionais e sobre os caminhos que a educação deveria tomar em nosso país, apontando os “desafios da educação para o novo milênio”.

Entre os desafios apontados, incluíam-se algumas estratégias emergenciais visando suprir a carência de professores para atuação na educação básica, o que implicava pensar, igualmente, em estratégias emergenciais de formação e inserção desses profissionais nesse nível de ensino. Em face dessa carência, e dando continuidade à reforma educacional que se consolidava desde a década de 1990, uma comissão especial instituída pelo MEC/CNE elaborou no ano de 2007 um relatório intitulado *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* que traz uma compilação de dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e pela OCDE. O déficit apresentado pelo relatório naquele ano era de 479.906 professores para as séries finais do Ensino Fundamental e de 246.085 professores para o Ensino Médio. Para este último nível, a maior carência estava localizada nas disciplinas de Física, Química e Matemática. Seria preciso, portanto, cobrir cerca de 746 mil postos de trabalho docente no país. Todavia, o mesmo documento apresenta dados alarmantes sobre a formação de professores, especialmente nessas áreas, mostrando a grande evasão existente nesses cursos e o baixo número de professores formados por essas licenciaturas (BRASIL, 2007).

Tendo como base esse quadro, o relatório apresenta algumas “soluções emergenciais” para o atendimento da necessidade de professores para a educação básica, tais como o retardamento das aposentadorias dos professores de Ensino Médio; o incentivo para professores aposentados voltarem a dar aulas nas disciplinas mais deficitárias; a criação de bolsas de estudos para alunos egressos de

escolas públicas cursarem licenciatura na rede privada, nos moldes do Programa Universidade para Todos (Prouni); a contratação de profissionais liberais (engenheiros, biólogos, agrônomos etc.) como docentes da educação básica; o aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes por meio de bolsas de iniciação à docência; a contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas e o uso complementar das telessalas para o ensino das disciplinas do ensino médio (BRASIL, 2007). Com isso eram elaboradas metas compensatórias, de caráter minimalista e imediatista e que não indicam, de fato, uma preocupação com a formação ou a valorização da profissão e carreira docentes no país.

As recomendações da OCDE e demais entidades internacionais foram adotadas e se seguem até os dias atuais no Brasil. Nesse período, alguns programas federais foram criados com o objetivo de atender aos objetivos sinalizados por essas entidades para solucionar o problema da formação docente: formar em serviço para habilitar professores leigos ou sem a formação mínima exigida, especialmente por meio de cursos e programas de curta duração; criar estratégias de atendimento da demanda de cobertura docente no país; elaborar/manter programas que facilitam o acesso às licenciaturas (inclusive de pessoas vindas de outras carreiras); incentivar iniciativas de reformulação do currículo das licenciaturas; elaborar estratégias inovadoras para o melhor desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações nacionais e internacionais; elaborar programas que visem manter os estudantes nas licenciaturas.

Dentre os programas que visam contribuir para a formação docente e para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse Programa foi regulamentado pelo Decreto n.º 7.219 de 24 de Junho de 2010 com a finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica (BRASIL, 2010). Além do incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica, tem por objetivo, entre outros aspectos, constituir-se como elemento integrador entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de “criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”,

“incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” e contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010, art. 3.º, incisos IV, V e VI).

Considerando que o PIBID se encontra dentro de um contexto mais amplo de reforma educacional e das estratégias do Estado para suprir as necessidades de formação de professores, cumpre realizarmos uma análise sobre as influências desse programa na formação e nas escolhas profissionais dos licenciandos que dele participam, a fim de compreendermos se seus objetivos relacionados com a valorização e o incentivo ao magistério estão sendo atendidos.

O PIBID concede bolsas tanto para alunos que estejam regularmente matriculados em cursos de licenciatura como para coordenadores e supervisores responsáveis pelo desenvolvimento do projeto, com auxílios para despesas a eles vinculadas. O coordenador institucional é o professor da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável perante a CAPES pelo acompanhamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência, previstas no projeto da Instituição; o coordenador de área de gestão de processos educacionais é o professor que auxilia na gestão do projeto na IES; e o coordenador de área é o professor de licenciatura que deve responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional da IES, bem como elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto. O professor supervisor é um docente da escola pública que está integrado ao projeto de trabalho e recebe os licenciandos a fim de acompanhá-los e supervisioná-los em suas atividades na escola. A Portaria n.º 96/2013 permite ainda que, a critério da IES, professores e alunos voluntários sejam admitidos no projeto, desde que atendam aos mesmos requisitos dos bolsistas e cumpram os deveres do Programa.

Segundo Gatti *et al.* (2011), o PIBID tem tido grande adesão das instituições desde o seu surgimento. Em 2007 foram aprovados os projetos institucionais de 23 instituições federais de ensino superior e no ano de 2009 foram selecionados os projetos de 89 instituições federais e estaduais para o recebimento de bolsas e auxílios. Em 2010 entraram no Programa mais 31 IES, comunitárias e municipais, e em 2011, 104 instituições tiveram seus projetos habilitados no PIBID. De acordo com dados disponibilizados pelo sítio eletrônico da CAPES<sup>1</sup>, participam atualmente do PIBID 284 Instituições de Educação Superior de todo o

país que desenvolvem 313 projetos<sup>2</sup> de iniciação à docência em mais de cinco mil escolas públicas de educação básica. Com o edital n.º 61/2013, o número de bolsas concedidas atingiu cerca de noventa mil entre alunos de licenciatura, professores da educação básica e do ensino superior, o que representa um crescimento de mais de 80% em relação a 2012.

Visando ampliar e contribuir com as investigações que têm sido realizadas nos últimos anos sobre a validade social e educacional desse Programa, objetivamos com este artigo apresentar uma análise sobre as influências do PIBID, Programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica nas escolhas profissionais dos alunos bolsistas da licenciatura que participam dessa iniciativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem na entrevista semiestruturada o principal instrumento de construção e análise dos dados. As entrevistas aqui analisadas foram realizadas no ano de 2013 com dois coordenadores de área de gestão de processos educacionais, quatro coordenadores de área, quatro professores colaboradores e quarenta e oito alunos bolsistas de quatro subprojetos do PIBID de uma universidade federal localizada na região Sul do Brasil<sup>3</sup>. Os subprojetos estão vinculados a quatro cursos distintos: Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras-Português/Inglês<sup>4</sup>, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química, designados aleatoriamente neste trabalho pelas letras A, B, C e D.

Para a discussão dos dados foram utilizados alguns excertos retirados das entrevistas realizadas com os participantes, os quais foram apresentados neste artigo em itálico a fim de que fosse possível colocá-los em destaque e diferenciá-los de uma citação bibliográfica. Tendo em vista manter o sigilo dos dados, os nomes dos participantes e de pessoas citadas por eles foram ocultados e, quando necessário, substituídos por nomes fictícios ao longo do trabalho. Da mesma forma, os nomes dos cursos/disciplinas específicos foram substituídos nos excertos pelo termo *conteúdo específico*, seguido da letra que indica o subprojeto.

Para diferenciar os relatos dos diferentes sujeitos que participaram do estudo também foram utilizadas algumas siglas: Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais (CG), Coordenador de Área (CA), Supervisores (S), Colaboradores (C) e Bolsistas de Iniciação à Docência (B). Assim, ao final de cada relato é apresentada entre parênteses a sigla que corresponde ao subprojeto analisado seguida da sigla correspondente ao sujeito narrador. Eventuais expressões próprias foram apresentadas entre colchetes nos excertos no intuito de esclarecer o assunto tratado, muitas vezes implícito na narrativa do participante ou referido em um parágrafo anterior, o qual, no momento de seleção dos excertos, acabou sendo excluído.

## O PIBID, AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Ao longo dos últimos anos, a literatura sobre formação docente tem mostrado que a escolha pelo magistério é também influenciada pelas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas antes e depois da formação inicial para a docência. Essa é uma das ideias defendidas por Tardif (2012), o qual afirma que a escolha pela profissão docente pode ser influenciada também pelas experiências pré-profissionais, inclusive aquelas que marcam a socialização escolar enquanto aluno. Segundo o autor, antes mesmo de ensinarem, os futuros professores permanecem muitos anos em sala de aula e nas escolas, o que lhes permite adquirir certas crenças e ideias sobre a prática profissional docente, bem como sobre o que é ser aluno. Tal ideia é discutida também por Marcelo Garcia (2010), segundo o qual a docência é a única das profissões na qual os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. A partir dessa etapa de observação que experimentam como estudantes e de sua história escolar anterior, os professores, mesmo antes de começarem a ensinar oficialmente, desenvolvem padrões mentais, crenças e representações sobre o ensino. Para esses autores, a força desse saber herdado pela experiência escolar anterior é muito forte e pode persistir através do tempo, até mesmo durante e após a formação universitária.

Podemos observar a presença dessas influências anteriores à preparação formal para a docência nos depoimentos de alguns dos bolsistas entrevistados:

*[...] eu fiz um curso, de tecnologia, terminei, fui trabalhar numa usina, no laboratório, aí eu vi que não era aquilo mesmo, indústria, laboratório, que eu gostei mesmo foi de aprender, **eu sempre gostei mesmo de fazer os outros aprenderem**, aí eu comecei a licenciatura (BB, grifos nossos).*

*Bom, quando eu ouvi falar do projeto PIBID, desse programa, eu me interessei porque eu tenho desde a época da escola essa vontade de dar aula (BB).*

***Sempre quis ser professor.** De [conteúdo específico C], especificamente de [conteúdo específico C] (CB, grifos nossos).*

*Eu já entrei no curso decidido a trabalhar em [conteúdo específico A] e dar aula de [conteúdo específico A]. **Sempre quis dar aula de** [conteúdo específico A], **desde o ensino médio** (AB, grifos nossos)*

A partir desses relatos podemos observar que alguns estudantes já ingressam na universidade com a intenção de seguir a carreira docente. Tal intenção se forma ao longo de seu processo de escolarização, o qual lhes permite elaborar algumas representações

e crenças sobre o ser professor e sobre o ato de ensinar. Diferentes trabalhos que tratam das narrativas escolares e pré-profissionais dos professores mostram que a socialização anterior à formação e ao exercício da profissão exerce considerável influência nas escolhas profissionais e na constituição da identidade docente. Ao longo do curso de formação inicial, a inclinação para a docência pode ou não ser fortalecida nos estudantes, haja vista os conhecimentos específicos que adquirem sobre a área do saber e sobre a profissão e sua relação com a prática social mais ampla. Trata-se de um processo subjetivo da docência que se articula e ganha forma e sentido com o contexto social e objetivo da formação e do trabalho docente.

Esse é um dos aspectos também discutidos por Tardif (2012), o qual argumenta que as escolhas profissionais e os saberes docentes estão relacionados não apenas com os aspectos subjetivos e experienciais, mas igualmente com os condicionantes sociais e com o contexto de trabalho no qual os professores estão inseridos, ou seja, com as condições concretas nas quais o seu trabalho se desenvolve. No caso particular do magistério, as condições de trabalho às quais escolas e professores são submetidos, bem como a valorização ou desvalorização da carreira docente, podem aproximar ou afastar os estudantes da escolha da profissão e também levar professores já em exercício a permanecerem ou desistirem da docência.

As condições objetivas e a valorização do trabalho docente foram alguns dos temas comentados pelos alunos bolsistas em suas entrevistas. Quando questionados sobre seguir ou não a carreira do magistério e sobre as influências do PIBID nessa escolha, alguns deles indicaram que desejam seguir a profissão docente e que o Programa os influenciou positivamente nessa direção, como é possível observar nos relatos que se seguem:

*Sim, o PIBID influenciou. De certa forma eu já tinha escolhido, o PIBID só fortaleceu (DB, grifos nossos).*

*Eu não queria ser professora, daí eu trabalhava numa loja, aí quando o professor [coordenador de área] falou do PIBID eu parei de trabalhar e consegui a bolsa aqui no PIBID e agora eu quero ser professora (DB, grifos nossos).*

*Na realidade, [o PIBID] influenciou, porque eu queria ir para engenharia, só que depois que eu entrei no PIBID, eu vi que você não tem, realmente, uma visão do quanto que um professor pode ser e o quão importante ele é, e para mim influenciou bastante o PIBID (AB, grifos nossos).*

*Quando eu comecei o PIBID, a primeira aula que a [professora supervisora] pediu, “vai lá, dá aula”, eu me apaixonei, eu falei, “é isso aqui mesmo, para o resto da vida”. Saí quase chorando de emoção da escola (BB, grifos nossos).*

*O PIBID me influenciou, porque na escola você acaba caindo realmente em sala de aula. Me ajudou a decidir (AB, grifos nossos).*



A partir desses relatos, é possível observar que o PIBID tem, em certa medida, incentivado a formação docente e contribuído para o contato dos estudantes com o cotidiano escolar da educação básica, o que vai ao encontro dos objetivos propostos pelo Programa e pela Política Nacional de Formação de Professores. Todavia, para muitos dos alunos entrevistados, a escolha pelo magistério não está associada, necessariamente, à atuação como professores da educação básica, como é possível observar nos excertos abaixo:

*[...] realmente eu quero ser professora, mas não só professora do ensino médio. Eu sei que eu preciso estudar bastante. Mas **eu gostaria de trabalhar como professora universitária**. Não só na parte de [conteúdo específico A], mas também na parte de ensino. Seria legal (AB, grifos nossos).*

*A ideia é ficar no ensino médio por um tempo e, se conseguir fazer um mestrado, um doutorado, **trabalhar com a graduação** (AB, grifos nossos).*

*Eu quero dar aula de educação básica **antes e ir pro ensino superior** (DB, grifos nossos).*

*É assim, é **bem o meu pensamento de estar iniciando com o ensino médio e depois ir se aprofundando, estudando e poder dar aula no ensino superior, na faculdade** (AB, grifos nossos).*

Tal aspecto é também relatado por um dos coordenadores de área entrevistados:

*Agora nós temos alunos no PIBID que já relataram para mim que eles não vão para a rede pública. **Eles não querem, eles querem fazer um mestrado, fazer um doutorado, seguir a carreira acadêmica mais no nível superior** (BCA, grifos nossos).*

É interessante notar nos depoimentos a preferência de alguns alunos bolsistas pelo magistério superior em detrimento da atuação na educação básica. A análise das entrevistas nos permite observar que, apesar de não excluírem a possibilidade de trabalho nesse nível de ensino, os alunos consideram mais bem valorizado o trabalho docente desenvolvido na universidade. Alguns deles relataram que o PIBID influenciou em sua escolha do magistério no Ensino Médio devido às atividades realizadas e ao contato que o programa proporciona com os professores e com a escola, mas a maioria revela uma preferência pela carreira acadêmica e universitária ou até mesmo pelo trabalho em outras áreas de atuação, como, por exemplo, a indústria. Em muitos casos, essa preferência está associada a questões como salário e condições materiais de trabalho.

Um dos alunos entrevistados, por exemplo, relatou o seu desejo de ser professor do Ensino Médio, mas completou: “*Não quero que o meu sustento saia única e exclusivamente da sala de aula*” (AB). Para ele e vários outros bolsistas de iniciação à docência, a realização da

pós-graduação e o trabalho na universidade estão associados a uma melhor remuneração e à valorização do trabalho do professor, como podemos observar neste depoimento:

*É como eu falo assim pras pessoas, “eu não sei se eu quero passar a minha vida inteira dentro de uma sala de aula”, que eu acho estressante. Sabe, eu acho muito estressante pelo próprio sistema como é, sabe? Então, eu vejo que, assim, é muito desvalorizado o professor, sabe? O Governo desvaloriza muito. Então, é estressante nesse ponto. Então, assim, vontade, é até difícil porque, às vezes, eu morro de vontade. Eu vou pra sala de aula, o tempo passa rápido. Eu gosto, sabe, de ensinar. O tempo passa rápido, é gostoso. Só que eu não quero passar a minha vida toda ali. Eu quero que seja por um tempo, talvez depois que eu fizer uma pós, alguma coisa, quero entrar na Universidade, dar aula na Universidade (DB, grifos nossos).*

A intenção dos estudantes em seguir a docência do magistério superior pode ser evidenciada, também, em alguns dos relatos apresentados pelas coordenadoras de gestão entrevistadas:

*Tem uns [bolsistas de iniciação à docência] que dizem assim “não, professora, agora o meu objetivo é **terminar o curso e já partir pro mestrado**. Mas o meu coração ainda está dividido. Eu não sei se eu vou pro mestrado em Educação, ou se eu vou pro mestrado na área dura”. [...] Mas pensando em ser professor universitário. **Eles não querem já o ensino médio. Falam “não, agora eu quero mais. Eu quero mais”** (CG, grifos nossos).*

*O que eu acho que é ruim, mas aí não é culpa do PIBID e tudo mais, é que aí muitos dos nossos alunos que passaram pelo PIBID [...] já foram pro mestrado, o que não era um projeto da CAPES, mas eu não vejo que seja ruim, eu acho que alguém que vai, fez o PIBID e faz mestrado e depois vai voltar pra universidade, ele vai ter esse olhar do PIBID que vai ser importante quando ele for professor, provavelmente da licenciatura (CG, grifos nossos).*

Assim, podemos afirmar que, no contexto analisado, ao mesmo em tempo que se apresenta como uma influência positiva para a escolha profissional dos bolsistas, o PIBID não tem se apresentado como um incentivo à permanência dos mesmos no magistério da educação básica, como objetiva o programa. Outro exemplo que ilustra a preferência desses estudantes pelo magistério superior se relaciona com o fato de muitos dos entrevistados, especialmente de dois dos subprojetos analisados, relacionarem o PIBID com uma oportunidade de enriquecimento do currículo e, conseqüentemente, de ingresso na pós-graduação e de seguimento na carreira acadêmica. Um aspecto mais alarmante pode ser observado ainda nos relatos apresentados por outros alunos que mostram justamente o desestímulo que apresentam pela profissão docente devido aos baixos salários, à desvalorização da carreira e às condições adversas de trabalho que observam nas escolas em que estão inseridos por sua participação no Programa:

*Eu não queria ser professor, agora acabei gostando, mas ao mesmo tempo que eu acabei gostando, tem muita coisa me desanimando também* (BB, grifos nossos).

*O termo “iniciação à docência” não me atraiu. A bolsa sim, o nome, não* (AB).

**Eu, sinceramente, não quero ser professor.** *Eu futuramente, eu pretendo abrir minha própria empresa. Não sei ainda de que, mas eu quero ter meu próprio negócio. Talvez quando eu me aposentar eu dou aula* (AB, grifos nossos).

*Eu tenho vontade de trabalhar na educação básica, mas ficar lá a vida inteira não. Vontade sim, pelas crianças, o incentivo pra você estar lá, não. Pelo dinheiro não dá vontade* (DB, grifos nossos).

*Ah, não sei. Eu até quero trabalhar um tempo com escola, até estava pensando em pegar aula, só que às vezes eu paro e penso, que nem tem um professor que trabalha lá, de [conteúdo específico D], ele tem 60 horas, você fala “nossa, 60 horas” pra ganhar, deve ganhar uns 4 mil, mas trabalha tanto. Ai eu penso eu como mulher, como eu vou ter um filho, é uma coisa que a gente pensa, imagina... Então se você também pega 20 horas, 20 horas também é uma questão do Estado, você consegue aumentar seu salário, mas tem que estudar muito pra você conseguir ter condições de ficar com 40 horas* (DB, grifos nossos).

**São 40 aulas por professor, não sei quanto é a hora/atividade... acho que 20 por cento que você vai tirar de atividade, um professor só na sala, 17 turmas.** *Que nem ela [colega bolsista de iniciação à docência] falou, a professora [supervisora] está a 20 anos na mesma, dando aula, enche o saco, desmotiva os próprios alunos a ser professor. Tinha que ser 20 horas semanais, que nem aqui para a faculdade, 20 horas semanais e 20 horas para preparar as aulas, 1 hora para cada aula. Imagina a qualidade dessa aula que o professor vai dar lá. Isso vai piorando. Por quê? Cada vez falta mais profissional e vai ficar mais longe de fazer isso* (BB, grifos nossos).

*Na verdade é aquela coisa, eu já vi muito professor dizer que pra ser professor tu não pode pensar no teu salário, você tem que ter amor pelo trabalho, porque ninguém vira professor pelo salário, vira professor pelo amor à profissão. Eu não concordo* (DB, grifos nossos).

*A gente diz, “meu Deus, são quatro anos estudando isso aqui, 4 anos de puro estresse, pra você ganhar um salário referente a um emprego”. Sei lá, tem tanta gente que não tem nenhuma formação e ganha melhor do que um professor* (DB, grifos nossos).

*Às vezes parece que eles [professores da educação básica] estão simplesmente fazendo aquilo e deixando acontecer. Então parece que está canterizado, não tem sabe... então o medo é de que nós, ao ficar muito em contato deles, a gente vai acabar sendo contaminado com aquele desânimo mórbido dali, sabe, e a gente se contaminar com isso...* (BB, grifos nossos).

*Tem uma outra condição que acho que faz parte muito da nossa vida, não sei, mas que é a questão da segurança. Existem alunos, coisas que a gente ouve falar, não faz parte muito da nossa vida, mas é uma preocupação. Se eu for pra uma escola que tenha droga, que tenha violência, que tenha... essa é uma situação que eu não gostaria de enfrentar. Eu gostaria que minha escola tivesse condições, as condições ideais, que não existisse isso. Isso é uma*

*preocupação pra mim. Não quero. E se for num colégio, se eu conseguir algum colégio, que eu ver que esse colégio é assim eu vou sair fora. Eu não vou peitar. **Eu não vou seguir nessas condições porque eu sei que eu não sei onde eu vou me apoiar, eu não sei se eu vou ter segurança. Essa é uma condição que eu acho imprescindível pra carreira do professor** (AB, grifos nossos).*

*É, a gente bate de frente com muitas situações. Tem alunos assim que tu... não é... a gente não escuta falar na universidade que tu vai ter na escola um aluno de ensino fundamental que vai chegar com um facão na escola, que vai chegar se cortando com estilete no braço, que vai pegar um alfinete e vai furar a orelha e tudo mais. A gente não... isso não... (CB, grifos nossos).*

A partir desses relatos, podemos observar que o PIBID, ao mesmo tempo em que proporciona aos alunos da licenciatura o contato com a realidade e sua inserção no cotidiano escolar da educação básica – e justamente por esse contato e inserção –, tem levado alguns estudantes a desistirem de assumir a profissão docente, especialmente nesse nível de ensino. Tal consideração pode também ser confirmada pelo depoimento de uma das alunas entrevistadas, a qual relatou que não deseja seguir a carreira docente. Quando questionada sobre o PIBID tê-la influenciado nessa decisão, afirmou:

*Acho que sim. **Com o PIBID eu vi que... um Deus do céu! Vou sofrer muito se eu for professora.** Eu acho que em Direito eu vou conseguir... tem que estudar e trabalhar, mas eu acho que ficar dentro de sala de aula é bem difícil, podendo levar cadeirada. Eu acho que é mais pesado ainda ser professor do que ficar, sei lá, dentro do escritório. A relação com o aluno é... se fosse assim só chegar e já ir dar aula pra faculdade. Mas tem que começar lá pelas crancinhas! (CB, grifos nossos).*

Ainda sobre a influência do PIBID na escolha pelo magistério, outras duas bolsistas relataram:

*Eu acho que a influência positiva é a mesma negativa, que é ver como é a realidade. A gente já vai estar mais preparado pra realidade, mas também o ponto negativo é que a gente desencanta. Tem dias que falo: “Meu Deus, o que vou fazer da vida? Será que é isso mesmo?” (CB, grifos nossos).*

*Mas teve alunos que saíram do PIBID, a Clarice, por exemplo, ela falou pra mim que foi no PIBID que ela viu que ela realmente não queria dar aula, não era o que ela queria pra vida dela (AB, grifos nossos).*

Para muitos dos entrevistados, falta aos professores da educação básica, entre outros aspectos, incentivo para sua formação; salários coerentes com a complexidade da atividade que desenvolvem; segurança para o desenvolvimento de suas funções na escola; valorização por parte da sociedade, do Estado e da comunidade escolar; bons planos de carreira; tempo e flexibilidade para a realização do trabalho escolar e objetivos claros sobre suas responsabilidades.

Dentre os aspectos apontados pelos bolsistas em seus relatos, a questão salarial é uma das que mais chamam a atenção. Trata-se, certamente, de um elemento central nas discussões relacionadas com a docência. Vaillant (2006), ao analisar a profissão docente no contexto da América Latina, identifica, com base no projeto Professores na América Latina: Radiografia de uma Profissão, alguns pontos comuns entre os diferentes países do contexto latino-americano, dentre os quais podemos destacar: entorno profissional que dificulta reter os bons professores na docência; poucos estímulos para que a profissão seja a primeira opção na carreira; condições de trabalho inadequadas; sérios problemas na remuneração e na carreira. De acordo com a autora, os níveis salariais dos países latino-americanos são, de modo geral, muito mais baixos do que os dos países considerados desenvolvidos, fator que tem dificultado sobremaneira a permanência dos professores na profissão e a escolha dos jovens pela carreira. Da mesma forma, Gatti e Barreto (2009), em um estudo que analisa o perfil e a carreira docente no Brasil, apontam que o salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado ao de outras profissões que exigem o mesmo nível de formação, fator que, aliado ao desprestígio profissional e à precarização das condições de trabalho e de carreira docente, tem influenciado negativamente a procura desse trabalho entre os jovens, bem como o ingresso e a permanência na profissão.

Alguns dos alunos entrevistados relataram comentários que ouvem dos próprios professores supervisores e demais professores das escolas em que estão inseridos sobre a questão salarial e as condições de trabalho docente:

*São greves. São reclamações de professores que não ganham bem. Então esse negócio, sabe? São fora do normal. Tu baixa a estima sabe... Escancara a realidade. Tem alunos... E é isso aí que você vai enfrentar. É o dia a dia. É a rotina. Só que é isso que, sabe? Que te influencia também. Porque tu não viu o professor feliz passando uma semana sem reclamar de alguma coisa. Sabe? Sempre tem um. Por isso que eu não quero ser professor. A gente perde às vezes aquele... aquela coisa, aquele encantamento pelo curso (CB, grifos nossos)*

*As próprias professoras que trabalham comigo, elas falam pra mim “não se prende muito aqui não”, [...] tenta o mestrado, alguma coisa, isso aqui não dá muito futuro”. Aí tem uma professora que tem 25 anos de carreira, já é aposentada e continua ali, ela falou bem assim “eu tô aposentada, mas eu me preocupo com o futuro do meu filho, porque a minha aposentadoria, eu não sei se eu vou conseguir para a faculdade dele”, então ela já tem essa questão assim, isso também, ela falando isso pra mim, me preocupa porque poxa, você vai, estuda tanto, que nem o curso de [conteúdo específico D], é puxado, você não poder trabalhar o dia inteiro, é puxado pra depois você ter que ir pra uma realidade que seu salário não é aquelas coisas, e os alunos também, eu acho que isso é um pouco complicado (DB, grifos nossos).*

De acordo com Marcelo Garcia (2010), relatórios recentes têm mostrado a insatisfação dos docentes com suas condições de trabalho, em especial com as condições materiais, tais como salário e infraestrutura escolar. Além disso, entre os professores existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de desvalorização de sua imagem social. Esse fenômeno se repete em muitos países e parece se evidenciar numa série de sintomas críticos, tais como a diminuição do número de pessoas que optam pela profissão docente e a associação que a sociedade faz entre a má qualidade da educação básica e a atuação dos professores. Para o autor, esse problema de *status* traz consigo, naturalmente, uma situação de inconformismo e de baixa autoestima entre os profissionais e entre aqueles que ingressam em cursos de formação docente.

Esse é também um dos pontos debatidos por autores como Gatti e Barreto (2009), Tartuce *et al.* (2010), Gatti *et al.* (2011), Oliveira (2011) e Tardif (2012), para os quais a complexidade da atividade docente, aliada à precarização das condições de trabalho, à sensação de insegurança e desamparo do ponto de vista objetivo e subjetivo da profissão, aos baixos níveis de remuneração e às expectativas oferecidas, tem dificultado a manutenção de condições favoráveis à autoestima social e profissional dos professores e resultado em baixa atratividade pela carreira. Para esses autores, o resultado disso são o questionamento dos professores sobre continuar ou não na carreira, o descomprometimento pessoal em relação à profissão e o abandono da profissão por uma grande parcela de docentes, bem como por aqueles que ainda estão em processo de formação.

Tal aspecto pode ser observado no estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), que tem como fonte de dados o questionário socioeconômico do ENADE de 2005 respondido por estudantes de licenciatura. Segundo as autoras, quando indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pelo curso de licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuíram a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual diminuiu para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos. Além disso, dentre as respostas apresentadas, “a escolha pela docência como uma espécie de ‘seguro desemprego’, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta, sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 160). Ainda segundo as autoras, surpreende o grande percentual de estudantes dos cursos de Pedagogia e licenciaturas que têm a intenção de se dedicar à atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação (31,8% e 33,3% respectivamente), o que também corrobora os resultados de nosso estudo.

Da mesma forma, Tartuce *et al.* (2010), ao investigarem a atratividade da carreira docente no Brasil pela ótica de alunos concluintes do ensino médio de diferentes regiões do país, constataram que, apesar de reconhecer o valor do professor, a maioria dos estudantes indicou não ter intenção de seguir a profissão docente. Segundo as autoras, ao serem questionados sobre a opção de seguirem ou não a carreira do magistério, o “não” foi a resposta automática de muitos deles, com expressões de rejeição seguidas de desconforto. Para muitos dos estudantes questionados no estudo, a licenciatura não proporciona um retorno salarial compatível com as atribuições e responsabilidades do professor, consideradas por muitos como difíceis e desvalorizadas pela sociedade. Conforme dados apresentados pelas autoras, para esses estudantes a profissão enfrenta condições de trabalho muitas vezes precárias, o que tem sido motivo de insatisfação dos que estão inseridos no campo da docência e de rejeição dos que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho ou em processo de formação. E, como podemos observar nos relatos apresentados pelos bolsistas de iniciação à docência em suas entrevistas, essas condições de trabalho adversas e a baixa autoestima dos docentes sobre o trabalho, observadas por eles em seu contato com o cotidiano escolar, têm se refletido em sua formação e em suas escolhas profissionais.

Com isso, vemos que o PIBID tem influenciado a formação e a escolha profissional dos estudantes a partir de duas perspectivas diferenciadas e antagônicas: para uma parcela, ele tem incentivado e contribuído na formação para o magistério na educação básica e, para outra parcela, tem também contribuído, mas no sentido de mostrar a realidade em que se encontra a grande maioria de nossas escolas e as condições objetivas a que os seus profissionais têm sido submetidos. Tal contribuição é possível pelo contato, que esse programa proporciona aos estudantes da licenciatura, com o cotidiano da escola pública de educação básica. Uma análise nessa perspectiva nos permite considerar que, em vez de equacionar o problema da falta de professores para a educação básica na direção de uma política de valorização da formação e atuação docente, o PIBID, enquanto programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, pode estar contribuindo para afastar da docência uma parte dos estudantes de licenciatura.

O relato a seguir é de um dos professores colaboradores entrevistados, o qual deixa claro essas influências antagônicas do Programa na formação e na escolha profissional dos estudantes de licenciatura:

*Para muitos alunos ele [PIBID] vem só como uma oportunidade de conseguir uma bolsa pra ajudar a se manter. Mas a partir do momento que ele se insere no Programa ele começa a perceber qual vai ser a futura profissão que ele pode vir a seguir. Alguns assustam e fogem, como já aconteceu, outros permanecem e querem continuar. Então eu acho que o PIBID vem nesse sentido de mostrar para o acadêmico desde o segundo período, primeiro período, a realidade da escola (BC, grifos nossos).*

Não se trata, portanto, de um problema relacionado com o Programa de Iniciação à Docência, mas, sim, da realidade observada pelos estudantes nas escolas em que se encontram inseridos. Os depoimentos de um dos alunos bolsistas entrevistados e de uma professora colaboradora, aliados aos demais relatos já apresentados e discutidos, nos permitem compreender essa ideia:

*“Não é culpa do PIBID. Acho que o negócio é a realidade mesmo, porque tu bate de frente”(CB, grifos nossos).*

*Esse na verdade não é nem um problema do PIBID [...]. Então, essa dificuldade de interagir e perceber o desânimo de alguns professores, a carga horária lotada de alguns professores é uma realidade em que antes deles [bolsistas de iniciação à docência] se formarem eles já têm visto e também discutido aqui com a gente. (AC, grifos nossos)*

Nesse sentido, concordamos com Saviani (2009) quando ele defende que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Para o autor, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mas também dificultam uma boa formação, “pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (p. 153).

Tal ideia pode ser confirmada, também, pelo relato apresentado por um dos coordenadores de área entrevistados nessa pesquisa, segundo o qual o PIBID tem trazido grandes contribuições na formação dos estudantes, na motivação de alguns deles em permanecer no curso, na mudança da prática dos professores supervisores e na aproximação da universidade com a escola. Todavia, ao mesmo tempo em que reconhece as contribuições do programa, esse coordenador, ao ser questionado sobre as possíveis limitações que o PIBID pode apresentar enquanto programa de formação docente, faz uma crítica geral à política de formação existente no país. O excerto abaixo é relativamente longo, mas muito importante para que possamos compreender a visão apresentada por ele, a qual, ao problematizar as condições de trabalho adversas nas escolas públicas, vai ao encontro dos questionamentos e ideias apresentados por muitos dos alunos bolsistas:



*Olha, eu vejo que todas essas políticas, Prodócência<sup>5</sup>, PIBID, PET<sup>6</sup> que o governo cria, não adianta, do meu ponto de vista, você ter todo esse processo de formação na universidade, levar o aluno, fazer todo esse trabalho que nós e muitos por aí fazem, que a maioria, todos, os PIBID, os PET os Prodócência, os programas de formação de professores fazem, se o governo não tem uma política de valorização docente. Olha, a minha crítica bate aí, se o governo federal investe tanto em programas para segurar alunos nos programas de licenciatura, nos cursos de licenciatura, mas ele nos atentou que esses alunos de licenciatura quando eles tomam conhecimento da realidade da escola, do dia a dia lá de como a coisa funciona, é aquilo que vai afastar o aluno, que vai fazer com que ele desista do curso de licenciatura. Não é aquela disciplina, o curso, a faculdade, o curso que ele vai ter que fazer na universidade, mas sim a má remuneração, a excessiva carga de trabalho que ele vai ter, a falta de apoio, de verba, então tudo isso quando o aluno chega e tem contato com o supervisor, e ouve o supervisor reclamando da falta de apoio da [Secretaria de Educação do Estado] que vem fazendo greve, mobilização porque o salário está baixo, quando o governo lança um edital, cujo objetivo é arrecadar dinheiro, e não preocupado em realmente selecionar bons professores para os seus quadros em sala de aula, eu fico muito preocupada na desmotivação que isso causa nos alunos não só do PIBID, mas os que vão fazer os estágios nas escolas e que veem a realidade, isso é inegável, sabe? A [conteúdo específico A], ela trabalha só com o ensino médio. Mas tem cursos aí, que trabalham com o ensino médio e fundamental, então pega município e estado. E pior ainda, de repente até o município é melhor do que o Estado. Mas não adianta, você tem que valorizar o magistério superior. É isso que está difícil de ser entendido e aplicado. Você tem que ter esses programas, eles são ótimos, mas aí o aluno vê a realidade e fala, “opa, eu vou fazer um mestrado, eu vou fazer um doutorado, porque eu quero ir para o ensino superior, eu quero estar lá na formação de professores, mas no ensino superior, eu não quero ser professor de Estado, para ganhar pouco e ter uma carga horária excessiva, e ter toda aquela relação de poder que a gente falou nas escolas, passar por todos aqueles problemas”. Tivemos alunos do PIBID, numa escola que eu tive que tirar eles de lá quando eu entrei, que o diretor estava perseguindo os alunos, querendo usar eles como mão de obra para fazer trabalhos dentro da escola. E eu tive que interferir e tirar os alunos de lá. Então são coisas assim que sabe, e a falta assim, de incentivo global, que a nossa educação está sucateada no ensino fundamental e médio, a educação básica de uma forma geral, eu vejo ainda os pequenos feudos nas escolas, os diretores, e aí a coisa se complica muito mais. Então o aluno, você preparar o aluno para isso e falar, “olha, é isso que te aguarda”, e dizer para ele, “fique na licenciatura porque olha o que te aguarda”, é difícil (ACA, grifos nossos).*

A partir desse relato e dos depoimentos apresentados pelos bolsistas de iniciação à docência, vemos que as medidas propostas pelo Estado para a formação de professores não têm indicado uma preocupação real com a valorização do magistério no sentido de desenvolver ações que garantam, na prática, um plano de cargos e salários que represente um estímulo para ingressar e permanecer na profissão e um reconhecimento social que revele o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade. Ao contrário, tais medidas têm se configurado apenas como estratégias compensatórias

e emergenciais e como vias paralelas de formação, desenvolvidas face à carência de professores de diferentes áreas do conhecimento no país.

Segundo dados da auditoria realizada no ano de 2014 pelo Tribunal de Contas da União (TCU)<sup>7</sup> em parceria com os tribunais de contas estaduais<sup>8</sup>, há no Brasil um déficit estimado de pelo menos 32.700 professores com formação específica no conjunto das doze disciplinas obrigatórias que compõem o currículo do ensino médio. Física é a disciplina com maior carência – mais de nove mil professores – e é o único caso com déficit em todos os Estados. Em seguida vêm as disciplinas de Química e Sociologia, ambas com carência de mais de quatro mil profissionais.

Os dados apresentados por essa auditoria se somam à estatística apresentada pelo CNE em 2007 e evidenciam a alarmante escassez de professores para a educação básica. Todavia, como já discutimos, tal escassez não pode ser caracterizada como um problema emergencial, mas sim como um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores. Segundo Freitas (2007), as condições do trabalho pedagógico na escola, em especial na escola pública, aliadas à produção da vida material de nossa infância e juventude, demandam investimento público massivo em políticas que melhorem tais condições na prática. Afinal, não parece coerente que se projete uma formação com níveis de exigência que representem a importância do papel do professor sem considerar, por exemplo, a necessidade de associá-la a boas condições de trabalho e a uma carreira que seja atraente e estimule o investimento pessoal dos professores.

A ausência desses elementos, especialmente na educação pública, acaba por afastar do magistério amplas parcelas da juventude que poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações. O grande número de estudantes que escolhem ainda hoje a licenciatura nas IES evidencia a potencialidade desses jovens na direção da profissão (FREITAS, 2007). Todavia, os programas de formação propostos pelo Estado para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores da educação básica não têm, em sua maioria, contribuído para a superação da realidade vivenciada nas escolas públicas, mas tão somente, para mascará-las. Com isso, em vez de incentivar a formação docente, acaba por desestimular os estudantes na escolha da profissão.

Tal ideia pode ser ilustrada também no depoimento de uma das coordenadoras de gestão entrevistadas, segundo a qual a realidade e as condições de trabalho, de salário e de carreira docente, observadas

e vivenciadas pelos alunos bolsistas nas escolas têm afastado uma parcela do licenciandos da docência da educação básica:

*[...] o aluno do PIBID, como ele aprende muito mais na questão da área da docência, é muito difícil segurar um aluno na educação básica. Então, não pensando na CAPES, mas pensando na rede pública, enquanto esses professores não forem melhor remunerados, nenhum pibidiano fica. Nenhum. Eles vão querer fazer mestrado, vão querer fazer doutorado, e vão dar aula muito bem na universidade. [...] E, aí, a educação básica ainda continua com aquele buraco, com aquela coisa, assim, vai receber aquele que não consegue outra coisa, ou que vai ficar só por um tempo, pra ver se consegue uma coisa melhor. É porque, assim, não que o dinheiro seja tudo, mas a gente precisa de uma vida digna, não é? E, quando eles percebem que existe a possibilidade de pular de um salário x pra 3, 4 x, você acha que eles ainda vão ficar? Não. E como eles são poucos, no final das contas, [...] esses vão conseguir entrar na universidade, porque a gente tem carência de professores, primeiro na área de ensino. E depois, como eles já têm a noção da docência, muitos deles já fazem iniciação científica, aí uma coisa puxa a outra, e já vai para o mestrado e para o doutorado (CG, grifos nossos).*

Ideia semelhante pode ser observada no relato de um dos coordenadores de área entrevistados, o qual também evidencia a falta de interesse de alguns alunos da licenciatura em compor o número de bolsas disponíveis no subprojeto do PIBID e até mesmo em permanecer no curso de licenciatura:

*Nós temos oito bolsas, mas não temos os oito alunos, porque não tem aluno interessado para pôr no lugar. Nós estamos aguardando os calouros. [...] Em muitos casos, nós perdemos os melhores alunos da licenciatura para o curso de engenharia, eles migraram para as engenharias, usam a licenciatura de trampolim. É um trampolim, porque ele sabe que se ele não conseguir pelo ENEM ele entra pela licenciatura como segunda opção, que ele consegue, depois no segundo semestre ele já pede uma transferência também, a gente sabe disso, ele vai aproveitar a disciplina da licenciatura. (...) Então é isso, nós temos alunos que relatam mesmo, “ah professor, assim que sair a engenharia eu vou...”. Para eles o engenheiro é o cara que vai ter melhor salário. E a gente sabe que a sociedade valoriza o engenheiro. O que mais pega pra eles é a desvalorização social do professor mesmo (BCA, grifos nossos).*

Assim, vemos que o incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica e a valorização do magistério apontados como objetivos do PIBID pela Portaria nº 96/2013, e também pelos textos dos subprojetos analisados nessa pesquisa, não podem ser garantidos apenas pela inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas de educação básica. O contato dos bolsistas com o cotidiano escolar contribui, sim, para a sua formação, uma vez que pode favorecer, como já discutimos, a tão necessária articulação entre os conhecimentos acadêmicos adquiridos na universidade e a experiência prática adquirida no contato com a

profissão. No entanto, a mera inserção desses estudantes na prática, como podemos observar pelos relatos, não pode, por si só, contribuir para a valorização do magistério e, ao contrário do que se considera ideal pela política, pode desestimular uma parcela significativa dos licenciandos a permanecerem na carreira docente.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com este estudo podemos observar que o PIBID – no contexto analisado –, ao passo que proporciona aos alunos da licenciatura a inserção e o contato com a realidade escolar, tem, ao mesmo tempo, contribuído para a permanência de alguns alunos na licenciatura e no magistério (um dos objetivos do programa) e levado outros a desistirem de assumir a profissão docente justamente devido ao que observam e vivenciam em seu contato com o cotidiano escolar e com o trabalho docente na educação básica.

De acordo com a análise dos dados, os aspectos que mais têm desmotivado os estudantes em investir na carreira do magistério da educação básica estão relacionados, especialmente, com a ausência de condições adequadas de trabalho e de carreira docente, ao excesso de funções e responsabilidades delegadas aos professores nas escolas, bem como à desvalorização social e financeira da profissão em relação a outras carreiras que exigem o mesmo nível de escolarização. E são justamente esses os aspectos apresentados como alguns dos princípios que fundamentam o Decreto n.º 6.755/2009, o qual, entre outras providências, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009):

A importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 2009, art. 2.º, inciso VIII, s/p).

Com isso, observamos o fortalecimento das rupturas e descontinuidades que, ao longo da história, têm caracterizado as políticas públicas de educação e seu diálogo com a realidade na qual o processo educativo é constituído. Concordamos com Freitas (2007) quando argumenta que os embates entre projetos de formação diferenciados têm sido marcados por interesses contraditórios, evidenciado incoerências no processo de definição e implementação das políticas. Para a autora, esse problema reside no fato de os

interlocutores válidos para a efetivação de tais políticas não terem sido os sujeitos do processo educativo, aqueles que, nas escolas e nas universidades, deveriam ser partícipes ativos na construção das políticas educacionais: os professores, os estudantes, os educadores da escola e os pais. Assim, evidencia-se o divórcio entre as necessidades atuais da escola pública e os discursos e textos eloquentes apresentados sobre educação pelas políticas.

Como bem sabemos, um programa de formação, por si só, não consegue modificar essa realidade. O incentivo à formação docente e a valorização do magistério da educação básica, primeiros objetivos do PIBID apresentados pela Portaria n.º 96/2013 (BRASIL, 2013), dependem muito mais de uma política sistematizada, ampla e global que vise, na prática, à melhoria das condições objetivas de trabalho e de carreira que são oferecidas às escolas e aos seus profissionais do que de programas de formação e inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura no contexto educacional.

Autores como Vaillant (2006), Gatti e Barreto (2009), Maués (2011), Ferreira (2011), Oliveira (2011), Gatti *et al.* (2011), entre outros, ao discutirem as políticas docentes afirmam que, para além de programas sistêmicos de formação inicial e continuada, a valorização do magistério e o incentivo à profissão docente exigem, antes de tudo, torná-la mais atrativa – seja na entrada, seja no seu percurso –, com significativa melhoria do padrão de remuneração do professor, de sua carga de trabalho, de sua segurança e expectativa na carreira, de sua imagem e prestígio social, de perspectivas de trabalho mais motivadoras, assim como de um entorno profissional facilitador que ofereça condições de trabalho adequadas e dignas. A ausência de uma política educacional global que garanta tais condições ao trabalho docente no processo educativo pode fazer com que esses profissionais sejam desestimulados a entrar, permanecer e desenvolver-se na profissão.

O trabalho que vem sendo realizado no campo da formação de professores no âmbito da política nacional tem esbarrado na dura realidade do campo de trabalho na escola pública, esta também degradada e desqualificada como espaço de formação das novas gerações. É grande o número de professores que abandonam a profissão em razão de condições de trabalho desfavoráveis, dos baixos salários ou, ainda, da impossibilidade de vislumbrarem perspectiva de crescimento profissional e de continuidade no seu processo de formação. E é nessas condições adversas que os professores tentam suscitar o aprendizado de todos: uma tarefa complexa no contexto de uma escola questionada em suas funções nos tempos atuais (FREITAS, 1999).

Os professores que atuam com responsabilidade e investem em seu desenvolvimento profissional não têm tido esse empenho devidamente considerado. O aumento de vagas na educação básica veio acompanhado de perda de qualidade em muitos casos, com diminuição de salário real, classes superlotadas, aumento da jornada de trabalho, entre outros problemas (FREITAS, 1999; FREITAS, 2007). É justamente essa realidade que os estudantes da licenciatura, potenciais futuros professores, observam em sua inserção na escola de educação básica por meio de estágios e também por intermédio de sua participação como bolsistas do PIBID.

Certamente, o desenvolvimento de políticas e programas que objetivam favorecer e intermediar o contato dos estudantes com a prática profissional do magistério no período de formação inicial torna-se imprescindível tanto para o processo de formação docente quanto para a qualidade desse processo. Todavia, pensar em uma política de formação de professores implica tratar, com a mesma seriedade, tanto os processos de formação inicial e continuada quanto as condições concretas de trabalho, salário e carreira docente, na busca de uma educação de qualidade em termos reais e não apenas formais. Enquanto tais questões não forem equacionadas, nenhum programa de formação, por si só, será capaz de valorizar a formação docente e incentivar a permanência dos estudantes no magistério.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio**: Propostas estruturais e emergenciais. Brasília, DF: 27 p. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 096, de 18 de julho de 2013**. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. **Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2011.

FERREIRA, D. L. **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. Tese de Doutorado. Belém: Universidade Federal do Pará, 329 p., 2011.

FREITAS, H. C. L. de. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação (Parte II, Capítulo 6). In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da S. (org.). **Formação do educador e Avaliação Educacional**. v.2. Formação inicial e continuada. São Paulo: Unesp, 1999.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 294 p., 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 297 p., 2011.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago/dez 2010.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan/abr 2011.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista brasileira de política e administração da educação**, v.27, n.1, p. 25-38, jan/abr 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, jan/abr 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago 2010.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales em la profesión docente: políticas em Latinoamérica. **Revista de educación**, 340 p. 117-140, mayo/ago, 2006.

## NOTAS

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/CapesPibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

<sup>2</sup> Entre os quais PIBID e PIBID Diversidade.

<sup>3</sup> Neste estudo as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas e foram aprovados por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

<sup>4</sup> Apesar de ser um único curso – Letras-Português/Inglês –, os subprojetos Letras-Português e Letras-Inglês são independentes. Neste estudo, apenas o subprojeto Letras-Inglês foi objeto de análise.

<sup>5</sup> Programa de Consolidação das Licenciaturas.

<sup>6</sup> Programa de Educação Tutorial.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br/>> Acesso em: 25 mar. 2014.

<sup>8</sup> Com a exceção dos Estados de São Paulo e de Roraima, que não participaram da auditoria. Apenas o Tribunal de Contas do Município de São Paulo participou da auditoria.

**Submetido:** 16/12/2014

**Aprovado:** 09/05/2017

**Contato:**

Natalia Neves Macedo Deimling

DAQUI/UTFPR-CM

Via Rosalina Maria dos Santos, 1233 Área Urbanizada I

Campo Mourão | PR | Brasil

CEP 87.301-899



ARTIGO

## LAS POLÍTICAS SOBRE EDUCACIÓN BÁSICA EN AMÉRICA LATINA: LAS PERSPECTIVAS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

Jorge M. Gorostiaga\*

Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires - Argentina

Lucía Ferrere\*\*

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires - Argentina

**RESUMEN:** Este artículo busca contribuir a la comprensión de cómo se estructura actualmente la agenda de reforma educativa en América Latina. Uno de los principales instrumentos que utilizan las organizaciones internacionales en la definición de la agenda y del discurso de las políticas sobre educación es la difusión de documentos de diagnóstico y propuestas de mejoras. El artículo analiza los posicionamientos de un conjunto de documentos producidos y/o promovidos, durante el período 2012-2014, por algunos de los principales organismos que participan en la cooperación técnica y financiera en América Latina. Para ello compara las perspectivas de análisis, los balances, los desafíos y las recomendaciones que los documentos presentan sobre las políticas de educación básica implementadas en la región desde comienzos de la década de 2000.

**Palabras clave:** Reforma educativa. Organismos internacionales. América Latina.

## AS POLÍTICAS SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA: AS PERSPECTIVAS DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

**RESUMO:** Este artigo procura contribuir para a compreensão de como se estrutura a agenda de reforma da educação na região da América Latina atualmente. Um dos principais instrumentos utilizados pelas instituições educacionais na definição da agenda e no discurso das políticas sobre educação é a divulgação de documentos de diagnóstico e de propostas de melhorias. O artigo analisa as posições de um conjunto de documentos produzidos e/ou promovidos, durante o período de 2012-2014, por algumas das principais organizações envolvidas na cooperação técnica e financeira na América

---

\*PhD Análisis Social y Comparado en Educación, University of Pittsburgh. Profesor y director de la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad Nacional de San Martín. Profesor de Posgrado del Área Educación de la Univ. Torcuato Di Tella Investigador del CONICET. E-mail: <jorgegoros@gmail.com> .

\*\*Licenciada en Sociología y estudiante de la Maestría en Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Es Jefe de Trabajos Prácticos en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. E-mail: <luferre@gmail.com> .

Latina. Para isso, compara as perspectivas de análise, os balanços, os desafios e as recomendações que os documentos apresentam sobre as políticas de educação básica implementadas na região desde o início da década de 2000.

**Palavras-chave:** Reforma educacional. Organizações internacionais. América Latina.

## POLICIES ON BASIC EDUCATION IN LATIN AMERICA: THE PERSPECTIVES OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS

**ABSTRACT:** This article seeks to contribute to the understanding of how education reform agenda in the Latin America region is currently structured. One of the main instruments used by educational organizations in setting the agenda and the discourse on education policy is the dissemination of documents that provide diagnosis and suggestions for improvements. The article analyzes the positions of a set of documents produced and/or promoted, during the 2012-2014 period, by some of the major international organizations involved in technical and financial cooperation in Latin America. For that purpose, it compares the perspectives of analysis, balances, challenges and recommendations that the documents present on the basic education policies implemented in the region since the early 2000s.

**Keywords:** Education reform. International organizations. Latin America.

### 1. INTRODUCCIÓN

Los organismos internacionales son actores de peso en el escenario latinoamericano de las reformas educativas (POGGI, 2014; KRAWCZYK, 2002). Uno de los principales instrumentos que utilizan en la definición de la agenda y del discurso de las políticas sobre educación es la difusión de documentos de diagnóstico y propuestas de mejoras. Sin desdeñar el argumento sobre la conformación de una agenda global de reforma educativa en la que los organismos internacionales (interactuando con otros actores) juegan un rol decisivo (RAMBLA, 2013), este artículo pone el acento en identificar las diferencias en los posicionamientos textuales, en la línea de estudios previos (por ejemplo, GOROSTIAGA; TELLO, 2011) sobre las perspectivas discursivas acerca de las reformas educativas en América Latina.

Esta región presenta, desde comienzos de la década de 2000, un panorama políticamente heterogéneo en el que han convivido, por ejemplo, regímenes autodenominados socialistas (como la Venezuela chavista) con gobiernos de tinte conservador (como el de Uribe en Colombia), en un proceso de “compleja y ambigua repolitización” a través de una diversidad de liderazgos

(ORJUELA, 2012, p. 199). Las reformas educativas que han tenido lugar en los distintos países, manifestadas en algunos casos en nuevas leyes de educación, han reflejado dicha heterogeneidad (PULIDO CHAVES, 2010; SAFORCADA; VASSILIADES, 2011). Uno de los elementos novedosos es el énfasis, al menos a nivel normativo, en la educación intercultural. A nivel más general, puede señalarse cómo, después de la década de 1990 –marcada por un fuerte movimiento de transformación de los sistemas educativos en el marco de una reconfiguración neoliberal del Estado– asistimos en la región en los últimos años a un escenario “de negociaciones de significado y de lucha cultural por definir las orientaciones político-educativas” (SAFORCADA; VASSILIADES, 2011, p. 302).

Este artículo analiza el posicionamiento de un conjunto de documentos producidos, durante el período 2012-2014, por algunas de las principales agencias que participan en la cooperación técnica y financiera en América Latina. El objetivo del trabajo es caracterizar el discurso de los organismos internacionales en términos de los balances sobre las políticas implementadas en los últimos 15 años y las recomendaciones que se derivan de ellos en el ámbito de la educación básica (desde el nivel inicial al secundario). De esta manera, buscamos contribuir a la comprensión de cómo se estructura actualmente la agenda de reforma educativa en la región.

La búsqueda de documentos se orientó a textos que fueran producidos y/o promovidos por los principales organismos que la literatura (OREJA CERRUTI; VIOR, 2016; KRAWCZYK, 2002; RODRÍGUEZ-GÓMEZ; ALCÁNTARA, 2001) reconoce como los que, tradicionalmente y en particular en la década de 2000, han tenido protagonismo en la región a nivel educativo. No hemos identificado documentos de la Organización de Estados Americanos, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe ni del Banco Mundial producidos en este período para el sector educación de la región como un todo.<sup>1</sup> En la selección de los textos, se buscó incluir la mayor cantidad de organismos posibles privilegiando los textos que brindaran un panorama de las políticas a nivel regional y que formularan recomendaciones hacia el futuro. La lista de los documentos seleccionados, en los que, en algunos casos, se involucra más de una organización, es la siguiente:

- a) CABROL, Marcelo; SZÉKELY, Miguel. *Educación para la transformación*. New York: Banco Interamericano de Desarrollo, 2012. cap. Introducción, p. v-xxvii; cap. Conclusión, p. 383-387.
- b) GAJARDO, Marcela. *La educación tras dos décadas de cambio: ¿Qué*

hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?. Santiago de Chile: PREAL Publicaciones, 2012. (Serie Documentos, n. 65.)<sup>2</sup>

Documento preparado para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

c) BELLEI, C. (Coord.). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), 2013.

d) POGGI, M. *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes: documento básico*. Buenos Aires: Santillana, 2014.

Documento básico del X Foro Latinoamericano de Educación.

e) ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: avances en las Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI, 2014.

f) ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, 2013.

En este trabajo utilizamos el método del análisis temático (GUEST; MACQUEEN; NAMEY, 2011) para identificar, caracterizar y comparar las perspectivas de análisis, los balances sobre las políticas de educación básica implementadas en la región desde comienzos de la década de 2000, los desafíos actuales y las recomendaciones hacia el futuro que los documentos presentan. Este tipo de abordaje pone el acento en describir las ideas implícitas y explícitas que se desprenden de los datos disponibles. A la vez, llevamos adelante un análisis textual que busca representar los argumentos de cada documento en sus propios términos, a partir del cual identifica puntos de contacto y diferencias entre ellos. En este sentido, adoptamos un enfoque perspectivista que enfatiza cómo cada posicionamiento textual expresa una determinada manera de percibir y representar el fenómeno abordado (MARCELO, 2014).

El artículo se organiza en dos secciones principales. En la primera parte, desarrollamos un breve marco conceptual sobre la nuestra concepción de la política educativa y del rol que juegan los OOII en ella. La segunda parte está dedicada al análisis de los documentos seleccionados.

## 2. MARCO CONCEPTUAL

En este estudio partimos de una visión procesual de las políticas educativas, la cual supone enfatizar el dinamismo y el conflicto inherente a todo el ciclo o trayectoria de una política educativa (NUDZOR, 2009). En tales procesos, no sólo la acción del Estado-nación juega un rol fundamental, sino también agentes y factores que “por arriba y por abajo” participan de la regulación del sistema educativo, incluyendo la influencia de redes e imaginarios globales (RIZVI; LINGARD, 2013), organizaciones de la sociedad civil (BURCH, 2009) y de actores educativos a niveles meso y micro (BALL, 2011). A la vez, adoptamos una posición constructivista sobre el rol de las ideas en la formulación de las políticas educativas, de acuerdo con la cual elementos como la persuasión, la selectividad discursiva y la construcción de significado asumen un lugar central (VERGER, 2014).<sup>3</sup> La posición constructivista sostiene que determinadas ideas, a través de procesos disputados de difusión e interpretación en los que se ponen en juego capitales simbólicos e institucionales, se convierten en políticamente influyentes no por su calidad o rigor intrínsecos, sino por la forma como son promovidas y presentadas a los decisores de política.

Tanto a nivel global como regional, los organismos internacionales –tanto los de carácter financiero como aquellos dedicados a la generación de consensos o a la asistencia técnica– son actores fundamentales en el escenario actual de las reformas educativas (POGGI, 2014; RAMBLA, 2013). Uno de los principales instrumentos que utilizan en la definición de la agenda y del discurso de las políticas sobre educación es la difusión de documentos de diagnóstico y propuestas de mejoras (KRAWCZYK, 2002). Por otra parte, aunque suelen compartir aspectos importantes del diagnóstico y de las recomendaciones de política (KRAWCZYK, 2002; SÁNCHEZ CERÓN, 2001), también exhiben notorias discrepancias, siendo la más clásica la diferencia de orientación por parte de la UNESCO y el Banco Mundial desde su creación luego de la Segunda Guerra Mundial (MUNDY, 1998).

En América Latina, desde la activa promoción de la planificación educativa por parte de la OEA y UNESCO en la década de 1960, y pasando por el influyente documento de CEPAL-UNESCO (1992) y el protagonismo del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en las reformas de la década de 1990 (KROTSCH, 2001; SÁNCHEZ CERÓN, 2001), los organismos internacionales han mantenido una significativa presencia en los procesos de discusión

y formulación de políticas educativas. Iniciativas como el Proyecto Principal de Educación –motorizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO)– la Educación para Todos –impulsada a nivel global por la UNESCO y el Banco Mundial– y las Metas 2021 –auspiciadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)– han comprometido a los países de la región en esfuerzos de cambio de relativa amplitud durante las últimas décadas. Aun cuando ha ido variando el peso de las distintas agencias en estos procesos, la tendencia ha sido a un aumento de la cantidad de organizaciones, sobre todo las de nivel regional. En este sentido se destaca la aparición del Programa de Promoción de la Reforma Educativa (PREAL)<sup>4</sup> en 1995 y de la oficina Buenos Aires del IPE-UNESCO en 1998, así como el fortalecimiento de la OEI desde comienzos de la década de 2000. Por otra parte, también es destacable el ingreso de algunos países de la región en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y en el Programa PISA a partir del año 2000.

El análisis de las propuestas de distintos organismos internacionales y de su influencia sobre las políticas educativas nacionales ha sido objeto de numerosos trabajos en América Latina, particularmente desde perspectivas críticas que han denunciado la promoción de medidas más preocupadas por la eficiencia y la reducción de costos que por la mejora de la calidad y la democratización de los sistemas educativos (entre otros, BONAL, 2002; CORAGGIO; TORRES, 1997; FELDFEBER, 2007; OREJA CERRUTI; VIOR, 2016; PEREIRA; PRONKO, 2015; RODRÍGUEZ-GÓMEZ; ALCÁNTARA, 2001; SÁNCHEZ CERÓN, 2001; TELLO; MAINARDES, 2015). El trabajo de Krawczyk (2002) es uno de los principales antecedentes para nuestro estudio.<sup>5</sup> Si bien reconoce la ausencia de una posición monolítica entre los organismos internacionales, el análisis se orienta a identificar las principales coincidencias y los elementos preponderantes en el discurso de estas agencias sobre la reforma educativa en América Latina. Así, Krawczyk (2002) destaca que, a través de sus documentos, se defendió la concertación de políticas entre diferentes grupos sociales; el fortalecimiento de la participación de los sectores privados; la implementación de un nuevo modelo de gestión descentralizada del sistema escolar y de gran autonomía financiera, administrativa y pedagógica de las escuelas; y un uso más eficiente de los recursos existentes (sin cuestionar su insuficiencia). La autora finaliza su análisis remarcando la adhesión de este discurso a un modelo (capitalista) de desarrollo que limita fuertemente las posibilidades

de transformaciones educativas que contribuyan a sociedades más igualitarias, y calificando a las propuestas de política de los organismos internacionales como “fragmentadas, contradictorias, mínimas, puntuales, además de privatizantes” (KRAWCZYK, 2002, p. 655).

### 3. ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS

Esta sección presenta una descripción del posicionamiento de cada uno de los documentos seleccionados, organizada en cuatro dimensiones: perspectiva de análisis, balance de las políticas implementadas en los últimos 10/15 años, desafíos actuales y recomendaciones hacia el futuro. Seguidamente se discuten los puntos de convergencia y divergencia de los textos.

El documento del BID (CABROL; SZÉKELY, 2012)<sup>6</sup> fue organizado por un funcionario y un consultor de la División Educación del organismo, a la vez autores de los dos capítulos que analizamos. El texto se centra en los avances de los sistemas educativos de América Latina desde, aproximadamente, el año 2000 y su prioridad en la agenda política. Además, discute los desafíos pendientes para lograr intervenciones en pos de la equidad y la calidad educativa, y se plantea contribuir a la propuesta de un nuevo modelo educativo pertinente al contexto de principios de la década de 2010 y sus necesidades.<sup>7</sup>

Cabrol y Székely (2012, p. v) parten de la idea de la educación como “motor imprescindible de progreso”. Si bien plantean que en la educación convergen impactos económicos, políticos y de gobernabilidad, el foco principal está puesto en el aspecto de la adaptación a la economía del conocimiento: “sin educación difícilmente la región podrá transformarse y adaptarse para aprovechar las oportunidades que ofrece la era del conocimiento del nuevo milenio” (CABROL; SZÉKELY, 2012, p. v-vi). En esta línea, se señala la necesidad de un cambio de raíz de los sistemas educativos de la región, “una transformación radical del servicio educativo en varias dimensiones simultáneamente” (CABROL; SZÉKELY, 2012, p. 384). Un supuesto fundamental en el planteo de los autores es que es posible identificar intervenciones “exitosas” (que todos los actores sociales reconocerían como tales) para ser escaladas al conjunto del sistema educativo. En este sentido, puede hablarse de una visión tecnocrática que tiende a ignorar el carácter político y conflictivo de toda política educativa.

En la evaluación general de las políticas, el texto argumenta que los logros en la ampliación de la cobertura en la escolaridad y en la equidad de género han sido acompañados por la persistencia

de “grandes deudas” respecto de la calidad educativa y de la contribución a una mayor igualdad social. Así, se destaca que existen grandes brechas de calidad educativa por nivel socioeconómico y en detrimento de los estudiantes indígenas y de zonas rurales. A ese diagnóstico le agrega que ha habido un limitado aprovechamiento de los avances tecnológicos.

A un balance predominantemente negativo de las políticas, los autores contraponen el rescate de “experiencias exitosas” y “alternativas novedosas que se han identificado para impulsar la calidad de la educación” apoyadas y ejecutadas por el BID (CABROL; SZÉKELY, 2012, p. ix). Se trata de tres programas que buscaron incidir, respectivamente, en la primera infancia en Ecuador; en la selección, formación y prácticas docentes (a través de las versiones argentina, chilena y peruana del controvertido Teach for America); y en la implementación de técnicas innovadoras para la enseñanza de la matemática en Argentina. Estas intervenciones, se señala, además de revertir las desventajas con las que ingresan al sistema los sectores más desfavorecidos, han logrado “avances sorprendentes” en términos de aprendizaje.

Los desafíos en el siglo XXI (en el siglo XX, se aclara, el foco fue la expansión de la cobertura de la escolaridad básica, hasta los 14/15 años) abarcan tres prioridades centrales: el mejoramiento de la calidad de la educación básica (logros de aprendizaje medibles); la construcción de ciudadanía (de la mano de la ampliación de la cantidad de países con regímenes democráticos); y la cobertura del nivel secundario alto (15-18 años), donde existe una alta deserción debido en parte a la falta de pertinencia de la propuesta educativa.

Las recomendaciones de los capítulos analizados responden a una visión que introduce componentes técnicos para una mayor eficiencia, combinada con una preocupación por romper con la reproducción de desigualdades educativas. Se postula que la política educativa debería estructurarse sobre dos elementos:

a) un consenso político y social amplio sobre la necesidad de que toda la sociedad asuma la tarea del mejoramiento de la educación;

b) la construcción de cuatro pilares:

– la definición del perfil de egreso –competencias y habilidades– en los diferentes niveles, del cual se derivaría el perfil requerido de docente y de directivo escolar;

– la construcción de un nuevo modelo educativo centrado en los alumnos en función de lograr su perfil de egreso, en el que “los docentes se transformen de catedráticos en acompañantes y facilitadores en el proceso de aprendizaje” (CABROL; SZEKELY, 2012, p. 385);



– un conjunto de insumos necesarios para que el modelo educativo modernizado genere el perfil de egreso, que incluye, entre otros elementos, la selección y formación docente, la infraestructura y un modelo de gestión escolar con alto grado de autonomía;

– mecanismos de evaluación, monitoreo y medición que permiten verificar en qué medida el sistema como un todo y cada centro educativo en particular se acercan a la generación del perfil de egreso. Se sugiere poner en práctica mecanismos de certificación de docentes y directivos, así como de la calidad en infraestructura y equipamiento por centro escolar; también el uso de pruebas estandarizadas como PISA, TIMMS y otras para medir los avances en logros académicos.

A su vez, se pone el acento en la prioridad de atender a lo que se consideran cuestiones clave para el mejoramiento de la calidad y la equidad: la atención temprana y preescolar; la formación y las condiciones laborales de los docentes; y la disponibilidad de tecnologías, así como de metodologías y contenidos actualizados para optimizar los procesos pedagógicos.

El segundo documento es un texto (GAJARDO, 2012) preparado para la OEI en el marco de las actividades del proyecto Metas 2021 y publicado por el PREAL en su sitio web. Desde su título –“La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?”–, queda explícito el propósito de un balance general que permita formular recomendaciones de cambio. Su foco está puesto en la calidad del aprendizaje, junto con consideraciones respecto a la equidad y la eficiencia.

Aunque no adopta una visión puramente economicista, la autora pone en primer plano el contexto de economía abierta de competencia internacional y los intentos por adecuar la educación a sus desafíos. El conjunto de requerimientos de la sociedad del conocimiento a nivel global se subraya,

obliga a aumentar el potencial científico-tecnológico de las naciones, a generar capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional y a desarrollar estrategias para formar una moderna ciudadanía vinculada a la competitividad de los países, a la democracia y la equidad (GAJARDO, 2012, p. 5).

Además, se señala el importante rol del Estado como “garante de equidad”, pero también se promueve la intervención del sector privado y el traslado de costos a las familias. El texto apela, como estrategia de argumentación, a lo que “la experiencia internacional” y “la evidencia” “muestran” o “enseñan”, sin especificar muchas veces

qué casos o estudios se toman en cuenta. El análisis de las tendencias de política de la región se ilustra con numerosos ejemplos de países, o incluso de políticas subnacionales en países federales, como Brasil.

El documento identifica cuatro grandes ejes de política desde comienzos de la década de 1990 hasta fines de los 2000: “i) cambios institucionales y de reorganización del sistema escolar, ii) mejorías de calidad y equidad, iii) evaluación de logros de aprendizaje y creación de mecanismos de rendición de cuentas, y iv) desarrollo profesional docente” (GAJARDO, 2012, p. 5). Respecto al primer punto, el balance tiende a ser desalentador. La descentralización de la gestión, aunque tuvo efectos positivos en algunos casos en términos de eficiencia administrativa, aumentó las diferencias de calidad y no contribuyó a reducir desigualdades sociales ni a la mejora general de los aprendizajes. Las políticas de reorganización institucional y mayor autonomía escolar muchas veces no estuvieron acompañadas de apoyos centrales adecuados, coordinación efectiva entre los distintos niveles y de sistemas de compensación para las jurisdicciones y escuelas en situación desventajosa, si bien se rescatan algunos casos en los que hubo efectos positivos derivados de un mayor acercamiento a las escuelas.

Según el documento, en cambio, las reformas para mejorar la calidad y equidad en las escuelas han tenido más éxito. Se destacan, en este sentido, aspectos positivos en la focalización de los programas hacia grupos vulnerables y su aceptación como una política que acierta en lo que se espera sea el rol del Estado como garante de la equidad. Por otra parte, la visión positiva que se transmite sobre el modelo de los países centroamericanos (con una alta autonomía escolar, participación de la comunidad y transferencia de costos a los padres) podría considerarse como contradictoria con lo señalado para el primer punto sobre los efectos nocivos o nulos de los cambios institucionales.

En el punto III, en tanto, se enfatiza el establecimiento de sistemas de medición de logros de aprendizaje, aunque requieren ajustes para contribuir al mejoramiento de la calidad, así como el interés de los países por participar en evaluaciones internacionales. Sobre el trabajo docente, finalmente, se señala “una tendencia hacia la mejoría de las condiciones del trabajo y su profesionalización” (GAJARDO, 2012, p. 16).

Además, se remarcan otros aspectos en el escenario de las reformas: la concreción de acuerdos nacionales, nuevas leyes y marcos normativos que facilitarían “los cambios institucionales y la formulación de políticas de mediano y largo plazo” (GAJARDO, 2012, p. 16); avances en la formulación de diagnósticos más precisos,

aunque no tanto en las estrategias para abordar los problemas identificados; y el aumento del gasto público, si bien no ha crecido la inversión por alumno y no se alcanza en ningún país el porcentaje recomendado del PIB para “garantizar equidad, calidad y eficiencia educativa” (GAJARDO, 2012, p. 16).

El gran desafío pendiente en la región es lograr “una escuela pública de calidad para todos” (GAJARDO, 2012, p. 16). Se enfatiza la necesidad de nuevas evaluaciones sobre las ventajas y desventajas de los modelos de gestión descentralizada y acerca de su impacto sobre los actores del sistema o su incidencia sobre la calidad de los aprendizajes y la eficiencia escolar. Con relación a la universalización de la cobertura y mejoramiento de los logros de aprendizaje, se mencionan graves dificultades para los países de menor desarrollo e ingresos bajos (como Haití, Nicaragua y Guatemala) en el nivel primario. Para los países del Cono Sur, en cambio, el mayor desafío de cobertura se encuentra en el nivel secundario y en incluir a los excluidos, reducir desigualdades y mejorar los logros de aprendizaje en todos los niveles, sobre todo en los sectores pobres. En esta línea se destaca la necesidad aún de mayor inversión en políticas destinadas a dichas cuestiones.

Las recomendaciones del documento se centran en medidas que ayuden a los estudiantes a aprender mejor y a los docentes a enseñar mejor, así como a mejorar la eficiencia de los sistemas escolares. También se mencionan la necesidad de transformaciones curriculares de fondo y la de invertir en la creación de comunidades de aprendizaje y redes de información y comunicación que faciliten la interacción entre actores sociales y niveles diversos de decisión. El fortalecimiento de la docencia aparece como un punto clave, en que se sugiere mejorar salarios y adaptar políticas de países que reclutan a los docentes en forma más selectiva y que han desarrollado enfoques más efectivos de capacitación. También elevar el gasto por alumno, acompañado por un uso más eficiente y equitativo de los recursos, priorizando la educación básica y los sectores de menores recursos, e incluyendo el financiamiento de las familias y los aportes privados.

El tercer texto (POGGI, 2014) es el documento básico del X Foro Latinoamericano de Educación –organizado por la Fundación Santillana con el patrocinio de la OEI y escrito por quien se desempeñaba en ese momento como directora del Instituto Internacional de Planificación Educativa (IPE/UNESCO, Buenos Aires). Titledo “La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes”, se enfoca en el análisis de los sistemas educativos y las políticas de inclusión en términos de acceso y mejora de los

aprendizajes. Desde una perspectiva sistémica, aborda la definición de estrategias macro y micropolíticas y señala la necesidad de (re) diseñar intervenciones de corte universalista.

El documento pone de manifiesto la compleja relación entre democracia, justicia y educación. En esta clave y recuperando la perspectiva de la UNESCO, concibe la educación como derecho individual y social en relación directa con el rol del Estado. Ofrece una discusión teórica sobre la inclusión, a la cual incorpora la cuestión de la calidad de los aprendizajes como “dimensiones inseparables”. En forma complementaria, se remite al concepto de democratización de los sistemas educativos, cubriendo sus dimensiones cuantitativa (ampliación del acceso en cantidad de personas/grupos y de años) y cualitativa (disminución de las desigualdades o brechas en las tasas de acceso de los alumnos).

Se presenta un balance favorable del rol que han desempeñado las políticas de inclusión con avances, especialmente, en el acceso, permanencia y finalización de los distintos niveles (inicial, primaria, secundaria) acompañados de una disminución considerable de desigualdades entre estratos socioeconómicos. Asimismo, se destacan logros más claros en la dimensión cuantitativa que en la cualitativa de la democratización. También se mencionan aspectos positivos en la alfabetización de adultos y jóvenes, la paridad de género y el mejoramiento del financiamiento. Sobre el nivel secundario, se señala el efecto positivo de las políticas de ampliación de la obligatoriedad en los 90, ampliadas en la década de 2000 a través de cambios en la normativa y el incremento de la oferta. No obstante, se remarca que existen diferencias importantes entre países respecto a los efectos democratizadores de las políticas. Se valoriza positivamente la orientación de la agenda regional en la búsqueda de igualdad sin ignorar la diversidad geográfica y cultural de cada país.

Poggi (2014) distingue entre dos tipos de políticas de inclusión:

a) las políticas de protección social inclusiva que se manifiestan en los Programas de Transferencias Condicionadas y que se implementan en casi todos los países de la región. Sus efectos en la escuela media han implicado mayores avances en aquellos países que partían de logros educativos menores (menciona Colombia, Ecuador y Paraguay);

b) políticas de mejora de los aprendizajes. Existen dos tipos de estrategias, que en algunas ocasiones se combinan:

– apoyos institucionales externos a través de mecanismos de asistencia técnica, que muchas veces forman parte de programas o proyectos de mejora<sup>8</sup> de la gestión institucional y de la enseñanza;

– fortalecimiento de capacidades internas de instituciones y actores escolares<sup>9</sup> con acciones de desarrollo profesional. Más que en una evaluación de los resultados de estas iniciativas (se aduce poco tiempo de implementación), el texto se detiene en sus ventajas y sus riesgos potenciales.

Los mayores desafíos pendientes son la ampliación de la oferta en la educación inicial y en la secundaria, y la mejora de las trayectorias escolares en educación primaria. En secundaria, además, la finalización del nivel secundario para los estudiantes más vulnerables que lleve a la reducción de las brechas sociales y geográficas. Estos son desafíos que se acentúan para las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Los países de la región, se argumenta, deben avanzar en la generación de condiciones y en la formación específica para fortalecer las capacidades de los actores –supervisores e inspectores escolares– que desempeñan un rol fundamental en la institución (POGGI, 2014, p. 70).

Se recomienda reformular ciertos principios de las políticas educativas, pasando del universalismo homogeneizador al reconocimiento de la diversidad de identidades. También manifiesta la necesidad de seguir interviniendo sobre ciertos mecanismos de selección al interior de las escuelas que resultan más injustos porque no se explicitan. El documento plantea “cambiar representaciones y modificar prácticas que conduzcan a dar forma a trayectorias escolares más pertinentes para el conjunto del alumnado” (POGGI, 2014, p. 71). Esto, desde una aproximación sistémica, implica el desafío de alcanzar un conjunto de escuelas de un sistema, no sólo algunas. También apunta la necesidad de coherencia entre las finalidades, los propósitos de mejora educativa y las estrategias que se promueven.

El cuarto documento por considerar (BELLEI, 2013) fue elaborado por académicos de la Universidad de Chile para la OREALC/UNESCO. Se trata de un diagnóstico cuantitativo y cualitativo de la evolución de los sistemas educativos de la región en el período 2000-2010, con relación a las metas 2015 de *Educación Para Todos*, fijadas en 2000. Además de caracterizar la situación educativa, el texto se propone discutir los desafíos emergentes para la agenda educativa post 2015.<sup>10</sup> Con la calidad<sup>11</sup> como tema organizador, se abordan todos los niveles educativos, incluyendo el superior.

Con un enfoque similar a Poggi (2014), el texto plantea una concepción del derecho a la educación que incluye la escolaridad, el aprendizaje y la igualdad de oportunidades. Asimismo, se destacan elementos del contexto de la década de 2000, incluyendo la persistencia –a pesar de un proceso de crecimiento económico y de disminución

de la pobreza— de elevados niveles de inequidad y pobreza,<sup>12</sup> y la alta proporción de ruralidad, los cuales habrían ofrecido “dificultades a la expansión de una educación de calidad en la mayor parte de la región” (BELLEI, 2013, p. 22).

El balance de la evolución a lo largo de la década indica que la región realizó importantes avances, pero que subsisten diferencias significativas entre países, así como al interior de la mayoría de los países. Las desigualdades internas, calificadas como “agudas”, están asociadas, principalmente, a la clase social, a la condición indígena y a la zona de residencia. En particular, la región exhibe un déficit general en los logros de aprendizaje. A ello se le suma la “persistencia de patrones discriminatorios tanto en términos culturales como pedagógicos e institucionales” (BELLEI, 2013, p. 29), que afectan especialmente a los estudiantes de menores recursos y de poblaciones indígenas. Por otra parte, se señala que el aumento de la inversión educativa ha acompañado el crecimiento de los sistemas educativos, pero no ha llegado a modificar significativamente el gasto por alumno.

Al mismo tiempo, se destacan algunas políticas exitosas, por ejemplo, en primaria, los programas de transferencias condicionadas —aunque se señala que debería mejorarse su dimensión educativa— y la prolongación de la jornada escolar (casos de Chile, Colombia y Uruguay). En el nivel secundario, programas preocupados por la equidad socioeducativa, como el Liceo para Todos (Chile). Dentro de las políticas docentes, se menciona el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Primaria y de Valorización del Magisterio (FUNDEF) de Brasil, que habría permitido mejorar los salarios y destinar fondos a la capacitación docente.

Los principales desafíos que el documento señala respecto a la educación básica son:

- a) lograr una mayor homogeneidad en cuanto a la cobertura y la calidad de la educación preprimaria;
- b) proveer mejores condiciones para que los niños y adolescentes en situación de mayor desventaja social no deserten de la escuela primaria y adquieran las competencias necesarias para progresar a la secundaria;
- c) romper con la fuerte segregación socioeconómica del sistema educativo que implica escuelas de baja calidad para los más pobres;
- d) configurar una carrera profesional docente que atraiga a los jóvenes talentosos, forme adecuadamente, retenga en las aulas a los buenos profesores y jerarquice el desarrollo profesional;

e) promover una “sana convivencia” entre estudiantes y docentes, mediante la participación estudiantil y “superando los enfoques puramente punitivos de control de la violencia y disciplinamiento” (BELLEI, 2013, p. 26);

f) reponer la formación ciudadana como un componente central del currículo y de la calidad de la educación.

Ante estos desafíos, el documento sugiere centrar esfuerzos en remover las barreras (costos, repitencia y deserción) para una educación primaria para todos. En contraste con algunas de las propuestas de Gajardo (2014), critica la idea de expandir la educación privada por sus efectos segmentadores. Además, plantea la necesidad de una “reforma integral” de la escuela secundaria para combatir las altas tasas de abandono y para que los jóvenes encuentren el sentido de este nivel educativo; a la vez, propone una integración más efectiva con la formación para el trabajo. También se sostiene que las capacidades docentes son “el pilar fundamental de la calidad educativa” (BELLEI, 2013, p. 25), en coincidencia con la importancia que los demás documentos analizados le asignan al factor docente.

Otras recomendaciones se orientan a la generación de “mejores oportunidades de aprendizaje para todos” (BELLEI, 2013, p. 25) y en especial para los alumnos con dificultades, poniendo los sistemas de evaluación de aprendizajes al servicio de dicha mejora; el impulso a un enfoque de formación ciudadana que se articule a la formación académica y que habilite para la participación ciudadana y política; y la promoción de la educación intercultural para todos, y de la educación intercultural bilingüe para las poblaciones indígenas, con los recursos materiales y humanos adecuados.

En quinto lugar, consideraremos en forma conjunta dos Informes de la OEI (2014; 2013) que buscan medir los avances en el logro de las “Metas 2021” establecidas por los países de la región para sus sistemas educativos en forma consensuada entre el 2008 y el 2010. El de 2014 fue el primer informe completo del progreso en el cumplimiento de las metas en conjunto y en cada uno de sus indicadores, mientras que el de 2013 se concentró en la situación, la formación y la evaluación del profesorado en la región, con énfasis en los casos de México y Uruguay.<sup>13</sup>

En base al planteamiento general del documento que explicita las Metas 2021 (SEGIB/OEI/CEPAL, 2010), podría sostenerse que los textos analizados responden a una perspectiva ecléctica que promueve un tipo de cambio educativo que responda tanto a los imperativos de la economía global como a objetivos de democratización e igualdad

social. Uno de los supuestos fundamentales de estos informes es que “la educación constituye una estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y la inclusión social en Iberoamérica” (OEI, 2014, p. 12). A la vez, se propone como horizonte “un sistema educativo inclusivo, con calidad y pertinencia y orientado a la transmisión de conocimientos científicos y de saberes ancestrales y a la promoción de la convivencia en un marco de valores democráticos y éticos” (OEI, 2013, p. 9). Calidad, equidad e inclusión son conceptos clave en la explicitación de objetivos a nivel sistémico en ambos documentos. El tono general es descriptivo, con pocas alusiones a valoraciones de las políticas implementadas.

Sin embargo, se trasluce un balance general positivo: “la educación ha progresado enormemente en todos los países y se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios en las políticas públicas de la mayoría de ellos” (OEI, 2014, p. 7). Se destacan aumentos en la inversión, mejoras en las tasas de finalización en primaria y secundaria, el descenso del analfabetismo, las políticas de jornada escolar completa (El Salvador, Honduras y República Dominicana), nuevos proyectos para la atención integral de la infancia. No obstante “continúan manifestándose claras diferencias y desigualdades entre unos países y otros y dentro de cada país en la mayoría de los indicadores seleccionados” (OEI, 2014, p. 8). Se señalan problemas de equidad en la cobertura, bajos logros de aprendizaje, déficits en infraestructura escolar e insuficiente tiempo dedicado a la enseñanza, así como la necesidad de avanzar más hacia una educación inclusiva e intercultural, en la que se garantice el pleno derecho a la educación de los grupos originarios y afrodescendientes.

En lo referido al profesorado, se destacan tanto iniciativas innovadoras como prácticas tradicionales, que en algunos casos conspiran contra los objetivos de una educación inclusiva y de calidad. Como aspectos positivos, se mencionan la instauración de sistemas de acreditación de instituciones formadoras y sus programas; de pruebas de egreso o habilitación para el ejercicio profesional; la formulación de estándares y lineamientos para orientar los currículos y procesos evaluativos de las instituciones formadoras; y el fortalecimiento de las relaciones entre instituciones formadoras y escuelas de educación básica. Al mismo tiempo, como desafíos se identifican: hacer la profesión docente más atractiva para que accedan a ella los jóvenes mejor preparados y motivados; generar modelos de formación inicial y permanente actualizados y que respondan a las necesidades de los estudiantes; y atender la complejidad que genera la inclusión y la universalización.



Las principales recomendaciones referidas a las políticas docentes, varias de ellas similares a las formuladas en el texto de Bellei (2013), se centran en:

- a) mejorar la atracción, selección, formación y retención;
- b) favorecer el diálogo entre las administraciones educativas y los sindicatos docentes, y entre las instituciones formadoras de docentes y las escuelas;
- c) proponer un sistema de evaluación docente que tenga como fin último mejorar los aprendizajes de los estudiantes y que sea parte de un sistema integral de evaluación del sistema educativo;
- d) implementar modelos de formación que garanticen la utilización de metodologías flexibles del aprendizaje y de estrategias de innovación, la incorporación de las TIC y la reflexión sobre la propia práctica docente;
- e) plantear una mayor diferenciación en la formación continua.

El documento incluye una propuesta muy detallada y fundamentada de los rasgos que debería presentar un sistema de evaluación docente que tenga como fin último mejorar los aprendizajes de los estudiantes y que sea parte de un sistema integral de evaluación del sistema educativo.

La comparación entre los documentos analizados permite identificar una serie de convergencias y divergencias. Entre las primeras, aparece la idea de que los sistemas educativos en la región han actuado como reproductores de la desigualdad social, aunque este planteo no se acompañe de un análisis de las causas de la pobreza y la desigualdad. La ausencia de cuestionamientos al orden social o económico, que es característico de estos textos, implica que es necesario y suficiente un ajuste interno de los sistemas educativos para convertirse en herramientas que contribuyan a una sociedad más equitativa.

Otro de los elementos comunes es el énfasis tanto en la cobertura como en la mejora de los aprendizajes, y en la necesidad de enfocar esfuerzos en la atención a las poblaciones más postergadas. Ya en la nueva generación de leyes educativas que emergía en la primera mitad de los años 2000, se había puesto de manifiesto la urgencia de considerar el problema del acceso con relación al conocimiento y no meramente a la escolaridad (LÓPEZ, 2007). Por otra parte, Oreja Cerruti y Vior (2016, p. 31), refiriéndose al discurso de tipo social del Banco Mundial y el BID en sus documentos más recientes, argumentan que esta preocupación social puede verse como un “neoliberalismo *aggiornado* que procura, principalmente, el mantenimiento del orden social en sociedades

fuertemente desiguales”, algo que había sido notado por Bonal (2002) para el caso del Banco Mundial desde fines de la década de 1990.

Finalmente, cabe destacar como otro aspecto de fuerte convergencia la centralidad asignada a las políticas docentes en términos de las recomendaciones para la mejora de los sistemas educativos. Si bien la importancia otorgada al factor docente es compartida por el discurso académico en la región (véase, por ejemplo, VAILLANT, 2013; VEZUB, 2013), temas como los dispositivos de formación continua o las formas de evaluación del trabajo docente están lejos de concitar consensos amplios.

En términos de las divergencias entre los documentos, nos interesa señalar, en primer lugar, que existen significativas diferencias en las perspectivas de análisis adoptadas, desde enfoques humanistas a miradas de tipo economicista, pasando por visiones más eclécticas o mixtas. Esos diferentes lugares desde donde los textos abordan las políticas educativas tienen claros correlatos –más allá de los puntos comunes discutidos en los párrafos anteriores– en términos del tipo de balance que realizan y de las recomendaciones que plantean. Uno de los puntos en los que se pone más claramente de manifiesto dichos correlatos es en la cuestión de la promoción de la privatización que, a diferencia del panorama que presenta Krawczyk (2002) para el período 1998-2001, aquí aparece como un elemento algo marginal en el conjunto de los textos<sup>14</sup> y explícitamente rechazado en Bellei (2013). Otros son los del énfasis en la democratización de los sistemas educativos, o el del fortalecimiento de la educación intercultural, aspecto que cobra un lugar protagónico en algunos de los documentos mientras que es ignorado por otros, y que, como señalamos anteriormente, parece haber ganado prioridad en las leyes recientemente sancionadas en la región (SAFORCADA; VASSILIADES, 2011).

Hay otras dos cuestiones en las que surgen importantes diferencias de posicionamiento respecto a las sugerencias de política. La primera se relaciona con el grado de homogeneidad de las recomendaciones: mientras que en algunos casos –Cabrol y Székely (2012) representan la postura más extrema en este sentido– se pretende identificar políticas universalmente válidas, lo cual ha sido objeto de una crítica repetida a los enfoques de los organismos internacionales (CORAGGIO; TORRES, 1997), en otros documentos se promueve una mayor diferenciación de las políticas en términos de la situación heterogénea de los sistemas educativos nacionales o de las necesidades y demandas de distintos grupos sociales a su interior. El segundo elemento se refiere al foco y priorización entre niveles educativos. Si bien hay una cierta tendencia a

destacar la necesidad de mejorar la cobertura del nivel inicial y del tramo superior del secundario, es posible también identificar algunos matices respecto a qué nivel –y en qué medida– privilegiar.

#### 4. CONCLUSIONES

Los principales resultados de nuestro análisis apuntan a significativas diferencias de enfoque en los distintos textos, desde perspectivas economicistas hasta visiones humanistas, que se reflejan en diagnósticos y balances con ciertas divergencias. A su vez, las recomendaciones de política varían en los focos, desde la promoción de la diversidad cultural y la democratización de los sistemas educativos, a la expansión del nivel inicial o al mejoramiento de la formación docente. A pesar de eso, hay una tendencia común a identificar la superación de las fuertes desigualdades sociales y la necesidad de políticas que pongan el foco en el aprendizaje como prioridades del trabajo de gobiernos y organismos internacionales.

A diferencia de lo que identificamos como una tendencia en la mayor parte de los estudios previos sobre las propuestas de política educativa de los organismos internacionales para América Latina, en nuestro análisis hemos buscado remarcar divergencias entre los documentos analizados. Aunque también hemos identificado algunos puntos de convergencia importantes, esas diferencias muestran una diversidad de posicionamientos respecto a algunos aspectos significativos de la agenda de reforma educativa. En conjunto, el análisis de los documentos seleccionados permite apreciar cómo se construyen algunas perspectivas de análisis y ejes conceptuales que dan forma al debate actual sobre los logros y desafíos pendientes de los sistemas educativos de la región. Además de contribuir a entender cómo se estructura el discurso de la reforma educativa, un ejercicio de este tipo –como apunta Krawczyk (2002)– brinda indicios de qué temas tuvieron y continuarán teniendo apoyo de estas agencias. Si bien los organismos internacionales son actores que influyen fuertemente en los procesos de formulación de las políticas, vale tener presente que estos procesos, incluyendo sus aspectos discursivos, están constantemente abiertos a cuestionamientos, contestaciones y redireccionamientos por parte del resto de los actores que participan en la tarea educativa. Más aun, como hemos intentado mostrar, ni en conjunto ni en los textos individuales, el discurso de estos organismos es uniforme o unívoco.

Consideramos que sería provechoso abordar, en futuras investigaciones, el análisis de las continuidades y rupturas en el

discurso de las agencias internacionales entre la década de 1990 y el período post-2000, alrededor del cual varios analistas discuten el alcance del concepto de “postneoliberalismo” o en qué medida ha surgido un nuevo paradigma de políticas educativas, así como de la visión de los propios organismos sobre la relación de las políticas recientes con las reformas implementadas en los noventa. Estos abordajes, a la vez, podrían complementarse con estudios sobre los balances que otros actores (académicos, organizaciones sindicales, gobiernos, etc.) hacen de las políticas que se llevaron adelante en el período y sobre las proyecciones que hacen hacia el futuro.

## REFERENCIAS

BALL, S. Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 2, n. 36, p. 25-34, 2011.

BELLEI, C. (Coord.). **Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015**. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), 2013.

BONAL, X. Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. **Revista Mexicana de Sociología**, Ciudad de México, v. 64, n. 3, p. 3-35, jul./sep. 2002.

BURCH, P. **Hidden Markets: the new education privatization**. Abingdon: Routledge, 2009.

CABROL, M.; SZÉKELY, M. **Educación para la transformación**. New York: BID, 2012.

CEPAL-UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO, 1992.

CORAGGIO, J. L.; TORRES, R. M. **La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores/CEM, 1997.

FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007.

GAJARDO, M. **La educación tras dos décadas de cambio: ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?**. Santiago de Chile: PREAL Publicaciones, 2012. (Serie Documentos, n. 65.). Disponible en: <<http://educacion.udd.cl/files/2015/04/La-educaci%C3%B3n-tras-dos-d%C3%A9cadas-de-cambio.pdf>>. Consultado el: 18 feb. 2016.

GOROSTIAGA, J. M.; TELLO, C. G. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 16, n. 47, p. 363-388, maio/ago. 2011.

GUEST, G.; MACQUEEN, K.; NAMEY, E. **Applied thematic analysis**. Los Angeles: Sage, 2011.

KRAWCZYK, N. La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 7, n. 16, p. 627-663, sep./dic. 2002.

KROTSCH, P. **Educación superior y reformas comparadas**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2001.

LÓPEZ, N. **Las nuevas leyes de educación en América Latina**: una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2007.

MARCELO, G. Perspectivismo e Hermenêutica. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, n. 59, p. 51-64, jan./abr. 2014.

MUNDY, K. Educational multilateralism and world (dis)order. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 42, n. 4, p. 448-478, Nov. 1998.

NUDZOR, H. What is “policy”, a problem: solving definition or a process conceptualisation?. **Educational Futures**, Londres, v. 2, n. 1, p. 85-96, sept. 2009.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **Miradas sobre la educación en Iberoamérica**: avances en las Metas Educativas 2021. Madrid: OEI, 2014.

\_\_\_\_\_. **Miradas sobre la educación en Iberoamérica**: desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Madrid: OEI, 2013.

OREJA CERRUTI, M. B.; VIOR, S. E. La educación y los Organismos Internacionales de crédito: préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015). **Journal of Supranational Policies of Education**, Madrid, n. 4, p. 18-37, 2016.

ORJUELA, L. J. La compleja y ambigua repolitización de América Latina. En: MÁRQUEZ RESTREPO, M. L.; PASTRANA BUELVAS, E.; HOYOS VÁSQUEZ, G. (Ed.). **El eterno retorno del populismo en América Latina y el Caribe**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2012.

PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. A. (Org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a Educação e a Saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz, 2015.

POGGI, M. **La educación en América Latina**: logros y desafíos pendientes: documento básico. Buenos Aires: Santillana, 2014

PULIDO CHAVES, O. **Sobre el derecho a la educación en América Latina**. In: PRE-ASAMBLEA LATINOAMERICANA DE LA CAMPAÑA MUNDIAL POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, 2010. Disponible en: <<http://educacionenelmundo.wordpress.com/2010/12/03/analisis-sobre-el-derecho-a-laeducacion-en-america-latina>>. Consultado el: 25 nov. 2014.

RAMBLA, X. Las complejas geografías de la política educativa: tres estudios de caso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1229-1249, out./dez. 2013.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Políticas educativas en un mundo globalizado**. Madrid: Morata, 2013.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, R.; ALCÁNTARA, A. Multilateral agencies and higher education reform in Latin America. **Journal of Education Policy**, Londres, v. 16, n. 6, p. 507-525, 2001.

SAFORCADA, F.; VASSILIADES, A. Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 287-304, abr./jun. 2011.

SÁNCHEZ CERÓN, M. Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México, D.C., v. 31, n. 4, p. 55-97, 2001

SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA – SEGIB; ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – OEI; COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA – CEPAL. **Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios**. Madrid: OEI, 2010. Disponible en: <<http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>>. Consultado el: 5 marzo 2016.

TELLO, C.; MAINARDES, J. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 155-179, 2014.

VAILLANT, D. Las políticas de formación docente en América Latina: avances y desafíos pendientes. In: POGGI, Margarita (Coord.). **Políticas docentes**. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2013.

VERGER, Antoni. Why Do Policy-Makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 16, n. 2, p. 14-29, 2014.

VEZUB, L. Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 97-124, jun. 2013.

## NOTAS

<sup>1</sup> Esto no significa que estos tres organismos no hayan tenido influencia sobre el discurso y los procesos de formulación de políticas educativas en el período, sea a través de asistencia técnica o financiamiento de proyectos, de diagnósticos y recomendaciones para países particulares o de lineamientos de reforma a nivel global.

<sup>2</sup> Publicado originalmente en MARCHESI, A.; TEDESCO, J. C.; COLL, C. (Coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI, 2009.

<sup>3</sup> Verger (2014), refiriéndose en particular al rol que se les asigna a las ideas globales en los procesos de adopción de políticas públicas, distingue entre una posición constructivista, una racionalista y una institucionalista.

<sup>4</sup> Surgida como un producto de la Cumbre de las Américas, se conformó a partir de una red de organizaciones públicas y privadas gestionada en forma conjunta por el *Inter-American Dialogue* y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE, Chile).

<sup>5</sup> El trabajo consideró las publicaciones del Banco Mundial, la CEPAL, PREAL, el BID, el IPEE/UNESCO y OREALC/UNESCO desde 1998 hasta 2001.

<sup>6</sup> El análisis se basa en dos capítulos: “Introducción: ¿Cómo lograr una educación para la transformación?” y “Educación para la transformación: conclusiones”

<sup>7</sup> Sorprende –por lo incorrecta– una afirmación en la que la clásica caracterización de “década perdida” es atribuida a los 90 en lugar de los 80 y en la que se ignora, a la vez, la magnitud y el impacto de la ola de reformas educativas de los años 90 en la región: “En América Latina y el Caribe (ALC) la agenda educativa pasó a segundo plano durante las últimas dos décadas del siglo XX (incluida la ‘década perdida’ de 1990)”. (CABROL; SZÉKELY, 2012, p. v).

<sup>8</sup> Ejemplos: el Programa de Escuelas de Calidad y el Programa Escuelas de Tiempo Completo en México, el Plan de Mejoramiento Educativo vinculado con la Subvención Escolar Preferencial y el Programa Mejor Escuela en Chile, la política de Mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje en Argentina, el Proyecto de Apoyo a la Educación Secundaria para la Reducción del Abandono Escolar en Costa Rica, el Programa Contemos Juntos en Guatemala, el Programa Pequeños Matemáticos en Paraguay.

<sup>9</sup> “Pueden rastrearse políticas y experiencias en países como Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México, Perú, Uruguay, entre otros.” (POGGI, 2014, p. 70).

<sup>10</sup> En la “Presentación”, el director de la OREALC destaca que el documento busca contribuir a “la nueva agenda educativa”.

<sup>11</sup> “La concepción de calidad que aplicamos es amplia e incluye no solo logros, sino condiciones y procesos, no solo aspectos académicos, sino psicosociales y ciudadanos.” (BELLEI, 2013, p. 17).

<sup>12</sup> Se muestra que el coeficiente Gini de distribución del ingreso sólo se redujo de aproximadamente 0,53 a 0,51 entre 2000 y 2010.

<sup>13</sup> En este caso se analiza en particular el capítulo 6, “Conclusiones y propuestas de mejora”. En el documento no se aclara por qué fueron elegidos los casos de México y Uruguay.

<sup>14</sup> Otros análisis sobre el posicionamiento del Banco Mundial y del BID en las reformas educativas de la región, sin embargo, identifican la defensa de la privatización a través de formas más o menos encubiertas (OREJA CERRUTI; VIOR, 2016; TELLO; MAINARDES, 2015).

**Submetido:** 13/09/2016

**Aprovado:** 02/02/2017

**Contato:**

Jorge M. Gorostiaga  
Escuela de Humanidades (UNSAM)  
Martín de Irigoyen 3100, San Martín  
Prov. de Buenos Aires, Argentina  
Código postal: 1650



ARTIGO

## GESTÃO DOS RECURSOS VOLTADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MUNICÍPIO BRASILEIRO (2008-2014)

Marileide Gonçalves França\*

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória - ES, Brasil

Rosângela Gavioli Prieto\*\*

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, Brasil

**RESUMO:** Esse texto busca discutir o financiamento da educação especial no Brasil, tema pouco difundido nessa área e relacionado à melhoria da qualidade do ensino, com vista a analisar os esforços do poder público municipal no provimento de recursos para essa modalidade de ensino, no período de 2008-2014, com base em fontes documentais. Adota concepção de Estado com apoio em Poulantzas (2000) e suas implicações para a gestão pública e também bases referenciais de financiamento e educação especial. O município empreendeu esforços na tentativa de garantir o direito à educação para todos, por meio de políticas e serviços oferecidos na sua rede de ensino. Contudo, os valores irrisórios previstos para essa modalidade estavam subdimensionados e/ou agregados às outras etapas de ensino.

**Palavras-chave:** Educação especial. Financiamento. Gestão pública. Vitória.

### RESOURCES MANAGEMENT FOR SPECIAL EDUCATION IN A BRAZILIAN MUNICIPALITY (2008-2014)

**ABSTRACT:** Based on documental research, this text aims at discussing the funding for Special Education in Brazil, a theme not widespread in this area and related to the improvement of the quality of education, by analyzing the efforts of public municipal authorities to provide resources to this teaching modality, in the period of 2008-2014. The study adopts the concept of State based on Poulantzas (2000) and its implications to public management as well as to the referential basis for the financing for special education. The municipality authority has made an effort to ensure the right to education for all through policies and services offered in its school network. However, the derisory values foreseen for this modality were underestimated and/or added to the other stages of teaching system.

**Keywords:** Special Education. Funding. Public management. Vitória.

---

\*Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: <marileide.franca@ufes.br> .

\*\*Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPq: Políticas de Educação Especial. E-mail: <rosangel@usp.br> .

## INTRODUÇÃO

As políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988, 1996a, 1996b, 2006a), têm engendrado transformações na educação brasileira.

Pesquisas realizadas nas últimas décadas (VIEIRA, 2009; DOURADO, 2007), referentes às políticas públicas de educação, mostram que houve significativas transformações nessa área no Brasil, seja na sua organização ou expressas tanto na base legal, produzida a partir do processo de redemocratização do país, como por assumirem diferentes configurações de gestão e financiamento. Entretanto, a compreensão desses processos não se restringe a aspectos educacionais; articula-se a um contexto mais amplo de transformações econômicas, sociais e políticas.

A gestão pública, área responsável pela planificação e materialização das políticas públicas, integra diferentes dimensões, entre as quais as apontadas por Vieira (2009, p. 24): “[...] o valor público, as condições de implementação e as condições políticas”, o que, por sua vez, pressupõe intencionalidade, disponibilidade de recursos financeiros e humanos e outras condições materiais e imateriais, além de circunstâncias políticas que envolvem, na tomada de decisões, negociações e administração de conflitos de interesses, que, por vezes, são distintos ou até mesmo antagônicos. Segundo Vieira e Albuquerque (2002, p. 26), é “[...] na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – a sociedade política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava o jogo das políticas sociais”.

Faz-se necessário destacar que as ações desencadeadas em diferentes sistemas ou redes de ensino são influenciadas por orientações, compromissos e perspectivas de políticas mais amplas, formuladas e/ou implantadas em nível federal ou presentes em tratados e recomendações internacionais; por isso, seus princípios e/ou ações podem ser assimilados, total ou parcialmente, pelos gestores de políticas públicas em âmbito local. Para Dourado (2007, p. 922), isso “[...] implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição [...] importando, sobremaneira, apreendê-la no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade”.

Nas investigações na área de educação especial a discussão predominante é sobre práticas escolares, pois ainda são incipientes as produções e os debates que abordam as condições de sua implantação, especialmente as que tratam do financiamento de ações nesta área.

Gomes e Sobrinho (1996) e Prieto (2009, p. 5) corroboram essa avaliação e, segundo esta autora, “[...] ainda pouco se têm divulgado análises sobre a gestão pública da educação especial em municípios e é particularmente exíguo o conhecimento sobre as formas de financiamento público adotadas para garantir o atendimento especializado”.

Outros estudos, mesmo tratando sobre financiamento da educação especial (CARDOSO, 1997; CORRÊA, 2008; BENATTI, 2011; VIEGAS, 2014), dedicam sua atenção, prioritariamente, para a dimensão público-privada, com foco ora nas parcerias do Estado com as instituições especializadas, ora nos serviços ofertados, ora nos recursos destinados às instituições públicas não estatais de educação especial. Poucas pesquisas voltam-se ao estudo do financiamento da educação especial no âmbito dos municípios, de modo a analisar o esforço do Poder Público no provimento de recursos voltados a essa modalidade de ensino. Nosso estudo estabeleceu-se nessa direção, na tentativa de discutir o financiamento da educação especial em um sistema municipal de ensino.

Nesse sentido, analisar as políticas públicas da educação especial implica em averiguar as formas de aplicação dos recursos em educação, na medida em que estes podem possibilitar a ampliação das matrículas e o fomento à melhoria da qualidade de ensino para todos os cidadãos.

Este texto discute o financiamento da educação especial em um município brasileiro, destacando aspectos relacionados à gestão pública dos recursos, com vista a analisar os esforços do poder público no provimento de recursos para essa modalidade de ensino, no período de 2008 a 2014. O período considerado compreendeu o ano de 2008, pois considera as mudanças ocorridas com o novo padrão de financiamento da educação adotado com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007, que passou a abranger todas as etapas e modalidades de ensino; e as alterações na legislação da educação especial, com a promulgação da Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEE-EI (BRASIL, 2008); e o ano de 2014, último ano de dados consolidados nos balanços do município, no período da pesquisa.

No contexto atual de expansão de matrículas da educação especial, é fundamental ampliar conhecimentos sobre financiamento e gestão dos recursos educacionais para garantir aos alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação melhoria da qualidade da educação.

Este artigo é apresentado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Primeiramente, discorre-se sobre o entrecruzamento de gestão de recursos públicos e políticas de

educação especial no Brasil e seu financiamento. A segunda apresenta os resultados a partir da caracterização do município pesquisado e dos dados de despesas destinados à educação especial.

## **GESTÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DO ESTADO BRASILEIRO**

Partimos do pressuposto que as políticas de financiamento e sua gestão sofrem influência das correlações de forças políticas, econômicas e sociais em torno da disputa pelo fundo público, no âmbito do Estado brasileiro, marcado pelas contradições e interesses de diferentes grupos e classes que estão presentes ou podem interferir nos processos de formulação e implementação das políticas educacionais.

Para Poulantzas (2000, p. 130), o Estado se configura como uma “[...] relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes<sup>1</sup> e frações de classe<sup>2</sup>”, isto é, como um espaço de disputa de poder, no qual estão em jogo diferentes interesses, o que possibilita, segundo o autor, compreender as funções diferenciadas que o Estado desempenhou em cada contexto histórico-social específico. No âmbito da discussão e definição sobre financiamento da educação especial (KASSAR, 2001; MAZZOTTA, 2011; FERREIRA, 2005), observamos que as políticas são formuladas nesse campo de correlações de forças que envolvem familiares, movimentos sociais nacionais e internacionais, profissionais da educação, representantes políticos e sujeitos implicados diretamente nessas questões e de instituições privadas de educação especial que, em nome da manutenção, efetivação e ampliação dos seus direitos, podem defender diferentes propostas em distintos momentos históricos sobre a aplicação de recursos públicos. Dessa maneira, tais embates permeiam a estrutura do Estado e interferem na formulação das políticas, que, por sua vez, são “resultantes das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado” (POULANTZAS, 2000, p.134), isto é, de relações de forças e resistências que fazem do Estado uma expressão condensada da luta de classes.

No Brasil, a trajetória histórica da educação especial iniciou-se atrelada às ações isoladas, desenvolvidas no Ministério da Educação e Cultura, primeiramente para criação de instituições especializadas federais e, na sequência, de cessão de aportes voltados à instalação, manutenção e expansão de instituições privadas de caráter assistencial, inaugurando um período de aplicação de verbas públicas da educação, da saúde e/ou da assistência social, no setor privado, nesse caso de

natureza filantrópica. Somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 o Estado brasileiro começa a assumir a educação especial como política pública, mas não sem manter o financiamento a serviços privados (MAZZOTTA, 2011).

A expansão acentuada das matrículas na classe comum (a partir do final da década de 1990) se deu num processo de reconfiguração das funções do Estado e das políticas sociais, no âmbito do neoliberalismo, revelando o caráter contraditório em que se estabelece o financiamento da educação especial nesse momento no capitalismo, no qual assistimos o distanciamento do Estado das suas responsabilidades sociais e, ao mesmo tempo, a expansão das políticas direcionadas ao público-alvo da educação especial, a partir da destinação de mais recursos públicos para a implantação de programas federais<sup>3</sup> para dar suporte à inclusão escolar<sup>4</sup>. Historicamente, segundo Ferreira (2009), os poucos recursos voltados a essa modalidade de ensino eram dirigidos mais às instituições filantrópicas que tinham centralidade na política e na gestão da educação especial.

Assim, o financiamento da educação especial sempre foi disputado por diferentes forças econômicas e sociais que, por sua vez, interferem na constituição de políticas públicas. Segundo Gomes e Sobrinho (1996), os processos decisórios sobre os recursos financeiros constituem, em geral, arenas de competição e conflitos incessantes entre diferentes atores sociais, com interesses diversos. No caso da educação especial, nesse jogo de correlações de forças no âmbito do orçamento do Estado, há disputas por recursos entre as diferentes etapas e modalidades de ensino e entre o Poder Público e as entidades privadas pela manutenção de sua participação no fundo público.

Nesse contexto, a disputa entre o público e o privado, no âmbito do Estado, envolve o ordenamento jurídico normativo e os elementos que compõem o sistema de financiamento da educação no Brasil, ou seja, um conjunto de normas constitucionais que regulam o gasto da receita tributária<sup>5</sup>, certo número de fontes de receita vinculadas a gastos com educação e uma estrutura burocrática complexa baseada na centralização de arrecadação de recursos e na descentralização da responsabilidade das despesas (FARENZENA, 2006).

Em 1988, quando tivemos a aprovação da Constituição Federal (CF/88), ficou estabelecido, no art. 6º, o direito à educação, como direito público subjetivo e o detalhamento dos aspectos relacionados à sua concretização, tais como os seus princípios e objetivos, os deveres de cada ente da federação, a estrutura educacional, além de um sistema próprio de financiamento que prevê a vinculação constitucional de recursos (BRASIL, 1988).

Essa Carta Magna introduz a ideia de que essa é tarefa a ser compartilhada entre Estado e sociedade (BRASIL, 1988, art. 205) e, nessa perspectiva, o Estado, entendido aqui como Poder Público, tem a responsabilidade de oferecer a educação em todos os níveis e modalidades de ensino aos cidadãos brasileiros.

O financiamento da educação na CF/1988 caracterizou-se pela orientação da descentralização financeira, representando o aumento da participação dos estados e municípios na arrecadação tributária e nas receitas disponíveis. O percentual de verbas vinculadas à educação atribuída à União foi elevado para “nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988, art. 212). Assim, observamos transformações significativas no que tange ao âmbito jurídico-institucional, representadas pelas políticas de reestruturação de gestão, organização e financiamento da educação básica ao longo da década de 1990, que trouxeram implicações para a configuração das etapas e modalidades de ensino nos entes federados.

No que se refere à educação especial, de acordo com Ferreira (2005, p. 62), com o processo de redemocratização e com a atuação propositiva dos movimentos sociais no contexto da Constituinte (1987-1988), comprometidos com a universalização do acesso e a democratização do ensino básico público, surgiram inúmeras críticas em relação às práticas de identificação e categorização e conseqüente segregação das pessoas com deficiência em instituições especializadas ou classes especiais, assim como questionamentos sobre a quem deveria caber a responsabilidade desse atendimento até então realizado, predominantemente, em instituições privadas, e também discussões sobre os modelos homogeneizadores de ensino e aprendizagem e a exclusão dessa população dos espaços escolares.

Essas críticas se aliavam aos pressupostos dos movimentos locais e internacionais pela educação inclusiva, que questionavam a natureza segregadora e marginalizadora dos ambientes exclusivos de ensino especial. Desse modo, as demandas relacionadas à educação das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação começaram a ganhar visibilidade nas políticas educacionais como resultado desse processo de luta pelo reconhecimento e consolidação dos seus direitos sociais. Aqui mais uma vez destaca-se o papel de pressão da sociedade civil no âmbito do Estado.

Nessa perspectiva, a CF/1988 estabelece como direito, no art. 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Cabe ressaltar, a manutenção, no âmbito dessa Constituição, pelo art. 213, da possibilidade de autorização para que sejam utilizados convênios com entidades da sociedade civil para complementar os atendimentos de supracitado público. Dessa maneira, observamos que a responsabilidade pelo atendimento a essas pessoas continua a ser compartilhada com a sociedade civil, aspecto observado em toda a história da educação especial brasileira (KASSAR, 2001).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), foi estabelecido o dever do Estado com a educação, mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996a, art. 4º, inciso IX). Essa ideia se articula à necessidade de investir esforços no intuito de garantir a universalização da educação e melhores condições de ensino. No Brasil, o padrão de qualidade está relacionado aos recursos mínimos disponibilizados pela vinculação constitucional e ao valor aluno-ano definido pela política de fundos (PINTO; ADRIÃO, 2006; OLIVEIRA, 2007).

Nessa direção, a educação foi ratificada como tarefa compartilhada entre União, Distrito Federal, estados e municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração (CF/88, art. 211 e LDB/96, art. 8º). Cada instância é responsável pela administração, expansão e manutenção dos seus respectivos sistemas de ensino, incluindo a organização de políticas e programas voltados à educação especial. Farenzena (2006, p. 99) destaca que “o reconhecimento dos órgãos executivos do setor educacional das três esferas do governo como gestores dos recursos pode possibilitar uma administração mais eficaz e efetiva dos recursos orçamentários”. No âmbito da LDB/96 (BRASIL, 1996, art. 8º), ainda foi enfatizado o papel coordenador e articulador da União em relação aos demais entes federados, tendo como uma das suas tarefas a responsabilidade pelos diferentes níveis e sistemas de ensino, exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

A educação especial, nesse cenário, apresentou avanços em termos de legislação e também sofreu implicações na sua organização e financiamento. A LDB/96, ao estabelecer a educação especial como modalidade de educação escolar, prevê:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996a, art. 58).

Desse modo, essa Lei garante dois tipos de serviços: de apoio especializado, oferecidos em paralelo àqueles matriculados na classe comum, e o atendimento educacional realizado em classes, escolas ou serviços especializados (BRASIL, 1996a). Cabe destacar que a redação desse dispositivo admite a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial. Contudo, para manter coerência com a perspectiva inclusiva adotada pela política educacional brasileira é imprescindível assumir o disposto na CF/88 que garante a obrigatoriedade da educação básica pública e gratuita a todo cidadão brasileiro, de quatro a dezessete anos, e a todos os que a ela não tiveram acesso em idade própria (BRASIL, 1988, art. 208). Desse modo, a LDB/96 faz referência à educação especial como modalidade que perpassa todas as etapas da educação básica e a superior e as demais modalidades de ensino; portanto, com vista a consolidar os propósitos da inclusão escolar a interpretação conferida à LDB/96 é a de que o acesso a serviços de educação especial, previstos nos art. 58 e 59, não podem substituir o direito à educação oferecida em classe comum (BRASIL, 2004a).

Entretanto, no art. 60 dessa Lei, está reafirmado o compromisso do Estado em oferecer essa modalidade de ensino a partir do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, ressaltando a relação contraditória entre Poder Público e privado na história da educação especial, na política educacional e no financiamento público. Nos termos da Lei, está assim estabelecido:

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder Público.

Parágrafo único: o poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996a).

Mas, atenção especial deve ser dada ao Parágrafo único, pois neste o Estado deve assegurar a ampliação do atendimento na rede regular de ensino, em classe comum, independentemente do apoio às instituições privadas, um compromisso inédito no âmbito da lei



nacional brasileira sobre educação. Na trajetória da educação especial no Brasil, Bueno e Kassar (2005) evidenciaram que, a história da educação especial seria exemplar do processo de publicização proposto pelo governo federal a partir da reforma do Estado, da década de 1990, uma vez que o financiamento por parte do Poder Público às instituições não governamentais e filantrópicas, tais como as unidades da Associação de pais e amigos dos excepcionais (Apae) e da Associação Pestalozzi, bem como a outras inúmeras instituições especializadas que mantêm convênios com secretarias estaduais e municipais de educação, tende a se fortalecer em contexto de distanciamento do Estado com relação às políticas públicas.

Desse modo, o Poder Público atua, diretamente, tanto na oferta de serviços de educação especial, como no repasse de verbas a essas instituições, que podem conjugar várias fontes de receitas, públicas e/ou privadas, na prestação de seus serviços. Nesse contexto, as diretrizes educacionais estabelecidas pela LDB/96 e, posteriormente, a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, embora afirmem a importância de atendimento das necessidades do alunado da educação especial na escola comum, respaldam a manutenção do caráter substitutivo da educação especial, na medida em que conserva “a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização” (BRASIL, 2015, p. 9).

Diante desse contexto, García e Michels (2011) afirmam que, ao longo do século XX, a educação especial foi estruturada em poucas instituições públicas e em rede paralela de instituições privadas, que desenvolveram o seu trabalho em regime de convênios e parcerias com as secretarias de educação de estados e municípios. Já, no início do século XXI, há um movimento claro de intervenção estatal na política educacional no que se refere à educação do público-alvo da educação especial, por meio “[...] da presença do Estado na criação de equipamentos públicos de educação especial” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 116), nas redes de ensino estaduais e municipais.

Pode corroborar essa perspectiva de expansão e serviços a instituição dos fundos voltados ao financiamento da educação como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério<sup>6</sup> (Fundef), instituído pela EC/1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro desse mesmo ano (BRASIL, 1996c), tendo vigorado até o ano de 2006. No tocante à educação especial, o Fundef estabeleceu a definição de um valor

mínimo por aluno-ano diferenciado do valor mínimo nacional, de acordo com o nível de ensino e o tipo de estabelecimento, que levasse em conta o custo por aluno (BRASIL, 1996c). Vale ressaltar que, até 1999, não houve nenhum tipo de diferenciação de valores nos custos do Fundef em relação aos estabelecidos para todas as etapas e modalidades de ensino; de 2000 a 2004, estipulou-se um acréscimo de 5% (1,05) para alunos de 5ª a 8ª séries e da educação especial, superior ao definido para o das séries iniciais urbanas do ensino fundamental (1,00) (FERREIRA, 2009). Cumpre acrescentar que, em 2004, o governo federal como medida paliativa, criou o *Programa de Complementação no Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiências* (Paed<sup>7</sup>), por meio da Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 (BRASIL, 2004b). Desse modo, por meio do Paed, as instituições privadas de educação especial garantiram participação no fundo público federal para manutenção e funcionamento de suas atividades, para além dos recursos que já recebiam dos estados e municípios por meio de convênios, para a oferta de serviços ao alunado da educação especial. Em 2005, nova diferenciação elevou o referido fator de ponderação para 7% (1,07), com o Decreto nº 5.374, de 17 de fevereiro (BRASIL, 2005a).

O Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007a) e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007b), em substituição ao Fundef, garante que a maior parte dos recursos vinculados à educação seja aplicada na educação básica, por meio de seu mecanismo de distribuição com base no número de alunos das diversas etapas e modalidades de ensino, informado no Censo Escolar do ano anterior, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (art. 211 da CF/1988). Na versão final do Fundeb, foram acrescentadas as matrículas de educação infantil e da educação especial da rede conveniada sem fins lucrativos, revigorando a participação de verba pública no setor privado.

Em 2008, foi publicado o documento “Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” – PNEE-EI/2008 – (BRASIL, 2008a), que passou a orientar os sistemas de ensino para a organização de serviços e recursos de educação especial. O objetivo é promover respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Essas respostas devem contemplar a proposta pedagógica da escola. Tal concepção se contrapõe à caracterização que a educação especial vem assumindo ao longo da história no que

diz respeito à estrutura e à forma de atendimento em substituição à escolarização de seu público em classe comum. A perspectiva do documento é que a ampliação de recursos e serviços complementares e suplementares provoque o deslocamento de todas as matrículas de serviços exclusivos para unidades de ensino comum.

No intuito de garantir a implementação da PNEE-EI/08, o Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) foi aprovado em substituição ao Decreto n.º 6.571 (BRASIL, 2008), com a finalidade de garantir o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, para a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado.

Assim, a partir de 2010, os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação passaram a ser contabilizados duplamente no âmbito do Fundeb, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e também no atendimento educacional especializado, podendo este ser realizado na mesma escola que o aluno frequenta, em outra do seu entorno, ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que prestem esse tipo de serviço, pela via do dispositivo acrescido ao Decreto n° 6.253/2007 (BRASIL, 2007b) que dispõe sobre o Fundeb.

Cabe destacar, ainda, que os princípios definidos na atual política do governo federal (BRASIL, 2008, 2009, 2011) foram confirmados, em 2010, pela Conferência Nacional de Educação (Conae), que mobilizou, no território nacional, diferentes grupos sociais na discussão de diretrizes e estratégias para a construção de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) (LAPLANE; PRIETO, 2010). Os debates na Conae (2010) resultaram em um documento final com análises, diretrizes, metas, ações e estratégias que serviram de base para a composição do Projeto Lei n° 8.035, de 20 de dezembro 2010 (PL/2010), que tratava da aprovação do novo PNE, de autoria do Poder Executivo. O PL/2010 (BRASIL, 2010) foi discutido na Câmara dos Deputados e encaminhado ao Senado que elaborou Emenda/Substitutivo ao Projeto da Lei da Câmara n° 103, de 25 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012). O Documento Substitutivo foi aprovado pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados, que teve como relator o Senador Angelo Vanhoni (PT-PR), o qual assegurou a inclusão no texto de que recursos públicos pudessem ser destinados às instituições privadas de ensino para efeito de contabilização dos 10% do PIB (BRASIL, 2012).

Após quase quatro anos de tramitação entre o MEC e o Congresso Nacional, o PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias, os quais, durante os próximos 10 anos, orientarão as diretrizes e as políticas educacionais. No PNE (2014-2024), a educação especial foi contemplada na Meta 4, cujo compromisso assumido para o decênio é:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Cumprir destacar que o processo de tramitação e aprovação do PNE (2014-2024) mais uma vez foi marcado pela expressão da correlação de forças existentes, historicamente, na definição de políticas da educação especial, reivindicando ou rechaçando a aplicação de recursos públicos na educação especial. Ficou evidente a forte capacidade das entidades especializadas privadas de influenciar os parlamentares na garantia da manutenção do financiamento das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos por meio de convênios com o Poder Público na oferta de serviços de educação especial.

Assim, na tentativa de analisar a relação existente entre as políticas de educação especial desencadeadas pelo governo federal e o financiamento da educação, buscamos discutir desdobramentos dessas diretrizes para a gestão dos recursos públicos voltados a essa modalidade de ensino em um município brasileiro, buscando problematizar possibilidades de resistência e de acatamento às políticas nacionais em âmbito local.

## **GESTÃO, TRANSPARÊNCIA E CONTROLE SOCIAL DOS RECURSOS PÚBLICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA**

A educação especial está sob a égide da descentralização do ensino, que historicamente tem sido a forma de gestão da educação no Brasil, “transferindo as competências da esfera central de poder para as locais” (AZEVEDO, 2002, p. 54). Nesse sentido, a educação especial está inserida sob as mesmas normas de organização político-administrativa e de gestão previstas para as outras etapas da educação básica e modalidades de ensino.

Desse modo, está inserida sob a organização de uma República federativa, em que cada ente federado tem suas responsabilidades, no setor educacional, na oferta, no planejamento e no financiamento em suas respectivas áreas de atuação prioritária: os municípios, educação infantil em creche e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental; os estados, o ensino fundamental e, com primazia, o ensino médio; e a União, a organização e o financiamento de órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e a prestação de assistência técnica e financeira ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios, sendo os três entes também responsáveis pela oferta das modalidades de ensino em suas respectivas áreas de jurisdição (BRASIL, 1988; 1996a).

Nessa perspectiva, tentamos discutir a gestão do financiamento da educação especial no sistema municipal de ensino de Vitória, de modo a analisar o esforço do Poder Público no provimento de recursos financeiros voltados a essa modalidade de ensino, nos anos de 2008 a 2014.

Vitória, capital do Espírito Santo, compõe, juntamente com os municípios de Serra, Cariacica, Viana, Vila Velha, Fundão e Guarapari, a Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV). Segundo o censo populacional de 2010, realizado pelo IBGE, o município cobria uma faixa de 98.194 km<sup>2</sup>. Em 2010, tinha sua população estimada em 327.801 mil habitantes. E era prioritariamente urbana, composta, em sua maioria, de pessoas em idade ativa entre 15 e 64 anos (72,52%) (PNUD, 2013). O valor da renda *per capita*<sup>8</sup>, em 2010, era de R\$ 1.866,58 reais (PNUD, 2013).

O sistema municipal de ensino de Vitória, desde a sua criação Lei 4.747, de 27 de julho de 1998 (VITÓRIA, 1998), buscou assegurar o direito à educação a todos os cidadãos, mediante a garantia do ensino fundamental e da educação infantil e das modalidades de ensino: educação especial e educação de jovens e adultos. A rede municipal de ensino de Vitória, no ano de 2014, era constituída por 53 unidades de ensino fundamental e 48 unidades de educação infantil. **O total do número de matrículas na rede municipal, de acordo com o Censo Escolar de 2014, correspondia a 49.227, sendo 18.436 na educação infantil, 26.788 no ensino fundamental, 1.063 na educação especial (todos na classe comum, representando 2,2 % do total de matrículas) e 2.940 na educação de jovens e adultos (EJA).**

O município de Vitória, desde a década de 1990, desenvolveu ações direcionadas ao atendimento ao público da educação especial. Inicialmente, por meio dos Laboratórios Pedagógicos, que oferecia serviços de apoio especializado nas escolas comuns da rede, localizadas

nas regiões administrativas do município. Depois, reconfigurou a forma de atendimento aos alunos da educação especial, dando ênfase à implantação dos Laboratórios Pedagógicos em diferentes escolas de ensino fundamental e educação infantil. Posteriormente, o atendimento educacional especializado foi redimensionado para as unidades de ensino, a fim de garantir a efetiva oferta desse serviço nas salas de recursos multifuncionais, aprimorar as práticas pedagógicas e disseminar as discussões acerca da educação inclusiva no cotidiano da escola (VITÓRIA, 2007; 2008).

O município de Vitória disponibilizava professores de educação especial para o atendimento educacional especializado, no turno oposto ao do ensino regular (na própria escola), nas áreas de deficiência intelectual, TGD, deficiência física, deficiência visual, na área de surdos e na área das altas habilidades/superdotação, em espaço específico, com o objetivo de atender os interesses dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, com proposta de planos de trabalhos individualizados e/ou coletivos e na busca de parcerias com instituições superiores, técnicas, de esporte, de artes, entre outras (VITÓRIA, 2008). Entretanto, o município não tinha concurso específico para professores de educação especial. Esses professores eram selecionados por meio de um processo interno, do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), da educação infantil e do ensino fundamental, ou eram admitidos em regime de contratação temporária (VITÓRIA, 2008c).

O sistema municipal de ensino de Vitória tentava garantir o ensino público à sua população, por meio da oferta da educação infantil, do ensino fundamental, da EJA e da educação especial. Nessa perspectiva, apresentava diversas ações que absorviam recursos e representavam investimento, por parte do Estado, no intuito de efetivar o direito à educação (FRANÇA, 2014).

Ao analisarmos as despesas por subfunção constatamos que o ensino fundamental e a educação infantil absorveram a maior parte dos recursos vinculados a função educação<sup>9</sup>, como poderemos observar na Tabela 1.

**TABELA 1 – Despesas por função e subfunções vinculadas à educação – Vitória/ES 2008 a 2014 (R\$)**

TOTAL SUBFUNÇÃO	ANO						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ensino Fundamental	182.702.436,21	207.727.678,63	199.057.334,57	193.136.726,32	206.648.041,95	200.079.111,59	199.497.911,58
Educação Infantil	129.838.005,49	110.607.714,48	139.978.229,68	158.517.143,06	161.102.033,45	157.525.393,98	165.545.615,49
Educação Especial	732.501,58	458.975,42	345.416,22	120.364,19	233.960,67	230.914,58	548.933,41
EJA	0,00	0,00	144.750,77	263.699,41	271.109,25	305.642,78	314.925,93
Formação de Recursos Humanos	0,00	0,00	25.351,90	1.964,58	0,00	0,00	0,00
Administração Geral	3.123.143,12	5.575.888,07	5.000.604,86	5.991.667,32	6.580.726,63	9.289.009,95	22.068.715,17
<b>TOTAL FUNÇÃO EDUCAÇÃO</b>	<b>316.396.086,40</b>	<b>324.370.256,60</b>	<b>344.551.688,00</b>	<b>358.031.565,16</b>	<b>374.835.871,95</b>	<b>367.430.072,88</b>	<b>387.976.101,59</b>

**Fonte:** Semfai/Relatório RRED – Demonstrativo da execução das despesas por função e subfunção 2008 a 2014. Elaboração própria. Valores atualizados com base no INPC/IBGE de 12/2015.

Com base nos dados, percebemos que o ensino fundamental em Vitória/ES recebeu em média 56% dos recursos totais aplicados na educação básica no período de 2008 a 2014. A educação infantil recebeu cerca de 41%. A EJA teve suas despesas registradas em subfunção somente a partir de 2010 e representava em média 0,06%.

A educação especial foi mantida com recursos municipais, porém estes representaram em média 0,1% do total de despesas da função educação, de 2008 a 2014. Cumpre ressaltar que o percentual de matrículas de educação especial na rede municipal de ensino de Vitória nesse período, correspondia a 2% a 3% do total de matrículas da educação básica. Nesse sentido, diante desse percentual ínfimo (0,1%) questionamos como o município custeou essa modalidade de ensino, uma vez que a existência de matrículas repercute em despesas e pressupõe, por parte do município, investimento para a ampliação de sua oferta e serviços.

Cabe ressaltar que as despesas vinculadas ao funcionamento da parte administrativa da Secretaria de Educação de Vitória e aos espaços não formais da rede municipal considerados como ensino complementar na política de educação do município (Escola de Ciência e Física; Escola da Ciência Biologia e História; o Planetário; e a Praça da Ciência) foram registradas como despesas de subfunções (Administração geral e Formação de Recursos), embora não estivessem agregadas as etapas e modalidades de ensino.

Assim, as informações sobre as despesas por subfunção no município de Vitória possibilitaram conhecer quais eram as etapas e/ou modalidades enfatizadas na política da rede municipal de ensino de Vitória, no período de 2008 a 2014, ou seja, o ensino fundamental e a educação infantil, representadas nos valores destinados a essas etapas no total de recursos vinculados à função educação. Considera-se ainda, a definição da LDB/1996 quanto às competências de cada ente federado pela oferta educacional, na qual cabe ao município o atendimento prioritário na educação infantil e no ensino fundamental.

No que se refere às despesas da educação especial registradas nos balanços da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme-Vitória), evidenciamos que os valores despendidos com pessoal<sup>10</sup> (Tabela 2) não foram descritos, visto que o município não tinha uma classificação funcional para os profissionais que atuavam na educação especial, como já mencionado. Esse custo estava contido no global da rubrica das etapas de ensino, uma vez que esses profissionais eram oriundos da educação infantil e/ou do ensino fundamental. Cumpre destacar que no ano de 2013, apareceu uma nova especificação destinada à Administração Geral. Essas despesas estavam vinculadas ao funcionamento da parte administrativa da Secretaria de Educação e aos espaços não formais da rede municipal, considerados como ensino complementar na política de educação do município.



**TABELA 2 – Despesas com pessoal por etapas de ensino – Vitória/ES 2008 a 2014 (R\$)**

ETAPAS DE ENSINO	VALORES EM R\$						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ensino Fundamental	137.868.583,30	174.774.090,52	153.759.827,14	152.999.840,83	174.585.302,45	160.227.076,81	158.944.535,01
Educação Infantil	105.054.072,84	82.823.874,96	118.498.058,44	141.161.047,14	137.617.731,76	123.500.948,18	135.240.060,19
Administração Geral	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5.578.010,49	11.110.995,17
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>242.922.656,14</b>	<b>257.597.965,48</b>	<b>272.257.885,58</b>	<b>294.160.887,97</b>	<b>312.203.034,21</b>	<b>289.306.035,48</b>	<b>305.295.590,37</b>

**Fonte:** Semf/Relatório – Demonstrativo de natureza e despesa 2008 a 2014.

Elaboração própria.

Valores atualizados com base no INPC/IBGE de 12/2015.

Os dados da Tabela 2 mostraram que, de 2008 a 2014, as despesas com pessoal no ensino fundamental, representavam, em média, 56% e, na educação infantil, 43%. Nesse período, podemos observar oscilações nos valores de despesas com pessoal, mas resultando em um aumento percentual relativo de 26% entre 2008 a 2014.

Em continuação à análise das despesas correntes, dirigidas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, dispomos, na Tabela 3, as despesas de custeio na educação infantil, ensino fundamental, educação especial e EJA.

**TABELA 3** – Despesas por custeio, por etapas e modalidades  
Vitória/ES 2008 a 2014 (R\$).

ETAPA / MODALIDADE	VALORES EM R\$						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ensino Fundamental	54.069.379,95	51.047.545,12	55.747.726,35	52.224.250,33	51.624.251,90	51.667.641,35	45.270.956,81
Educação Infantil	32.582.668,63	32.177.870,47	35.135.452,11	34.814.736,20	37.045.665,05	39.429.288,35	33.331.684,27
Educação Especial	732.501,14	457.490,22	342.532,46	120.364,19	233.960,67	230.914,58	548.933,41
EJA	0,00	0,00	144.750,77	263.699,69	271.109,25	305.642,78	314.925,93
Administração Geral	3.403.913,10	5.082.271,43	4.967.360,74	5.979.248,52	6.568.164,25	8.065.584,53	19.386.463,07
Valorização e Capacitação dos Servidores	0,00	0,00	25.351,90	1.964,58	0,00	0,00	0,00
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>90.788.462,82</b>	<b>88.765.177,24</b>	<b>96.363.174,33</b>	<b>93.404.263,51</b>	<b>95.743.151,12</b>	<b>99.699.071,59</b>	<b>98.852.963,49</b>

**Fonte:** Semfa/Relatório – Demonstrativo de natureza e despesa 2008 a 2014. Elaboração própria.

Valores atualizados com base no INPC/IBGE de 12/2015.

Notamos que foi despendido com custeio um total de aproximadamente R\$ 91 milhões em 2008 e R\$ 99 milhões em 2014 (SEMFA, 2008 e 2014), destinados às diferentes etapas e modalidades de ensino, apresentando oscilações nos valores, mas resultando em um aumento percentual relativo de 9% entre 2008 e 2014.

A educação especial participou das despesas do custeio da Secretaria, nesse mesmo período, na proporção de aproximadamente 0,4%. Essa constatação poderia nos levar a afirmar, como Prieto e Gil (2011, p. 96), que “o custeio da educação especial não é mais caro, proporcionalmente, do que o custeio das demais etapas e modalidades”. Entretanto, o fato de as despesas com pessoal, maior responsável pelos gastos com educação, não terem sido registradas nos demonstrativos do município pode sustentar a hipótese de que os valores de custeio da educação especial podem estar subdimensionados por estarem agregados às outras etapas de ensino; por isso, a comparação dos gastos nessa modalidade de ensino com outras etapas e modalidades torna-se mais difícil e complexa.

Cumpre destacar que a CF/1988 estabelece como princípio constitucional “gestão democrática ao ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, art. 206, VI). Esse princípio foi ratificado na LDB/1996, art. 72, no qual também foi destacada a obrigatoriedade do Poder Público de publicizar as informações de arrecadação e despesa em educação, bem como o cumprimento da vinculação de recursos. No caso dos recursos destinados à educação especial, esses também deveriam ser registrados nos relatórios de execução orçamentária e procedimentos contábeis das contas públicas dos respectivos entes federados, no intuito de garantir visibilidade nas receitas e despesas destinadas à manutenção e desenvolvimento da educação e a possibilidade de acompanhamento e controle dos recursos públicos da educação no âmbito do Estado brasileiro.

Em relação às despesas de capital<sup>11</sup> (Tabela 4), o município não despendeu recursos para compra de equipamentos e materiais permanentes para a educação especial no período analisado, segundo os dados cedidos pela Secretaria Municipal de Fazenda.

**TABELA 4 – Despesas de capital – Vitória/ES 2008 a 2014 (R\$)**

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO	ANO						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ensino Infantil	6.645.759,38	8.213.683,59	8.167.516,38	13.152.476,63	11.335.150,36	5.239.562,38	10.620.299,42
Ensino Fundamental	10.374.580,25	5.859.616,94	6.410.107,12	10.330.049,01	17.477.816,21	14.894.518,96	16.714.722,71
Educação Especial	0,00	1.485,20	2.883,76	0,00	0,00	0,00	0,00
Outros equipamentos e materiais permanentes	0,00	1.485,20	2.883,76	0,00	0,00	0,00	0,00
Administração Geral	15.087,52	39.281,82	33.244,12	12.418,80	12.562,39	0,00	1.378,69
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>17.035.427,15</b>	<b>14.114.067,55</b>	<b>14.613.751,37</b>	<b>23.494.944,44</b>	<b>28.825.528,96</b>	<b>20.134.081,34</b>	<b>27.336.400,82</b>

**Fonte:** Semfal/Relatório – Demonstrativo de natureza e despesa 2008 a 2014.

Elaboração própria.

Valores atualizados com base no INPC/IBGE de 12/2015.

Pelos dados da Tabela 4 conclui-se que as despesas de capital dessa modalidade só foram registradas em 2009 e 2010, e sua participação foi de 0,01% e 0,02%, respectivamente. Os valores zerados (2008) ou ínfimos (2009 e 2010) não indicam que o município de Vitória nada tenha investido na educação especial, tendo em vista que as despesas podem ter sido contabilizadas em outras etapas de ensino ou podem ter sido utilizadas verbas de outras fontes que não foram registradas nas despesas de capital. De acordo com Bassi e Camargo (2010, p. 300),

[...] de forma geral, as gestões municipais permanecem como zonas obscuras e resistentes a sua publicização em função de uma “tradicional forma de gestão”, devido a procedimentos de reiteração burocrática da máquina pública; pode-se pensar adicionalmente que a condição de ser opaca permite à administração que os interesses estratégicos (econômicos e políticos) locais se realizem no âmbito do Estado.

Essa necessidade de transparência na gestão dos recursos públicos educacionais foi ratificada no processo de obtenção dos valores financeiros de despesas destinadas à educação especial nas diferentes fontes de informação do governo federal, estadual e municipal. Os dados eram apresentados de forma agregada, o que impossibilitava identificar o que era alocado na educação especial. Assim, embora a rede municipal de ensino de Vitória apresentasse matrículas nessa modalidade de ensino, os valores apresentados pareciam não corresponder às despesas reais com a manutenção da educação especial no município, por estarem agregados aos recursos de outras etapas de ensino, como o ensino fundamental e a educação infantil.

Nessa perspectiva, embora as políticas de educação especial no Brasil apontassem e/ou direcionassem para a continuidade de repartição de responsabilidades quanto à oferta de serviços com a iniciativa privada, representadas pelas instituições privadas de educação especial, o poder público municipal conseguiu desenvolver esforços na tentativa de garantir serviços e atendimento educacional especializado ao público-alvo da educação especial, por meio de profissionais qualificados, atendimento em salas de recursos multifuncionais, formação continuada e outras ações direcionadas ao atendimento aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no âmbito da escola.

Entretanto, os esforços do município com essa modalidade não são visíveis ou materializados nas contas públicas do município, na forma como foram disponibilizadas para a pesquisa. A análise das despesas mostra que o montante investido na educação especial era ínfimo se comparado às outras etapas de ensino no município, sem a informação desagregada de gastos com pessoal. Esse panorama evidencia que não há possibilidade de identificar, controlar e acompanhar os recursos destinados a essa modalidade senão houver mudanças na forma como são registrados os dados financeiros da educação especial nas contas públicas municipais.

Dessa maneira, consideramos que não se pode monitorar e avaliar uma política de financiamento da educação especial sem informações claras, precisas e pormenorizadas dos recursos alocados para essa modalidade de ensino no âmbito do financiamento da

educação básica. Assim, faz-se necessário (re)pensar os demonstrativos fiscais dos recursos da educação e criar instrumentos que promovam a visibilidade e a transparência do financiamento dessa modalidade de ensino nos sistemas educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, ao discutir o financiamento da educação especial no município de Vitória-ES, a partir da análise dos esforços do poder público no provimento de recursos para essa modalidade de ensino, no período de 2008 a 2014, destacamos alguns aspectos relacionados à gestão pública das verbas educacionais.

No que se refere à gestão do financiamento da educação especial, quanto à gestão, transparência, organização, padronização e o controle social dos recursos públicos voltados a essa modalidade de ensino, observamos, por meio de dados de um município brasileiro, que sua gestão e financiamento estão imbricados com a educação básica e que a estruturado Estado brasileiro não favorece o acompanhamento, o controle social e a transparência das informações dos recursos públicos aplicados à educação. Essa prática tem se mostrado comum a outros municípios brasileiros, conforme apontado pelos pesquisadores (PRIETO; GIL, 2011; GONZALEZ; PRIETO, 2012) que desenvolveram estudos referentes ao financiamento da educação especial.

Cabe acrescentar que as disparidades nos valores de despesas da educação infantil, ensino fundamental e modalidades de ensino (neste caso, particularmente, educação especial e EJA), nos diferentes órgãos oficiais, dificultam o acompanhamento e o controle dos recursos públicos na área de educação. Isso mostra a necessidade de padronização de procedimentos de envio dessas informações e a criação de uma forma de registros dos gastos, na qual esses gastos estejam desagregados não apenas pelos referentes aos níveis da educação básica e às modalidades de ensino bem como com a declaração do que é referente a custeio e a pessoal e que estes sejam correspondentes aos valores reais aplicados na educação básica. Inclusive dos recursos públicos direcionados às instituições privadas que oferecem serviços de educação especial.

Esse modelo de prestação de contas ainda engendra entraves tanto para a gestão da educação especial, no âmbito da União, dos estados e dos municípios, pois torna ainda mais complexo o planejamento e políticas públicas voltadas à garantia dos direitos à educação do público da educação especial; quanto para os pesquisadores (VIEIRA,

R., 2014; PRIETO; GIL, 2011; GONZALEZ; PRIETO, 2012) que, em particular, desenvolvem estudos referentes ao financiamento da educação especial e de outras modalidades de ensino. Em geral, eles trabalham com estimativas e/ou dados aproximados de gastos e/ou custos destinados ao atendimento às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Nessa direção, defendemos que as políticas educacionais, entre as quais a de educação especial, podem se desenvolver sob os parâmetros democráticos, explicitados por Azevedo (2002), com ampla participação política dos diferentes grupos sociais articulados com a luta pelo direito à educação para as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no âmbito dos diferentes espaços públicos, na elaboração das políticas, no planejamento orçamentário e no acompanhamento e controle social dos recursos aplicados na educação com vistas a redimensionar as formas de políticas, gestão e financiamento da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2012.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, setembro. 2002.

BASSI, M. E.; CAMARGO, R. B. de. Estilo de gestão da educação municipal: implicações para a gestão democrática e controle social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 209-408, maio/ago. 2010.

BENATTI, M. M. S. O financiamento público das instituições não-estatais de educação especial em Campo Grande – (2001-2005). VI CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011. Paraná. **Anais**. Paraná: UEL, p. 3478-3488, 2011.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e da nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Seção 1, p. 18109, 13 set. 1996b.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1. Brasília, 26 dez. 1996c.

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 maio 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1E, p. 39-40. 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 1. Brasília, 8 mar. 2004b.

BRASIL. Decreto nº 5.374, de 17 de fevereiro de 2005. Fixa, para o exercício de 2005, o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 fev. 2005a.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. **Receitas públicas: manual de procedimentos: aplicado à União, Estados, Distrito Federal e Municípios**. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional, 2005b.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 5. Brasília, DF, 20 dez. 2006a.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº10.880, de 9 de junho de 2004, e nº10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 jun. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 18. Brasília, 14 nov. 2007b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 26. Brasília, 18 set. 2008b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 17. 5 out. 2009.



BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 12. Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei da Câmara nº103, 25 de outubro de 2012**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=108259](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259)>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 1. Brasília, 4 abr. 2013..

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p.1. Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/Documento\\_Subsiidiario\\_EducaCao\\_Especial.pdf](http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/Documento_Subsiidiario_EducaCao_Especial.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G.; MENDES, G.; SANTOS, R. (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BUENO, C. C.; KASSAR, M. de C. M. Público e Privado: a educação especial na dança de possibilidades. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **O Público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

CARDOSO, D. G. M. **Custos da educação especial: análise comparativa do custo/aluno em escola da rede municipal do Rio de Janeiro**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 1997.

CASTRO, J. A. de. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, out. 2005.

CORRÊA, N. M. O financiamento da educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande – MS (1998–2006). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2008, Rio Grande do Sul. **Anais**. Rio Grande do Sul: UFES, UFRGS, CD-ROM, p. 1-11, 2008.

CRUZ, F. da, *et al.* **Comentários à Lei nº. 4.320**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

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

FARENZENA, N. **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2006.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas, educação especial e inclusão escolar. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 9. Vitória. **Anais**. Vitória, ES: UFES, p. 61-64, 2005.

FERREIRA, J. R. Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira. In: FÁVERO, O., *et. al.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, p. 55-64, 2009.

FRANÇA, M. G. **Financiamento da educação especial**: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial na Anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GOMES, C. A.; SOBRINHO, J. A. **Educação Especial no Brasil**: perfil do financiamento e das despesas. Brasília: MEC/SEEP/UNESCO, 1996.

GONZALEZ, R. K.; PRIETO, R. G. Financiamento da educação especial em município paulista: algumas aproximações com o tema. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E VII ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, V, 2012, São Carlos, **Anais**. São Carlos: UFSCar, p. 7475-7488, 2012.

KASSAR, M. de C. M. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 11, p. 24-34, nov. 2001.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na Conae 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, R. P. de. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão Financiamento e direito à Educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª ed. São Paulo: Xamã, p.83-122, 2007.

PINTO, J. M. de R. ; ADRIÃO, T. Noções Gerais sobre Financiamento da educação. **Eccos**: revista científica, São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v. 8, n. 1, p. 23-46, jan./jun. 2006.

PNUD, 2013. Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento, **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 6 abr. 2014.

POLO, J. C. Planejamento e orçamento no município. In: PRASEM, FUNDESCOLA, MEC. **Guia de consulta**. Brasília: MEC, p. 295-329, 1999.

POULANTZAS, N. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro/RS: Zahar, 1975.

POULANTZAS, N. **Poder Político e classes sociais**. 2ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1977.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRIETO, R. G. Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. In: IX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, IX, 2009, São Carlos. **Anais**. São Carlos: UFSCar, 2009, CD-ROM. p. 1-9.

PRIETO, R. G.; GIL, I-Juca-Pirama C. **Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2011.

VIEGAS, L. T.; BASSI, M. E. A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, p. 54-87, 2009.

VIEGAS, L. T. **A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado**: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VIEIRA, R. Expectativas e frustrações: a inclusão da EJA no Fundeb. In: II ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, 2., 2014. Paraná. **Anais**. Paraná: UFPR, p. 94-10, 20148.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. 3ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/EdUECE, 2002.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Educação Básica**: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009.

VITÓRIA. **Plano de Trabalho-2007/2008/2009**. Vitória, ES: SEME/SPP/CFAEE – Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial, 2007.

## NOTAS

<sup>1</sup> Para Poulantzas (1975, p. 14) as classes sociais “são conjuntos de agentes sociais determinados principalmente, mas não exclusivamente, por seu lugar no processo de produção, isto é, na esfera econômica” e “[...] define-se pelo seu lugar no conjunto das práticas sociais, isto é, pelo seu lugar no conjunto da divisão social do trabalho, que compreende as relações políticas e as relações ideológicas”. Desse modo, classe social envolve também as relações político-ideológicas.

<sup>2</sup> As frações de classes correspondem às camadas sociais que se situam, embora de maneira desigual, no âmbito do Estado, tais como: a aristocracia operária, as cúpulas da burocracia e da administração, a burguesia nacional, industrial, comercial e financeira, entre outros (POULANTZAS, 1977).

<sup>3</sup> Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003); Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007); Programa Incluir (2005); Programa Escola Acessível (2007) e Programa Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social - BPC na escola (2007).

<sup>4</sup> Inclusão escolar entendida como “uma proposição política em ação, de incorporação de alunos tradicionalmente têm sido excluídos da escola” (BUENO, 2008, p. 49), como aconteceu com o atual público-alvo da educação especial.

<sup>5</sup> Segundo o “Manual de Procedimentos da Receita Pública”, da Secretaria do Tesouro Nacional, Receita Tributária “são os ingressos provenientes da arrecadação de impostos, taxas e contribuições de melhoria. Dessa forma, é uma receita privativa das entidades investidas do poder de tributar: União, Estados, Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2005b, p. 17).

<sup>6</sup> Fundo criado no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, composto de 15% da arrecadação de quatro impostos e transferências constitucionais (Fundo de Participação dos Estados - FPE; Fundo de Participação dos Municípios - FPM; Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação - ICMS; Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações - IPI-Exp; e Ressarcimento pela Desoneração

de Exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996, chamada Lei Kandir). Esse fundo tinha como finalidade “redistribuir os seus recursos dentro do próprio Estado. Portanto, o efeito, dentro de um Estado, é o de retirar os recursos de alguns municípios e os remeter para outros, de tal modo que uniformiza, em todo o Estado o valor aplicado por estudantes do ensino fundamental” (AMARAL, 2012, p. 132).

<sup>7</sup> O Programa tinha como finalidade garantir a universalização do atendimento educacional especializado aos “educandos portadores de deficiência” e sua progressiva inserção em classes comuns do ensino regular, por meio de assistência financeira às entidades privadas sem fins lucrativos que ofereciam serviços gratuitos na modalidade de educação especial (BRASIL, 2004b).

<sup>8</sup> Rendimento mensal total domiciliar per capita nominal em 2010(PNUD, 2013).

<sup>9</sup> A despesa por função corresponde ao maior nível de agregação das diversas áreas de despesas que competem ao setor público, com a finalidade de especificar em que campo a ação governamental será realizada (como exemplos: educação, saúde, trabalho, cultura, entre outras funções). A despesa por subfunção representa um nível de agregação inferior à função e deve evidenciar a área de atuação do governo, por intermédio da junção de determinado subconjunto de despesas em torno das funções (no caso da função educação, as subfunções são: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, ensino superior, educação especial e EJA) (POLO, 1999).

<sup>10</sup> Despesas com pessoal referem-se aos recursos relativos à remuneração dos funcionários públicos do setor e aos encargos sociais pagos pela administração, como as obrigações patronais(BRASIL, 2000).

<sup>11</sup> Despesas de capital se referem aos gastos governamentais, “[...] com a intenção de adquirir ou construir bens de capital que contribuirão para a produção ou geração de novos bens e integrarão o patrimônio público” (CRUZ et al., 2001, p. 28).

**Submetido:** 03/09/2016

**Aprovado:** 01/09/2017

**Contato:**

Marileide Gonçalves França  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Alto Universitário, caixa postal 96, s/n - Guararema  
Alegre | ES | Brasil  
CEP 29.500-000

Rosângela Gavioli Prieto  
Faculdade de Educação  
Universidade de São Paulo  
Cidade Universitária  
São Paulo | SP | Brasil  
CEP 05.508-040

**ARTIGO**

**A PESQUISA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: ANÁLISE DE ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS<sup>1</sup>**

Jefferson Mainardes\*

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - Paraná, Brasil

**RESUMO:** Apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou identificar os referenciais teórico-epistemológicos empregados em pesquisas de política educacional, a partir da análise de 140 artigos publicados entre 2010 a 2012, em sete periódicos brasileiros. O referencial teórico fundamenta-se nas discussões do enfoque das epistemologias da política educacional e da metapesquisa e nos conceitos de teorização combinada e teorização adicionada (McLENNAN, 1996). A partir dos dados analisados, são apresentados alguns desafios para a pesquisa no campo da política educacional.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Epistemologia. Pesquisa.

---

\*Doutor em Educação (Institute of Education – University of London). Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <[jefferson.m@uol.com.br](mailto:jefferson.m@uol.com.br)> .

## THE RESEARCH ON EDUCATION POLICY IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE THEORETICAL-EPISTEMOLOGICAL ASPECTS

**ABSTRACT:** This paper presents the results of a study that aimed at identifying the theoretical-epistemological framework used in the research on education policy, from the analysis of 140 papers published between 2010 and 2012, in seven Brazilian academic journals. The theoretical background is based on the discussions about the focus of the epistemologies of education policy and meta-research and on the concepts of combined explanatory strategies and additive theorization (McLENNAN, 1996). From the data analysis, some challenges for the research on the education policy field are presented. **Keywords:** Education Policy. Epistemology. Research.

### INTRODUÇÃO

Nesse artigo, apresentamos reflexões acerca dos fundamentos teórico-epistemológicos que têm sido empregados na pesquisa em política educacional no Brasil, a partir da análise de 140 artigos de política educacional, de autores brasileiros, publicados em sete periódicos, no período de 2010 a 2012. A pesquisa insere-se em um conjunto de discussões que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da ReLePe (*Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*),<sup>2</sup> criada em 2010, com o objetivo de intensificar as discussões teóricas da pesquisa em política educacional. Em um primeiro momento, apresentamos os principais aspectos relacionados à epistemologia e epistemologias da política educacional. Em seguida, apresentamos a análise de dados de uma pesquisa empírica. Finalmente, são apresentados alguns desafios que os estudos epistemológicos apresentam para a pesquisa no campo da política educacional.

### CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO PARA A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DE POLÍTICA EDUCACIONAL

De modo geral, os autores que discutem metodologia da pesquisa consideram que a epistemologia ou teoria do conhecimento está relacionada com a natureza, fontes e limitações do conhecimento. As orientações epistemológicas formam e determinam a visão particular dos pesquisadores sobre o mundo e a realidade, oferecendo-lhes princípios orientadores sobre os quais fundamentam suas questões de pesquisa, teorias, métodos, análises e conclusões (GRINGERI; BARUSCH; CAMBRON, 2013).

Cada pesquisador fundamenta-se em determinados paradigmas que orientam o seu trabalho, bem como a visão do processo de produção de conhecimento formada de componentes básicos de ontologia (natureza da existência), epistemologia (natureza do conhecer), metodologia (melhores formas para construir o conhecimento) e axiologia (o papel dos valores no desenvolvimento do conhecimento) (GUBA; LINCOLN, 2005).

Autores como Marshall e Rossman (2006) e Anastas (2004) consideram que os pesquisadores demonstram seus engajamentos epistemológicos por meio da explicitação de seus paradigmas e tradições de pesquisas e isso é fundamental para o rigor na pesquisa qualitativa.

A opção por determinadas perspectivas epistemológicas pressupõe a prática da reflexividade. A reflexividade requer dos pesquisadores o desenvolvimento de uma consciência crítica permanente com relação aos aspectos sociais que estão envolvidos no processo de produção do conhecimento em sua pesquisa (KOCH; HARRINGTON, 1998). Além disso, a reflexividade envolve o uso consciente e reflexivo das teorias, bem como o reconhecimento de potenciais limitações.

Gringeri, Barusch e Cambron (2013) explicam que a teoria é outro aspecto da epistemologia e que os pesquisadores reconhecem que não há pesquisa sem teoria. Para os autores, os aspectos críticos dos fundamentos epistemológicos da pesquisa são os seguintes: reflexividade, relacionamento entre pesquisadores e participantes, explicitação das teorias que embasam o estudo e o uso consciente e integrado de uma tradição de pesquisa ou paradigma de pesquisa.

A presente pesquisa inscreve-se no conjunto de pesquisas sobre o enfoque das epistemologias da política educacional – EEPE. Um das preocupações deste enfoque é o desenvolvimento de pesquisas sobre os referenciais teórico-epistemológicos que têm sido utilizados nas pesquisas de política educacional.<sup>3</sup>

## QUADRO TEÓRICO

A análise epistemológica de produções de política educacional é uma área de pesquisa ainda recente no Brasil (TELLO; ALMEIDA, 2013; BELLO; JACOMINI; MINHOTO, 2014; DIÓGENES, 2014; OLIVEIRA; PALAFOX, 2014; STREMEL; 2014; SOUZA, A. R., 2014; MARCON, 2016; SOARES, 2016; MAINARDES, 2013, no prelo; MAINARDES, FERREIRA; TELLO, 2011; MAINARDES; TELLO, 2016; TELLO; MAINARDES, 2012; 2015a; 2015b).

O quadro teórico da pesquisa foi constituído a partir das contribuições do EEPE e da metapesquisa (TELLO, 2012) e dos conceitos de teorização combinada e teorização adicionada (McLENNAN, 1996). A partir desses conceitos, desenvolvemos a metapesquisa (pesquisa da pesquisa) de uma amostra de 140 artigos.<sup>4</sup>

Com base na teoria de Bourdieu, Tello (2012) considera que o EEPE é um esquema analítico-conceitual que pode ser empregado pelo próprio pesquisador para o exercício da vigilância epistemológica,<sup>5</sup> bem como para desenvolver estudos de metapesquisa em política educacional. O enfoque das epistemologias da política educacional é formado por três componentes analíticos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemometodológico. A perspectiva epistemológica refere-se à cosmovisão que o pesquisador assume para orientar a sua pesquisa. Alguns exemplos são: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, pluralismo. O segundo elemento, posicionamento epistemológico, está relacionado (ou deveria estar) à perspectiva epistemológica em uma pesquisa consistente. O posicionamento epistemológico está vinculado ao campo de estudo, constituindo o posicionamento do pesquisador com relação ao objeto de estudo em investigação. Alguns exemplos de posicionamento epistemológico são os seguintes: crítico radical, crítico-analítico, crítico-reprodutivista, crítico-normativo, reformista, neo-institucionalista, jurídico-legal, neoliberal, pós-moderno, etc. O enfoque epistemometodológico é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Refere-se ao nível de coerência entre os diferentes aspectos da pesquisa (objetivos, referencial teórico, metodologia, análises, conclusões). Nenhuma metodologia é neutra. Por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador pode exercer a vigilância epistemológica em sua pesquisa, cuja construção parte da perspectiva e do posicionamento epistemológicos assumidos. O sentido de reunir as palavras epistemologia e metodologia deseja representar que a metodologia da pesquisa decorre das orientações epistemológicas do pesquisador.<sup>6</sup> O enfoque epistemometodológico pode ser compreendido como o *fio condutor* que articula todos os elementos da pesquisa, ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade.

Rawolle e Lingard (2015) consideram, com base em Bourdieu, que o conceito de reflexividade é central na disseminação da pesquisa. A rejeição à inocência epistemológica e reconhecimento que toda pesquisa é simultaneamente empírica e teórica, assim como prática,



demanda (segundo BOURDIEU), uma abertura e vulnerabilidade, bem como uma verdadeira honestidade na apresentação das pesquisas, seja no gênero oral ou escrito (RAWOLLE; LINGARD, 2015).

Rawolle e Lingard (2008), concordando com van Zanten (2005), consideram que os conceitos teóricos e as abordagens metodológicas formulados por Bourdieu podem contribuir para pesquisar e compreender política educacional no contexto da globalização e do processo de sua ‘economização’. Para os autores, os conceitos de habitus, capitais, campo e prática, os quais são sinergicamente relacionados, são relevantes para a pesquisa em política educacional (RAWOLLE; LINGARD, 2008). Para esses autores, os *insights* metodológicos de Bourdieu, tais como a rejeição de uma instância de inocência epistemológica, a necessidade de reflexividade, pesquisa como trabalho de campo em filosofia e epistemologia como questão prática, também podem auxiliar a pesquisa de políticas educacionais.

Ball (2011) apresenta também uma contribuição teórica relevante para os estudos epistemológicos de política educacional. Ball (2011) menciona dois tipos de epistemologia no processo de pesquisa: epistemologia profunda e epistemologia de superfície. Para ele, política é um processo social, relacional, temporal, discursivo. Uma epistemologia profunda envolve-se com questões mais amplas e profundas dos pressupostos de poder, verdade, subjetividade (BALL, 2015). Refere-se, dessa forma, aos pilares fundamentais da pesquisa, em termos ontológicos e epistemológicos. A epistemologia de superfície preocupa-se com as relações entre conceptualização, desenho e condução da pesquisa e interpretação. São “reflexões relativamente mundanas sobre o acesso a dados, o status de interpretação do ator, validação do entrevistado etc.” (BALL, 2015, p. 162). Tais reflexões são importantes, mas não são suficientes para envolver-se em uma epistemologia profunda. Uma pesquisa com uma epistemologia profunda busca explicitar e problematizar os pressupostos teóricos empregados, bem como as bases discursivas ou econômicas estruturais profundas que estão sendo utilizadas para compreender o objeto em investigação. Para Ball, operar com ambas as epistemologias, na pesquisa, não é uma rearticulação do macro e do micro, mas “um apagamento desse binário para ver a política como um conjunto de técnicas, categorias, objetos e subjetividades” (BALL, 2015, p. 167). Para Ball, a maioria das análises de políticas não tem sido muito sofisticada teoricamente e, em muitos casos não é embasada por teoria alguma. Além disso, uma boa parte das análises de políticas é dominada por um pressuposto implícito, não discutido,

de racionalidade, de que os processos de políticas são racionais, de que é um processo ordenado, coerente. Segundo ele, isso traz distorções ao trabalho empírico. Ele assume a posição de que a política não é um processo muito racional e ordenado, sendo necessário

pensar teoricamente sobre a possibilidade de irracionalidade, de confusão, de desordem, de caos. Isso também aponta para questões sobre o que conta como dado e as possibilidades do que podem ser dados. O que significa que precisamos pensar sobre a base ontológica da política, precisamos pensar sobre a relação da política com a maneira como pensamos sobre como o mundo social funciona, de forma mais geral. (BALL, 2015, p. 162)

Os conceitos de teorização combinada e teorização adicionada (McLENNAN, 1996) foram também relevantes na análise dos 140 artigos da amostra. McLennan (1996), ao discutir os “quatro pecados” da teorização modernista, explica que estratégias explicativas combinadas são legítimas e talvez promissoras. Teorização combinada, nesse sentido, é um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar uma determinada análise. Tal esforço demanda fazer escolhas teóricas e justificá-las, o que implica em um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica. Já a noção de teoria adicionada, significa a adoção mais ou menos aleatória de teorias, conceitos, ideias de diferentes teorias e perspectivas epistemológicas, resultando em um conjunto de ideias e conceitos sem coerência, unidade e articulação teórica. O simples adicionamento e a sobreposição de ideias de diferentes autores resultam em uma tentativa fracassada da definição de um referencial teórico, o qual pode ser considerado frágil, desarticulado e epistemologicamente pouco coerente.

## METODOLOGIA

A pesquisa envolveu a análise de 140 artigos de política educacional, de autores brasileiros, publicados entre 2010 a 2012, em sete periódicos, a saber: Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade, Educação e Política em debate - EPD, Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Jornal de Políticas Educacionais-JPE, Revista Brasileira de Educação – RBE, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE. O critério inicial para a definição dos periódicos levou em consideração os periódicos que, originalmente, se destinam a publicar artigos do campo da política educacional (EPD, Ensaio, JPE e RBPAE). Além desses foram incluídos: Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade e RBE, uma

vez que são revistas bastante consolidadas, as quais publicam artigos de diversas áreas, incluindo política educacional.

É importante salientar que se tratava de uma tentativa de empregar e aperfeiçoar conceitos do EEPE e da proposta de metapesquisa em política educacional. Dessa forma, trata-se de uma amostra, com possíveis limitações. Reconhecemos que há outros periódicos importantes da área de Educação que também publicam artigos de política educacional, além de Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade e RBE. A pesquisa foi realizada no período de 2013 a 2015, com artigos publicados no período de 2010 a 2012. A metapesquisa é um procedimento no qual um conjunto de produções é selecionado para um exame sistemático e crítico. Dessa forma, a metapesquisa distingue-se de estudos de revisão de literatura, de estados da arte ou estado do conhecimento. No caso da metapesquisa descrita neste artigo, o objetivo era compreender como os autores dos artigos da amostra operaram com questões teórico-metodológicas. A análise fundamenta-se nas formulações do EEPE, o qual apresenta conceitos e categorias relevantes (e.g. perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico, enfoque epistemológico, níveis de abordagem/abstração), bem como um conjunto de questões que orientam os aspectos que podem ser considerados na metapesquisa (MAINARDES; TELLO. 2016).

Na primeira fase da pesquisa, constatou-se que foram publicados 646 artigos no período (Tabela 1). Em seguida, foi realizada a seleção de artigos de política educacional, excluindo-se os artigos de autores estrangeiros, os artigos de outras temáticas, bem como 33 artigos de política educacional, de autores brasileiros que se constituíam em comentários ou críticas (18,9% do total de artigos de política educacional). Artigos de comentários ou críticas são necessários e relevantes no campo da política educacional. No entanto, visto que não são artigos de pesquisa propriamente dita, considerou-se que não seria adequado incluí-los na amostra. A amostra final compreendeu um total de 140 artigos, sendo 53 artigos de pesquisas de natureza teórica ou análise documental (38%) e 87 artigos de pesquisa empírica (62%). Uma decisão importante foi a não inclusão dos artigos que tratavam exclusivamente de avaliação educacional e gestão democrática e/ou de gestão educacional ou escolar. Embora muitos estudos de avaliação e gestão estejam relacionados à política educacional, consideramos que a análise epistemológica de tais estudos seria mais adequada em outra pesquisa.<sup>7</sup>

**TABELA 1.** Artigos incluídos na amostra da pesquisa(2010-2012)

Periódico	Total de artigos (2010-2012)	Artigos de política educacional (autores brasileiros)	Comentários ou críticas	Pesquisas de natureza teórica	Pesquisa empírica	Total de artigos – amostra
Cadernos de Pesquisa	123	14	3	0	11	11
Educação & Sociedade	173	41	10	15	16	31
Educação e Política em debate (*)	29	11	2	1	8	9
Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação	105	28	0	4	24	28
Jornal de Políticas Educacionais	34	27	7	3	17	20
RBE	97	13	4	3	6	9
RBPAE	85	39	7	13	19	32
Total	646	173	33	53 (62 %)	87 (38 %)	140 (100%)

\*Refere-se apenas a artigos de 2012, ano de criação do periódico.

Fonte: Autor.

A segunda fase envolveu a leitura sistemática dos artigos e o registro em planilha própria, dos dados relevantes para a pesquisa: temática, tipo de pesquisa (teórica ou análise documental, empírica), autores empregados como fundamentação, perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico, procedimentos metodológicos, nível de abordagem e abstração (descrição, análise, compreensão), marcos teóricos (conceitos) e abrangência da pesquisa (internacional/global, nacional, regional, estadual, local). Embora tais

categorias estivessem definidas *a priori*, no processo de pesquisa é que essas categorias/conceitos foram testadas e reelaboradas.

A terceira fase envolveu a análise dos registros, à luz do quadro teórico e dos itens acima mencionados.

Os artigos analisados abordavam uma grande variedade de temas, sendo os mais recorrentes: Financiamento e regime de colaboração (13 artigos); Análise de programas específicos - Pde, Par, Ideb, Prouni, Reuni (11); Educação Superior: expansão e regulação (10); Público e privado (9); Avaliação e regulação (7); Plano Nacional de Educação - PNE (7); Política municipal de educação (7); carreira, remuneração e valorização do professor (5); e federalismo (5). Conforme indicado na tabela 1, 53 artigos eram oriundos de pesquisas de natureza teórica (38%) e 87 artigos de pesquisa empírica (62%).

Com relação aos procedimentos metodológicos, a maior parte das pesquisas de natureza empírica adotava métodos mistos (quantitativos e qualitativos). Os procedimentos mais recorrentes foram os seguintes: análise documental (34 artigos), análise de dados estatísticos: microdados do Inep, dados do Ideb, dados de avaliações do desempenho de alunos de redes estaduais ou municipais, dados de matrículas, tabelas salariais (34 artigos), entrevistas (21 artigos), questionários (9), observação (3), grupo focal (2).

Os autores dos artigos eram professores universitários, docentes de Programas de Pós-Graduação em Educação - PPGEs ou outros, egressos de PPGEs, doutorandos ou mestrandos. Com relação à distribuição geográfica, a maioria dos autores era da região Sudeste (45,7%) e Sul (25,7). A região Nordeste contava com 17,1%; a Centro-Oeste, 7,9% e a região Norte 3,6%. Essa distribuição desigual reproduz, de certa forma, a distribuição dos PPGEs no Brasil.

Com relação à abrangência das pesquisas, dos 128 artigos que permitiam identificar a abrangência das pesquisas (teóricas ou empíricas),<sup>8</sup> constatou-se que seis possuíam uma abordagem internacional-global, 62 nacional, quatro regional, 26 abrangência estadual e 30 abrangência local. Embora algumas pesquisas classificadas como abrangência nacional, estadual ou local estabelecessem relações com o contexto internacional/global, as pesquisas dessa categoria eram a minoria, pois apenas seis artigos enfocavam aspectos internacionais/globais.

## ANÁLISE DE DADOS

O objetivo central da pesquisa foi analisar os artigos do ponto de vista epistemológico, buscando explorar como os pesquisadores do campo têm operado com as questões teórico-epistemológicas

nas suas pesquisas. Para Sánchez Gamboa (2007), a construção da resposta, por meio da pesquisa, envolve os seguintes níveis: técnico, metodológico, teórico, epistemológico, gnosiológico e ontológico. O nível epistemológico refere-se à “concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência (critérios de cientificidade)” (p. 72). Já o nível ontológico, refere-se às “categorias abrangentes e complexas, concepção de Homem, de Educação e Sociedade, concepções de realidade (concepções de espaço, tempo e movimento)” (p. 72). Nas análises realizadas, consideramos que esses dois níveis são inter-relacionados. A identificação da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico demanda levar em consideração os aspectos epistemológicos e ontológicos. A identificação do enfoque epistemológico requer uma análise do texto em sua totalidade, buscando compreender a lógica interna da discussão realizada e o nível de coerência existente entre o referencial teórico, análise de dados, discussões, conclusões, posicionamento epistemológico, etc. Essa análise é complexa e requer do pesquisador que realiza a metapesquisa, o domínio de diferentes bases teórico-epistemológicas que têm sido utilizadas no campo, bem como o exercício de analisar a epistemologia das pesquisas com base no referencial que foi empregado. Assim, por exemplo, se uma pesquisa baseia-se na análise crítica do discurso (ACD), a análise e as inferências precisam ser realizadas dentro dessa perspectiva.

Outro desafio da metapesquisa refere-se às classificações que necessitam ser feitas. Na presente pesquisa, foram utilizados sistemas de classificação de tipos de pesquisa (natureza teórica, empírica, comentários/críticas), perspectivas e posicionamentos epistemológicos e nível de abstração/abordagem. O que é fundamental destacar é que toda tipologia ou classificação é arbitrária e está relacionada a propósitos específicos. Além disso, em virtude da sua natureza arbitrária, os mesmos objetos podem ser classificados de formas diferentes. Assim, as classificações utilizadas devem ser compreendidas como um exercício teórico sobre a pesquisa de políticas educacionais. Nesse processo de classificação, corre-se o risco de levar a cristalizações e emprego de esquemas rígidos e categorias fechadas. Por essa razão, destacamos que as classificações desenvolvidas precisam ser compreendidas como tentativas de sistematização e exercícios de análise.

O objetivo da pesquisa foi compreender, a partir de uma amostra de artigos, como os pesquisadores do campo têm trabalhado com questões de natureza epistemológica, sem pretensão de

juízos ou criação de hierarquias. Embora o esforço seja o de desenvolver categorias universalizantes (conceitos que possam ser utilizados em outras pesquisas), a amostra não permite generalizações.

Ball (2006) defende a necessidade urgente de teoria na pesquisa em educação e na formação de pesquisadores. Para ele, a teoria ocupa um papel central na tomada de decisões epistemológicas, no sentido de garantir robustez conceitual, para oferecer um método para a reflexividade, isto é, para a compreensão das condições sociais da produção de conhecimento. Ele sugere também a importância da violência que a teoria possui. Como uma ferramenta reflexiva na prática da pesquisa, a teoria desafia ortodoxias conservadoras e fechadas, parcimônia e simplicidade. Esse é o papel da teoria na retenção de algum senso de obstinação e complexidade do social.

## PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

Na análise dos artigos da amostra, constatamos que poucos artigos apresentavam evidências de explicitação de uma epistemologia profunda. A maioria dos artigos apresentava uma breve exposição do referencial teórico, sem a preocupação em justificar as escolhas ou ainda em problematizar as teorias a partir dos dados e da análise.

Entre os artigos da amostra, apenas cinco explicitavam uma perspectiva epistemológica: Ferretti (2011) menciona a perspectiva marxiana; Oliveira *et al* (2010), abordagem crítico-dialética; Masson (2012), concepção materialista histórica e dialética; Saldanha; Oliveira (2012), a concepção materialista histórico-dialética; Souza, A. L.L. (2012), a perspectiva histórico-filosófica. Em alguns casos, na análise, autores de outras perspectivas epistemológicas são utilizados na análise (e.g. FERRETTI, 2011). Em outros três artigos, os autores explicitam a perspectiva teórica: Machado e Aniceto (2010), a teoria das representações sociais; Pereira e Velloso (2012), a teoria do discurso (Laclau e Mouffe); Barreto (2010), a análise crítica do discurso (ACD). Nos demais artigos (132), as perspectivas epistemológicas ou teóricas foram depreendidas a partir da leitura e análise dos artigos, pois não havia tal explicitação pelos próprios autores.<sup>9</sup> A tabela 2 apresenta a classificação dos 140 artigos com relação à perspectiva teórica.

**TABELA 2.** Perspectivas teóricas dos artigos da amostra (2010-2012)

Categorias	Nº	%
Teorização combinada	92	65,8
Materialismo histórico e dialético	10	7,1
Sem evidências de fundamentação teórica (ausência de teorização)	8	5,8
Teorização adicionada	7	5,0
Enfoque neoinstitucional (institucionalismo normativo, institucionalismo histórico, institucionalismo de redes)	5	3,6
Enfoque histórico-sociológico	4	2,9
Teoria de Bourdieu	3	2,1
Enfoque histórico-filosófico	2	1,4
Enfoque jurídico-institucional	2	1,4
Teoria de Foucault	1	0,7
Enfoque funcionalista	1	0,7
Enfoque culturalista	1	0,7
Teoria das Representações Sociais	1	0,7
Teoria crítica	1	0,7
Análise crítica do discurso (ACD)	1	0,7
Teoria do discurso (Laclau e Mouffe)	1	0,7
<b>Total</b>	<b>140</b>	<b>100</b>

Fonte: Autor.

Nos artigos classificados como de teorização combinada, os pesquisadores buscavam articular teorias, contribuições de autores, conceitos de diferentes teorias com o objetivo de compor um quadro teórico. A análise evidenciou que há níveis diferenciados de teorização combinada. Em diversos casos, a combinação resultou em uma fundamentação capaz de subsidiar uma análise coerente e articulada



(e.g. FREITAS, 2012; DAVIS *et al*, 2011; COSTA; KOSLINSKI, 2011; CHAVES, 2010; SUSIN; PERONI, 2011; SOUZA, A. R., 2012; CAMPOS, 2012; ADRIÃO; PINHEIRO, 2012; MORAIS, 2012; BRUEL; BARTHOLO, 2012; SANTOS, 2010; AUGUSTO; OLIVEIRA, 2011). A utilização de referenciais internacionais, em alguns artigos, propiciou uma análise mais ampliada, consistente e diferenciada da temática (BRUEL; BARTHOLO, 2012; DAVIS *et al*, 2011; AUGUSTO; OLIVEIRA, 2011). Do mesmo modo, a utilização de clássicos como Weber, Bourdieu, Foucault permitiu o aprofundamento analítico e a ampliação da argumentação (CORRÊA, 2010; SOUZA, A. R., 2012; MARTINS; LOTTA, 2010; AMARAL; OLIVEIRA, 2011). Em alguns casos, a utilização apenas de autores do mesmo tema ou de autores contemporâneos, tornou a teorização relativamente frágil, com consequências na análise e discussões. Parafraseando Ball (2006), pode-se concluir que alguns pesquisadores contentam-se com o que está disponível (em termos de teorias e de dados), em vez do que seria mais significativo para uma análise mais ampliada e aprofundada.

As estratégias de teorização combinada permitem uma série de reflexões acerca da constituição de um quadro teórico consistente para a análise de políticas. Em primeiro lugar, reconhece-se que essa estratégia pode propiciar a formulação de um referencial teórico consistente. Ball (2016) considera que

não podemos interpretar o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica, porque o mundo é persistentemente mais complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento. (AVELAR, 2016, p. 4).

Saunders (2007) explica que a dependência teórica (o reconhecimento de que toda pesquisa necessita de uma teoria) não implica em determinância teórica. Em outras palavras, segundo o autor, não há razão para sugerir que diferentes perspectivas teóricas não possam ser utilizadas em áreas comuns de conceptualização e em critérios comuns de evidência empírica (SAUNDERS, 2007). No entanto, é importante ter claro de que não se trata aqui da mera justaposição de teorias. A combinação de perspectivas epistemológicas, teorias, conceitos, ideias é complexa e demanda alto nível de reflexividade, alguma justificativa das combinações realizadas, consciência da perspectiva epistemológica que está base das teorias, ideias ou conceitos que estão sendo combinados. Não se trata, portanto, da escolha aleatória e pouco consciente de tais teorias, ideias ou conceitos.

Em segundo lugar, essa estratégia remete ao pluralismo teórico, o qual ainda precisa ser aprofundado enquanto uma perspectiva epistemológica (TELLO; MAINARDES, 2015a; MAINARDES, no

prelo). Seria também importante levar em consideração as críticas que têm sido feitas ao pluralismo metodológico, sociocultural e político (e.g. McLENNAN, 1995; MÉSZÁROS, 2004; TONET, s.d).

Os artigos incluídos na categoria teorização adicionada (5 %) são caracterizados pela simples agregação de teorias, conceitos ou ideias de autores de diferentes perspectivas teóricas, as quais não são articuladas ou problematizadas. A categoria “ausência de teorização” (5,7%) é composta por artigos que não apresentam um referencial teórico. São artigos que apresentam análise de dados (dados estatísticos, dados coletados pelo autor, citação de atos oficiais, etc.) e discussões, mas sem a preocupação com a teorização. Há uma relação bastante estreita entre os artigos dessas duas categorias (teorização adicionada e ausência de teorização) com o posicionamento epistemológico empiricista (20 artigos – 14%) e com o nível de nível de abordagem/abstração descritivo (21 trabalhos – 15%).

A identificação do posicionamento epistemológico demandou uma análise do artigo em sua totalidade, ou seja, da perspectiva teórica assumida, procedimentos de análise, argumentação, conclusões, bem como do posicionamento do pesquisador com relação ao objeto de estudo.

Com relação ao posicionamento epistemológico, foram definidas as seguintes categorias: analítico (78 artigos); crítico-analítico (28 artigos); empirista (20 artigos); crítico-normativo (9 artigos); crítico-radical (4 artigos) e culturalista (1 artigo). A categoria posicionamento epistemológico analítico foi a que concentrou maior número de artigos (78). São artigos que apresentam análise de dados ou o desenvolvimento de um ensaio teórico, devidamente fundamentado em um referencial teórico. Apesar disso, de modo geral, não apresentam um posicionamento mais explícito com relação à política investigada (ou às questões abordadas ou dados analisados). Observou-se que, quando o quadro teórico construído pelo autor baseia-se mais em pesquisas sobre o próprio tema da pesquisa e não em uma teoria mais densa e consolidada, a análise torna-se mais limitada. Observou-se também que há níveis diferenciados de análise: mais ou menos sofisticadas, análises com maior ou menor integração entre teoria e dados, com maior ou menor nível de originalidade e argumentação.

Nos artigos classificados como crítico-analíticos há um esforço maior para contextualizar a política ou tema investigado. Além disso, os autores buscam explicitar seu posicionamento sobre a política ou tema investigado (e.g. SANTOS, 2010; FERRETTI, 2011; TROJAN, 2010).

Os artigos classificados como posicionamento epistemológico empirista são artigos que apresentam dados estatísticos ou dados de pesquisa, mas com pouca análise e pouca ou nenhuma teorização.

Esses artigos foram posteriormente classificados como descritivos, no que se refere ao nível de abordagem/abstração.

Os artigos classificados como crítico-normativo, além da análise, propõem alternativas ou soluções para os problemas ou fragilidades identificadas na política investigada (MOREIRA, 2012).

Os artigos classificados como crítico-radicais apresentam análises mais aprofundadas acerca da política investigada e buscam desvelar as contradições das políticas e suas consequências para as classes sociais e para o futuro da sociedade (KUENZER, 2010; MOURA, 2010, FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; MASSON, 2012). De modo geral, ao oferecerem uma visão mais ampla e aprofundada, são artigos que podem servir de base para outros estudos. Tais artigos foram também classificados como nível de compreensão, no que se refere aos níveis de abordagem/abstração.

Sayer (1984) explica que os sistemas complexos caracterizam-se por uma variedade de mecanismos, estruturas e eventos. Mecanismos particulares produzem efeitos em conjunturas. Os mesmos mecanismos podem produzir diferentes eventos e os mesmos tipos de eventos podem ter diferentes causas. Aplicando-se esse esquema estrutura-mecanismos-eventos, pode-se considerar que o posicionamento crítico-radical busca apreender as estruturas mais amplas que condicionam mecanismos e eventos. Os posicionamentos crítico-analítico e analítico apreendem os mecanismos mais gerais associados aos eventos investigados. Já o posicionamento empirista tende a permanecer na análise de eventos, ou seja, de aspectos mais singulares e locais de políticas específicas.

Com relação aos níveis de abordagem/abstração, foram desenvolvidas três categorias básicas: descrição, análise e compreensão (MAINARDES; TELLO, 2016). No caso da amostra, os trabalhos foram assim classificados: nível de análise: 114 trabalhos, nível de descrição: 21 e nível de compreensão: 5. Nos estudos predominantemente analíticos, os dados ou ideias são trabalhados, categorizados, comparados. As teorias não são meramente aplicadas, pois o esforço de análise resulta na geração de conceitos, de categorias, de tipologias, de generalizações empíricas (MAINARDES; TELLO, 2016). Os estudos predominantemente descritivos são aqueles que apresentam um conjunto de ideias (em artigos de natureza teórica ou bibliográfica) ou dados empíricos, com pouca análise das ideias ou dados apresentados. Embora possam apresentar alguma fundamentação teórica, são estudos com nível reduzido de integração entre teoria e dados. Entre os estudos descritivos, há aqueles que apresentam um conjunto significativo e relevante de dados (por

exemplo, informações estatísticas), os quais são fracamente explorados à luz de marcos teóricos. Há também estudos que apresentam resultados de pesquisas com poucos sujeitos ou bastante voltados a um contexto específico (local). Nesse caso, o que está em jogo não é a quantidade de sujeitos ou a abrangência da pesquisa, mas o estilo de abordagem (meramente descritiva). O nível da compreensão é o nível mais elevado e avançado de abstração. São estudos que buscam abordar a temática (teórica ou empírica) de modo mais totalizante, explorando de forma aprofundada as relações e as determinações envolvidas na política investigada ou na questão que está sendo discutida. De modo geral, são estudos que apresentam maior riqueza e profundidade nas análises, podendo inclusive servir de base para outras pesquisas. Nesses estudos, podemos observar uma articulação forte e coerente entre a perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico, mesmo quando a perspectiva epistemológica não é explicitada.

A partir da metapesquisa, constatou-se que há níveis diferenciados de análise (mais desenvolvidas, menos desenvolvidas, mais preocupadas com a técnica ou mais voltadas a um esforço de teorização a partir dos dados). Constatou-se também que o referencial teórico é um elemento essencial para a construção do processo analítico. Autores como Ball (2006, 2011), Fávero e Tonieto (2016), dentre outros, destacam a importância da teoria na análise de políticas e indicam que a ausência de teoria é um entrave para o pensamento crítico e criativo do pesquisador. Há casos em que o problema central não é a ausência de teoria, mas uma articulação frágil entre a teoria adotada como fundamento e as análises realizadas (pouca integração entre teoria e dados).

A metapesquisa em política educacional e as classificações e categorias que vêm sendo desenvolvidas mostraram-se relevantes, pelas seguintes razões: a) permitem uma compreensão mais aprofundada das perspectivas teórico-epistemológicas que têm sido empregadas na pesquisa de política educacional e das suas implicações para o fortalecimento da pesquisa nesse campo; b) oferecem uma 'linguagem de descrição' para nos referirmos às pesquisas do campo; c) permitem identificar, com maior clareza, as potenciais tensões e desafios da pesquisa de política educacional, bem como refletir sobre estratégias para o contínuo fortalecimento das pesquisas do campo.

## **DESAFIOS PARA A PESQUISA NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

A partir da metapesquisa, delineamos alguns desafios que os estudos epistemológicos colocam para a pesquisa no campo da política educacional.

O primeiro desafio refere-se à necessidade de ampliar o conhecimento acerca dos fundamentos teórico-epistemológicos que têm sido utilizados pelos pesquisadores do campo da política educacional. Há, pelo menos, três desdobramentos dessa questão: a possível validade da explicitação de opções epistemológicas nos relatórios de pesquisa (publicações), a importância do uso consciente e reflexivo das teorias, e as possibilidades e limites do pluralismo como perspectiva epistemológica.

Não há um consenso, nem mesmo um debate mais aprofundado sobre a importância da explicitação da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico. Com base nos conceitos de reflexividade e de vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2007) temos considerado que a explicitação da perspectiva teórico-epistemológica pode aumentar a consistência da pesquisa, a coerência entre teoria, metodologia, análise de dados e conclusões, bem pode aumentar o rigor na pesquisa. No entanto, a explicitação por si só não garante que os elementos da pesquisa estejam alinhados e coerentes e que o pesquisador efetivamente opere satisfatoriamente com o referencial adotado. Nos casos do emprego da teorização combinada, a apresentação de justificativas e do papel das teorias ou conceitos utilizados na pesquisa pode ser um aspecto essencial e demonstração de reflexividade e vigilância epistemológica. Argumentamos que o uso consciente e reflexivo da perspectiva teórico-epistemológica que orienta o estudo e ainda o engajamento com uma epistemologia profunda nos relatórios e na prática da pesquisa são aspectos que contribuem para o fortalecimento das pesquisas do campo e para o aumento do nível de rigorosidade e cientificidade.<sup>10</sup>

Uma das constatações relevantes da pesquisa foi a confirmação de algo já detectado de forma assistemática nas produções do campo da política educacional: o emprego de referencial teórico formado por teorias, conceitos e contribuições de autores de perspectivas teórico-epistemológicas distintas (estratégia da teorização combinada). Essa estratégia remete ao pluralismo epistemológico, o qual necessita ser debatido e aprofundado. Compreendemos o pluralismo como a tentativa de composição de um quadro teórico consistente, a partir da combinação de conceitos de teorias distintas, os quais fazem sentido e formam um referencial consistente. Envolve também explicações e justificativas a respeito do referencial construído e do papel de cada teoria na referida composição. Não significa, portanto, o uso aleatório de ideias ou conceitos, que caracterizam o chamado ecletismo ou ainda a estratégia de teorização adicionada.

O segundo desafio refere-se à necessidade da ampliação do número de pesquisas de compreensão. Temos argumentado que todas as pesquisas e publicações, de alguma forma, contribuem para o conhecimento sobre política educacional. No entanto, as pesquisas de compreensão são aquelas que contribuem de forma mais efetiva para o fortalecimento das pesquisas no campo. A clareza teórica e o uso consciente e reflexivo do referencial teórico são alguns aspectos que podem subsidiar a realização de estudos de compreensão.

O campo da política educacional caracteriza-se por ser recente<sup>11</sup> e ainda ‘em construção’ (AZEVEDO; AGUIAR, 2001; SANTOS, 2008; MAINARDES, 2009; SCHNEIDER, 2014; STREMEL, 2016). Além disso, é um campo inclusivo e abrangente. Tal como a educação comparada, o campo da política educacional “[...] não possui regras rigorosas de filtragem e é bastante inclusivo” (MANZON, 2011, p. 2). É também um campo complexo, visto que se caracteriza por ser um projeto científico e ao mesmo tempo um projeto político,<sup>12</sup> ou seja, envolve uma “fronteira viva” entre o campo acadêmico e o campo político (HEY, 2008). Além disso, envolve a análise de fenômenos cada vez mais complexos da realidade política, econômica, social e educacional.

A partir das pesquisas e discussões sobre EEPE, indicamos que argumentar a favor do fortalecimento do campo da política educacional não significa pressupor que seja um campo com pesquisas frágeis. Ao contrário, evidenciamos a necessidade de um contínuo fortalecimento a partir do que já vem sendo produzido. De forma sintética, desejamos indicar alguns pontos que poderiam contribuir nessa tarefa:

a) Dar maior atenção ao processo de formação de novos e futuros pesquisadores do campo, por exemplo, com maior preocupação no estudo da epistemologia em geral e das epistemologias específicas da política educacional. Da forma como tem sido o processo de formação de pesquisadores no Brasil, parece fundamental que essa seja uma das preocupações da Pós-Graduação em Educação, embora não deva concentrar-se apenas nesse nível;

b) Enfatizar, entre os pesquisadores do campo, as questões relacionadas ao papel da teoria na pesquisa; importância dos conceitos de vigilância epistemológica e reflexividade; validade e plausibilidade da explicitação, no maior alcance possível, das perspectivas epistemológicas e posicionamentos epistemológicos que fundamentam as pesquisas; estratégias para aumentar o número de estudos do nível de compreensão. Tal ênfase poderia ser empregada no processo de

formação de pesquisadores, bem como no desenvolvimento das pesquisas e avaliação de artigos e trabalhos de eventos;

c) Elaborar mais textos, com linguagem acessível, voltados à discussão das questões teórico-metodológicas, de abordagens específicas de política educacional, de discussões teóricas que têm sido desenvolvidas em outros países, publicação de entrevistas com pesquisadores internacionais e nacionais renomados, etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentamos os principais dados de uma pesquisa que buscou analisar como os pesquisadores de política educacional, a partir de uma amostra, têm trabalhado com as questões teórico-epistemológicas. A análise envolveu aspectos relacionados às formas de explicitação da perspectiva epistemológica, teorias que têm sido utilizadas e formas de combinação de teorias para a composição de um referencial teórico.

A mensagem principal desse artigo refere-se à necessidade de ampliação das pesquisas e discussões relacionadas aos fundamentos teóricos da pesquisa em política educacional, sem deixar de reservar espaço, tempo e energia para a análise das políticas atuais e do contexto complexo de crise, instabilidade e retrocessos em que vivemos. Uma das razões pelas quais o campo da política educacional é altamente complexo é pelo fato de constituir-se como um projeto científico e um projeto político. Como projeto científico, necessita oferecer a análises e conclusões consistentes, com base em critérios de cientificidade, tais como: objetividade, adequação e verificabilidade. Como projeto político, a pesquisa em política educacional está sempre comprometida em oferecer análises e conclusões socialmente referenciadas e politicamente engajadas, baseadas em critérios de normatividade política, tais como: legitimidade, eficácia em termos de justiça social e igualdade e criticidade.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. A presença do setor privado na gestão da Educação Pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 55-66, jan./jul. 2012.
- AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, F. B. de. O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, out./dez. 2011.

ANASTAS, J. W. Quality in qualitative evaluation: issues and possible answers. **Research on Social Work Practice**, v. 14, p. 57 - 65, 2004.

AUGUSTO, M. H.; OLIVEIRA, D. A. O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 307-320, maio/ago. 2011.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, set./dez. 2001.

BALL, S. J. The necessity and violence of theory. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 27, n. 1, p. 3 - 10, 2006.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e debates**. São Paulo: Cortez, p. 21-53, 2011.

BALL, S. J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010.

BELLO I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000- 2010) uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-394, jul./dez 2014.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. -C.; PASSERON, J. -C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: SigloVeintiuno Editores, 2005.

BRACKEN, S. Discussing the importance of ontology and epistemology awareness in practitioner research. **Worcester Journal of learning and teaching**, n. 4, p. 1-9, 2010.

BRUEL, A. L.; BARTHOLO, T. L. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 303-328, maio/ago. 2012.

CAMPOS, R. F. “Política pequena” para as crianças pequenas? experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 81-105, jan./abr. 2012.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

CORRÊA, V. S. A. A visão androcêntrica do mundo: elemento facilitador para o acesso dos homens às funções da gestão escolar. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 53-60, jan./jun. 2010.



- COSTA, M. da; KOSLINSKI, M. C. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011.
- DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, set./dez. 2011.
- DIÓGENES, E. M. N. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul./dez. 2014.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 1 – 19, jul./dez. 2016.
- FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.
- GRINGERI, C.; BARUSCH, A. CAMBRON, C. Epistemology in qualitative social work research: a review of published articles, 2008–2010. **Social Work Research**, v. 37, n. 1, p. 55-63, 2013.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (eds.). **The Sage handbook of qualitative research**. 3. Ed. Thousand Oaks: Sage, p. 183-216, 2005.
- HEY, A. P. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, M. L. N. de (org.). **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: EDUEM, p. 217-250. 2008.
- JOHNSON JR., B. L. Those nagging headaches: perennial issues and tensions in the politics of education field. **Educational Administration Quarterly**, v. 39, n. 1, p. 41-67, fev. 2003.
- KOCH, T.; HARRINGTON, A. Reconceptualizing rigour: the case for reflexivity. **Journal of Advanced Nursing**, n. 28, p. 882-890, 1998.
- KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.
- MACHADO, L. B.; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-363, abr./jun. 2010.
- MAINARDES, J. Las epistemologías de la política educativa e sus contribuciones para el campo. In: TELLO, C. (org.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, p. 517-526, 2013.
- MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro (no prelo).

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, p. 222-24, 2011.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016.

MANZON, M. **Comparative Education**: the construction of a field. Hong Kong: Springer and the Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, 2011.

MARCON, T. Epistemologia e política educacional: contribuições de Santos e Wallerstein. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 30-55, jan./jun. 2016.

MARSHALL C.; ROSSMAN G. B. **Designing qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2006.

MARTINS, R. D'A.; LOTTA, G. S. Capital social e redes sociais como alternativa para análise de políticas públicas de educação: o caso de Icapuí - CE. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 846-860, out./dez. 2010.

MASSON, G. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012.

McLENNAN, G. **Pluralism**. Buckingham: Open University Press, 1995.

McLENNAN, G. Post-Marxism and the “four sins” of modernist theorizing. **New Left Review**, v. 218, p. 53-74, 1996.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAIS, A. G. de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Província Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 551-572, set./dez. 2012.

MOREIRA, A. F. B. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr. 2012.

MOURA, D. H. A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010.

OLIVEIRA, G. A. de; PALAFOX, G. H. M. Análise de limitações e possibilidades para as pesquisas sobre políticas educacionais, considerando as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, O. S. *et al.* Perspectivas na consolidação do sistema de ensino brasileiro: o desenho da democratização proposto nas leis de diretrizes e bases – Leis 4.024/61 e 9.394/96. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 41-52, jan./jun. 2010.

PEREIRA, T. V.; VELLOSO, L. Um salto para a performatividade: sentidos atribuídos à qualidade da educação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 73-88, jan./mar. 2012.

RAWOLLE, S.; LINGARD, B. The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy. **Journal of Education Policy**, v. 23, n. 6, p. 729-741, 2008.

RAWOLLE, S.; LINGARD, B. Bourdieu and doing policy sociology in education. In: GULSON, K.N.; CLARKE, M.; PETERSEN, E. B. (ed.). **Education policy and contemporary theory: implications for research**. Abingdon, Oxon: Routledge, p. 15-26, 2015.

SALDANHA, L. W.; OLIVEIRA, R. C. S. Avanços e contradições da Política de Educação Profissional integrada no Paraná (2003-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 45-56, jan./jun. 2012.

SÀNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

SANTOS, A. L. F. dos. **A Pós-Graduação em Educação e o tratamento do tema política educacional: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil**. 2008. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SANTOS, L. L. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul./set. 2010.

SAUNDERS, P. **Social theory and the urban question**. London: Routledge, 2007.

SAYER, A. **Method in Social Science: a realist approach**. London: Hutchinson Publishing Group, 1984.

SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Revista de Educação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 5- 13, jan./abr. 2014.

SOARES, S. T. Mapa das epistemologias da política educacional nos PPGes Paranaenses, Brasil (2010-2012). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 56-74, jan./jun. 2016.

SOUZA, Â. R. de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan./abr. 2012.

SOUZA, Â. R. de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando?. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014.

SOUZA, A. L. L. de. O significado do público na oferta educacional estatal: um pressuposto na realização do direito. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 16-35, jan./jul. 2012.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

STREMEL, S. Estudos teóricos e epistemológicos sobre política educacional: levantamento bibliográfico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 533-772, jul./dez. 2014.

SUSEN, S. Epistemological tensions in Bourdieu's conception of social Science. **Theory of Science**, v. 33, n.1, p. 43-82, 2011.

SUSIN, M. O. K.; PERONI, V. M. V. A parceria entre o poder público municipal e as Creches Comunitárias: a Educação Infantil em Porto Alegre. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 2, p. 185-201, maio/ago. 2011.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul. 2012.

TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. (org.). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 8, p. 1 -31, 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Pluralismos e investigación en política educativa: una perspectiva epistemológica. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 20, n. 66, p. 763-788, jul./set. 2015a.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./abr. 2015b.

TONET, I. **O pluralismo metodológico: um falso caminho**. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/pluralismo\\_metodologico.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/pluralismo_metodologico.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2011.

TROJAN, R. M. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 26, n. 1, p. 55-74, jan./abr. 2010.

VAN ZANTEN, A. Bourdieu as education policy analyst and expert: a rich but ambiguous legacy. **Journal of Education Policy**, v. 20, n. 6, p. 671-686, 2005.

## NOTAS

<sup>1</sup> Financiamento: CAPES e CNPq

<sup>2</sup> [www.relepe.org](http://www.relepe.org)

<sup>3</sup> Johnson Jr. (2003) considera que é fundamental que o próprio campo seja avaliado permanentemente, de forma a compreender o que está sendo produzido e quais aspectos poderiam ser aprofundados.

<sup>4</sup> A respeito da metodologia da metapesquisa e das diferenças entre revisão de literatura, revisão sistemática, estado do conhecimento, estado da arte e metapesquisa, ver (MAINARDES, no prelo)

<sup>5</sup> Tello baseia-se em BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON (2007) para fazer referência ao conceito de vigilância epistemológica.

<sup>6</sup> Com base no pensamento de Bourdieu, os autores Rawolle e Lingard (2015), consideram que um importante aspecto da teoria de Bourdieu é a sua rejeição à dicotomia entre teoria e dados e entre teoria e metodologia. Ao invés disso, ele reconhece a relação necessária entre eles e o impacto de um sobre o outro. Rawolle e Lingard (2015) dizem também que Bourdieu rejeita tanto o “metodologismo” quanto o “teoricismo”, ou seja, a visão de que a metodologia se refere apenas a técnicas de coleta de dados e a visão de que a teoria é algo distante dos dados e do realidade empírica.

<sup>7</sup> Diversas razões levaram a essa tomada de decisão: a) o objetivo da pesquisa era analisar, da forma mais aprofundada possível, os referenciais teórico-epistemológicos das pesquisas de política educacional. Uma amostra muito ampliada dificultaria atingir esse objetivo; b) embora as pesquisas sobre gestão e avaliação educacional possam estar relacionadas à política educacional, de modo geral, utilizam-se de autores desses campos. Pode-se argumentar que tais pesquisas pertencem a campos muito próximo da política educacional, mas possuem referenciais teóricos específicos (do campo da gestão e da avaliação); c) o número de artigos de

pesquisas sobre gestão era suficiente para que fossem analisados em uma pesquisa específica sobre referenciais teóricos utilizadas nas pesquisas de gestão (30 artigos do total da amostra).

<sup>8</sup> Alguns artigos de natureza teórica não permitiam uma classificação com relação à abrangência.

<sup>9</sup> A metodologia utilizada para depreender a perspectiva epistemológicas dos artigos cujos autores não faziam tal explicitação foi a seguinte: a) leitura sistemática do artigo, visando identificar os autores e perspectivas teóricas utilizadas; b) tentativa de identificar a perspectiva epistemológica das teorias e autores citados, com o objetivo de analisar o nível de coerência. Nessa análise, pode-se observar que a maioria dos trabalhos utiliza-se de um modelo de teorização combinada, com o emprego de autores de perspectivas teóricas similares ou distintas. Diante da dificuldade de identificar a perspectiva epistemológicas dos autores utilizados, o conceito da teorização combinada emergiu como uma possibilidade mais coerente de classificação.

<sup>10</sup> Bracken (2010) defende a importância do pesquisador ter consciência da ontologia e da epistemologia que fundamentam a sua pesquisa, bem como a necessidade do pesquisador assegurar-se de que as suas próprias percepções ontológicas, instâncias epistemológicas e métodos de coleta e interpretação de dados estão estreitamente alinhados.

<sup>11</sup> Stremel (2016) argumenta que a política educacional no Brasil emerge como um campo acadêmico específico, a partir da década de 1960, tendo como antecedentes os estudos sobre administração escolar, administração educacional e educação comparada. Embora a década de 1960 possa ser considerada como início da emergência do campo em detrimento de uma série de aspectos como a criação da ANPAE, a implantação da Pós-Graduação no Brasil, o uso mais frequente do termo “política(s) educacional(is)” em títulos de publicações brasileiras, um marco explícito no processo de institucionalização desse campo foi a criação do GT 5 - Estado e Política Educacional no âmbito da ANPEd (1986/1987). Como produto de condições históricas e sociais, a partir da década de 1990, o campo adquire maior autonomia e legitimação por meio da expansão de publicações sobre política educacional; da criação de disciplinas de/sobre política educacional; da criação de linhas e grupos de pesquisa na Pós-Graduação; da criação de periódicos científicos especializados; da criação de redes de pesquisa; realização de eventos científicos específicos de política educacional. O contexto atual indica que, no Brasil, o campo acadêmico da política educacional encontra-se em fase de expansão e busca de consolidação.

<sup>12</sup> Essa reflexão baseia-se nas formulações de Susen (2011).

**Submetido:** 29/03/2017

**Aprovado:** 17/04/2017

**Contato:**

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Avenida Carlos Cavalcanti, 4748  
Campus Uvaranas - CIPP - Sala LP107  
Ponta Grossa | PR | Brasil  
CEP 84.030-900









### **PARECERISTAS *AD HOC* - EDUR VOL. 33 - 2017**

Admir Almeida Junior	UFMG
Adriana Araújo Pereira Borges	UFMG
Adriana Vaz	UFPA
Airton Carrião	UFMG
Aloisio Ruscheinsky	UNISINOS
Alvaro Moreira Hypolito	UFPEL
Amanda Chiaradia Magalhaes	UNIFAL
Amauri Carlos Ferreira	PUCMINAS
Ana Elisa Ribeiro	CEFET/MG
Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis	UNICAMP
Ana Ivenicki	UFRJ
Ana Paula Sampaio Caldeira	UFMG
Andre Filipe Santos	FDV
Andrea Moreno	UFMG
Angela Scalabrin Coutinho	UNIVALI
Ângelo Ricardo de Souza	UFPR
Anna Paula Vencato	UFMG
Antonio Joaquim Severino	USP
Aurea Carvalho Costa	UERJ
Bernardo Jefferson Oliveira	UFMG
Bettina Steren dos Santos	PURS
Bianca Cristina Correa	USP
Bruno Alves Dassie	UFF
Bruno Franceschini	UFGO

Carin Klein	SMS CANOAS
Carla Patricia Acioli Lins	UFPE
Carla Viana Coscarelli	UFMG
Carlos Henrique Carvalho	UFU
Carlos Henrique Gerken	USSJ
Carlos Herold Junior	UEM
Carmem Lucia Eiterer	UFMG
Carolina Mafra de Sá	UFMG
Cecília Vieira Nascimento	UFMG
Celi Zulke Taffarel	UFBA
Célia Tanajura Machado	UEBA
Celso João Ferretti	UNICAMP
Claudia Avellar Freitas	UFJF
Claudio Almir Dalbosco	UFP
Cláudio Márcio Oliveira	UFMG
Cláudio Marques Martins Nogueira	UFMG
Cleudemar Alves Fernandes	UFU
Cleudene de Oliveira Aragão	UECE
Cynthia Farina	IFSUL
Cynthia Greive Veiga	UFMG
Dalila Andrade Oliveira	UFMG
Daniel Abud Seabra Matos	UFOP
Daniel Mill	UFSCAR
Daniervelin Renata Marques Pereira	UFMG
Danitiele Marques	UFSCAR
Dario Fiorentini	UNICAMP
Deise Mancebo	UERJ
Dília Maria Andrade Glória	UFMG

Djair Lázaro Almeida	UFSCAR
Edmarcius Carvalho Novaes	UNIVALE
Edvaldo Souza Couto	UFBA
Eimard Gomes Antunes do Nascimento	UNIVERSIDADE DE AVEIRO
Elenilce Gomes Oliveira	UNESP
Eliana Albuquerque	UFPE
Eliara Solange Müller	UNOCHAPECO
Elionaldo Fernandes Julião	UFF
Eliza Bartolozzi Ferreira	UFES
Elizeu Clementino de Souza	UNEB
Emilia Lima	UFSCAR
Erika Lourenço	UFMG
Ester Maria Dreher Heuser	UNIOESTE
Fabiana da Silva Viana	UFMG
Fábio Augusto Rodrigues e Silva	UFOP
Fábio Dal-Soto	UNICRUZ
Fernanda de Lourdes Almeida Leal	UCG
Fernando Bastos	UNESP
Fernando de Figueiredo Balieiro	UFSM
Fernando Luiz Zanetti	UEMG
Fernando Manuel Lourenço Martins	ESEC/PT
Flávia Inês Schilling	USP
Flavia Pereira Xavier	UFMG
Flavinês Rebolo	UCDB
Francely Aparecida dos Santos	UNIMONTES
Georgia Cêa	UFAL
Geraldo Leão	UFMG
Giovani Ferreira Bezerra	UFMS

Gisele Schwede	IFSC
Glícia Salviano Gripp	UFOP
Guaracira Gouvêa	UNIRIO
Gueibi Peres Souza	UFSC
Guilherme Welter Wendt	NTU/INGLATERRA
Gustavo Bicalho Gonçalves	UFSB
Helena Costa Lopes de Freitas	UNICAMP
Heli Sabino de Oliveira	UFMG
Heloísa Andreia de Matos Lins	UNICAMP
Humberto Marcondes Estevam	IFTM
Idalena Chaves	UFV
Inês Cardoso	UA/PT
isabel santana de rose	UFMG
Iza Rodrigues Luz	UFMG
Izaura Maria de Andrade da Silva	UFPB
Jair Lopes Júnior	UNESP
Jardel Sander da Silva	UFMG
Jeane Félix	UFPB
Jésio Zamboni	UFES
João dos Reis Silva Jr.	UFSCAR
João Mattar	UNICAMP
Jonathas de Paula Chaguri	UNESP
Jones Menezes	UECE
Jose Armando Valente	UNICAMP
José Carlos Santos	UNIT
José Leonardo Rolim de Lima Severo	UFPB
Juliana Batista dos Reis	UFMG
Juliana do Prado	UEMS

Juliana Ferreira de Melo	UFMG
Julio Cesar Godoy Bertolin	UPF
Kaciana Nascimento da Silveira Rosa	UFMA
Karla Schuck Saraiva	ULBRA
Katia de Oliveira Marias	UNIBH
Kazumi Munakata	PUCSP
Keli Cristina Conti	UNIBH
Lara Roberta Rodrigues Facioli	UEL
Larissa Cerignoni Benites	UDESC
Laura Pronsato	UFV
Leila Cristina Barros	UFMG
Leila Procópio do Nascimento	UFSC
Leôncio José Gomes Soares	UFMG
Leziany Silveira Daniel	UFPA
Luana Carvalho	UFSC
Lucia Helena Alvarez Leite	UFMG
Luciane Pandini-Simiano	UFSC
Luciano Campos Silva	UFOP
Luiz Carlos de Freitas	UNICAMP
Luiz Carlos de Souza	PUCRIO
Luiz Marcelo Darroz	UPF
Luiz Percival Leme Britto	UFOP
Magda Becker Soares	UFMG
Mara Lucia Fernandes Carneiro	UFRGS
Marcelo Lima	UFES
Marcelo Pinheiro Cigales	UFSC
Márcia Gorett Ribeiro Grossi	CEFET/MG
Márcia Regina Ferreira de Brito Dias	UNICAMP

Márcia Souza Hobold	PUC/SP
Márcio Danelon	UFU
Marcus Aurélio Taborda de Oliveira	UFMG
Maria Ângela Borges Salvadori	USP
Maria Beatriz Pauperio Títton	UNIRITTER
Maria Carla Corrochano	UFSCAR
Maria Carmo Lacerda Peixoto	UFMG
Maria Cristina Rosa	UEM
Maria de Fátima Cardoso Gomes	UFMG
Maria do socorro Alencar Nunes Macedo	UFSJ
Maria Elizabeth Bianconcini Pinto de Almeida	PUC-SP
Maria Fátima Barbosa Abdalla	UNISANTOS
Maria José Gontijo Salum	PUCMINAS
Maria Manuela David	UFMG
Maria Teresa Gonzaga Alves	UFMG
Marina Patricio Arruda	FURG
Maristela Pereira Fritzen	FURB
Marli Elisa Dalmaso Afonso de André	UNICAMP
Marlise Geller	ULBRA
Marlos Bessa Mendes da Rocha	UFJF
Marlucy Alves Paraíso	UFMG
Marta Nörnberg	UFPEL
Marta Sueli de Faria Sforini	UEM
Matilde Agero Batista	UFSJ
Maurício Cardoso	USP
Mauricio João Farinon	UNOESC
Maurício Rosa	UFRGS

Michele de Freitas Faria de Vasconcelos	UFSE
Micheline Madureira Lage	IFG
Michelle Alcântara Camargo	UNICAMP
Monica Maria Farid Rahme	UFMG
Monica Ribeiro da Silva	UFRRJ
Murillo Marschner	PUCRIO
Nadia Gaiofatto Gonçalves	UFPA
Natália Gil	UFRGS
Natalino Neves da Silva	IFMG
Newton Bryan	UNICAMP
Nigel Brooke	UFMG
Nuria Pons Vilardell Camas	UFPR
Olgaises Cabral Maues	UFPA
Paulo Henrique de Queiroz Nogueira	UFMG
Paulo Sérgio Garcia	USP
Pedro Teixeira Castilho	UFMG
Renata Bastos Ferreira Antipoff	UFMG
Renata Pereira Lima Aspis	UFMG
Roberta Leite	UFMG
Roberto Cezar de Souza Silva	UFMG
Rochester Santana de Lima	UFES
Rodrigo Ednilson de Jesus	UFMG
Rodrigo Pelloso Gelamo	UNESP
Roger Miarka	UNESP
Roney Polato de Castro	UFJF
Rosane de Fátima Batista Teixeira	IFPR
Rosânia Campos	UNIVILLE
Rosemary Dore	UFMG

Rosimar Fátima Oliveira	UFMG
Sabrina Mochlecke	UFRJ
Samira Zaidan	UFMG
Sandra dos Santos Andrade	UFRGS
Saulo Geber	PUCPR
Shirlei Rezende Sales	UFMG
Silvana Vilodre Goellner	UFRGS
Silvania Sousa do Nascimento	UFMG
Silvia Helena Vieira Cruz	UFCE
Silvio Gallo	UNICAMP
Simão Pedro Pinto Marinho	PUCMINAS
Simone Lucena Ferreira	UFSC
Sônia Camara Rangel	UERJ
Sônia Maria Guedes Gondim	UFBA
Sonia Regina Mendes dos Santos	UERJ
Suzana dos Santos dos Santos Gomes	UFMG
Suzani Cassiani	UFAC
Tania de Freitas Resende	UFMG
Telma Ferraz Leal	UFPE
Theresa Adrião	UNICAMP
Valdete Côco	UFES
Vanda Mendes Ribeiro	UNICID/SP
Vera Lucia Harabagi Hanna	UPM
Wagner Bandeira Andriola	UFCE
Wagner Corradi	UFMG
Wander Emediato	UFMG
Will Ribamar Mendes Almeida	CEUMA
Wilson Alviano Jr.	UFJF