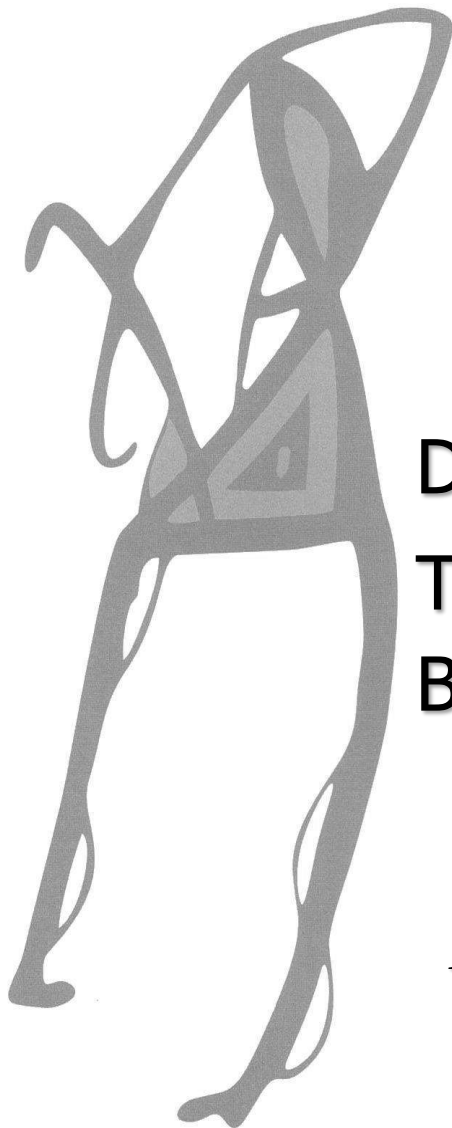


# Margens

Versão Digital - ISSN:1982-5374

Vol. 11. N. 16 Jun/2017

Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades – PPGCITI - Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins  
Universidade Federal do Pará



**Dossiê**

**Trabalho e Educação  
Básica**

**Editores do Dossiê**

*Ronaldo Marcos de Lima Araújo*

*Ramon de Oliveira*

*Ana Maria Raiol da Costa*

**Margens**  
**Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Território e Identidades**  
**(PPGCITI) do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/Universidade Federal do Pará**

**Revista Margens – Vol. 11. N. 16 – Jun 2017**

---

Emmanuel Zagury Tourinho	<i>Reitor da Universidade Federal do Pará</i>
Sebastião Martins Siqueira Cordeiro	<i>Coordenador do Campus de Abaetetuba</i>
Bruno Rodrigues dos Santos	<i>Coordenador da DPPG</i>
Rosângela do S. Nogueira de Sousa (UFPA)	<i>Editor Chefe</i>
Ronaldo Marcos de Lima Araújo (UFPA)	<i>Editor Interno do Dossiê 16</i>
Ramon de Oliveira (UFPE)	
Ana Maria Raiol da Costa (SEDUC/PA)	
Élcio Loureiro Cornelsen (UFMG)	<i>Editor Externo do Dossiê 16</i>

---

---

<b>Equipe Editorial</b>	<b>Faculdade</b>
Benilton Cruz	<i>Faculdade de Ciências da Linguagem</i>
Dedival Brandão da Silva	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Jadson F. Garcia Gonçalves	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Joyce Otânia Seixas Ribeiro	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Vivian da Silva Lobato	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Mara Rita Duarte de Oliveira	<i>Faculdade de Educação do Campo</i>

---

---

<b>Conselho Científico</b>	<b>Área/Instituição</b>
Alex B. Fiúza de Mello	<i>Ciências Sociais/UFPA</i>
Antônio Otaviano V. Junior	<i>História/UFPA</i>
Bruno Pucci	<i>Educação/UNIMEP/Piracicaba</i>
Cristina Donza Cancela	<i>Antropologia/UFPA</i>
Divino J. da Silva	<i>Educação/UNESP/Presidente Prudente</i>
Eduardo Pellejero	<i>Filosofia/UFRN</i>
Eurípedes Funes	<i>História/UFC</i>
Flávio Bezerra Barros	<i>Biologia/UFPA</i>
Germana Maria Araújo Sales	<i>Letras/UFPA</i>
Gilmar P. da Silva	<i>Educação/UFPA</i>
Olgaíses Cabral Maués	<i>Educação/UFPA</i>
Olga Von Simson	<i>Ciências Sociais/ÚNICAMP</i>
Jaime Ginzburg	<i>Letras/USP</i>
Jorge Larrosa	<i>Universidad de Barcelona/Espanha</i>
Josenilda Maria Maués da Silva	<i>Educação/UFPA</i>
Kênia Rios	<i>História/UFC</i>
Ligia T. L. Simonian	<i>Antropologia/NAEA</i>
Mardônio Silva Guedes	<i>História/Arq. Pub. Ceará</i>
Márcio Danelon	<i>Filosofia/PUC/Campinas</i>
Mário José Hennen	<i>Educação/UFPA</i>
Maria dos Remédios de Brito	<i>Educação/UFPA</i>
Nilza Brito Ribeiro	<i>Letras/UNIFESSPA</i>
Pablo Esteban Rodriguez	<i>Universidad de Buenos Aires/Argentina</i>
Raimundo Nonato de O. Falabelo	<i>Educação/UFPA</i>
Rafael Chambonleyron	<i>História/UFPA</i>
Sandra Mara Corazza	<i>Educação/UFRGS</i>
Sinéio F. Bueno	<i>Educação/UNESP/Marília</i>
Sílvio Gallo	<i>Educação/UNESP/Campinas</i>
Tânia Sarmento-Pantoja	<i>Letras/UFPA</i>
Walter Omar Kohan	<i>Educação/UERJ</i>

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UFPA, Abaetetuba, PA

---

Margens – Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) - Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA – V. 11. N. 16 – Jun/2017 – Abaetetuba /PA: UFPA, 2017.

Semestral

Organizadores: Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Ramon de Oliveira & Ana Maria Raiol da Costa  
Publicações em edições temáticas; V. 11. N. 16: Trabalho e Educação Básica.

ISSN: 1982-5374

Periódicos brasileiros. I. Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins)

CDD:21 ed. 056.9

---

## SUMÁRIO

---

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>07</b>
<b>DOSSIÊ TRABALHO E EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
<b>1) AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL AMAZÔNICO: NOVAS FORMAS PARA VELHAS QUESTÕES.</b>	
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.....	09
<b>2) POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E TERCEIRO SETOR: O PAPEL DO ITAÚ SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DO PACTO PELA EDUCAÇÃO NO PARÁ</b>	
Luiz Miguel Galvão Queiroz.....	25
<b>3) A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO</b>	
Aurea Peniche Martins.....	40
<b>4) A RELAÇÃO PÚBLICO PRIVADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: AS IMPLICAÇÕES DO NEOGERENCIALISMO COMO MODELO DE GESTÃO</b>	
Ney Cristina Monteiro de Oliveira .....	57
<b>5) O PACTO PELO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES (PREGRESSAS) SOBRE A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA</b>	
Marise Nogueira Ramos.....	68
<b>6) ENSINO MÉDIO INTEGRADO: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES E NAS QUESTÕES DE GESTÃO E DE FINANCIAMENTO PÚBLICO</b>	
Doriedson S. Rodrigues, Ronaldo Marcos de Lima Araújo, José Pedro Garcia Oliveira & Maria Isabel Batista Rodrigues.....	84
<b>7) O ENSINO MÉDIO E O DEBATE SOBRE CONHECIMENTO E PROFISSIONALIZAÇÃO</b>	
Celso Carvalho.....	100

**8) PROFESSOR BACHAREL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: BUSCA POR IDENTIDADES E O TRABALHO DOCENTE**

Jefferson Luis da Silva Cardoso.....115

**9) TRABALHO E EDUCAÇÃO: JUVENTUDE ENCARCERADA**

Fernando Selmar Rocha Fidalgo, Yara Elizabeth Alves & Karol Oliveira de Amorim Silva  
.....131

**10) PRIVAÇÃO DE ESCOLARIDADE: A SITUAÇÃO DO JOVEM EM CONFLITO COM A LEI E A ESCOLARIZAÇÃO**

Riane Freitas & Gilmar Pereira da Silva.....148

**ARTIGOS**

**1) A (IN)VIABILIDADE DA NAVEGAÇÃO COMERCIAL PELO ARAGUAIA: UM SÉCULO DE DESAFIOS**

Alcelides Batista.....161

**2) A IMAGEM DA NEGRA E DO NEGRO EM PRODUTOS DE BELEZA E A ESTÉTICA DO RACISMO**

Jonathas Vilas Boas de Sant'ana.....176

**3) A PREOCUPAÇÃO COM UMA ÉTICA DA ALTERIDADE NA RELAÇÃO EDUCADOR/EDUCANDO**

Neimar de Almeida.....193

**4) A TELENVELA ENQUANTO “FOLHETIM ELETRÔNICO” REPRESENTATIVO DO COTIDIANO NACIONAL E SUA POTENCIALIDADE COMUNICATIVA**

Rondinele Aparecido Ribeiro.....210

**5) A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL**

Virna Lumara Souza Lima.....223

**6) ENTRE CHEIROS E GARRAFADAS: O TRABALHO DAS VENDEDORAS DE CHEIRO NAS FEIRAS PÚBLICAS DE BELÉM-PA EM 1830-1890**

Lucielma Lobato Silva .....238

**7) EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPAÇO PÚBLICO DA UNIVERSIDADE**

Mara Rita Duarte de Oliveira, Tânia Maria Góes, Jadson Fernando Garcia Gonçalves..... 254

**8) EDUCAÇÃO PARA EMPODERAMENTO: UMA AGENDA PARA IGUALDADE DE GÊNERO NA POLÍTICA EM ABAETETUBA-PA**

Igora Irma Santos Dacio.....267

**INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**1) Brinquedo de miriti: tradição, gênero e currículo multicultural**

Lídia Sarges Lobato & Joyce Otânia Seixas Ribeiro.....285

## APRESENTAÇÃO

### DOSSIÊ "TRABALHO E EDUCAÇÃO BÁSICA"

O presente dossiê traz uma seleção de textos que apresentam os resultados de pesquisas discutidas durante o 9º Seminário sobre Trabalho e Educação, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação/GEPTE, da Universidade Federal do Pará. Realizado em setembro de 2015, teve como temática: “Trabalho e Educação: as implicações da relação público-privada na educação básica”.

Os textos revelam a produção dos diversos sujeitos pesquisadores, vinculados a programas de pós-graduação, instituições de ensino formais e não formais e movimentos sociais, que dialogam sobre os novos desafios que se colocam no atual contexto da educação básica na Amazônia, como a questão das parcerias público-privadas que redefinem o papel do Estado e criam novas configurações e desdobramentos nas políticas para a educação básica, muito bem retratadas nos textos de Santos, Queiroz e Martins. No âmbito da política voltada para a educação básica, Oliveira, Ramos, Rodrigues, Carvalho e Cardoso tecem o debate sobre programas e projetos voltados para o Ensino Médio, bem como os desafios e enfrentamentos que se colocam diante da ideia de se construir um Ensino Médio numa perspectiva de valorização da educação pública. Ainda no conjunto dos textos, Fidalgo e Freitas problematizam as políticas voltadas para a juventude encarcerada, com destaque para a questão da exclusão social e a privação de escolaridade desses jovens.

Os resultados dessas pesquisas apontam as contradições das relações entre a escola básica e o mundo do trabalho e a necessidade de materializar outras lógicas educacionais no interior da atual configuração societal.

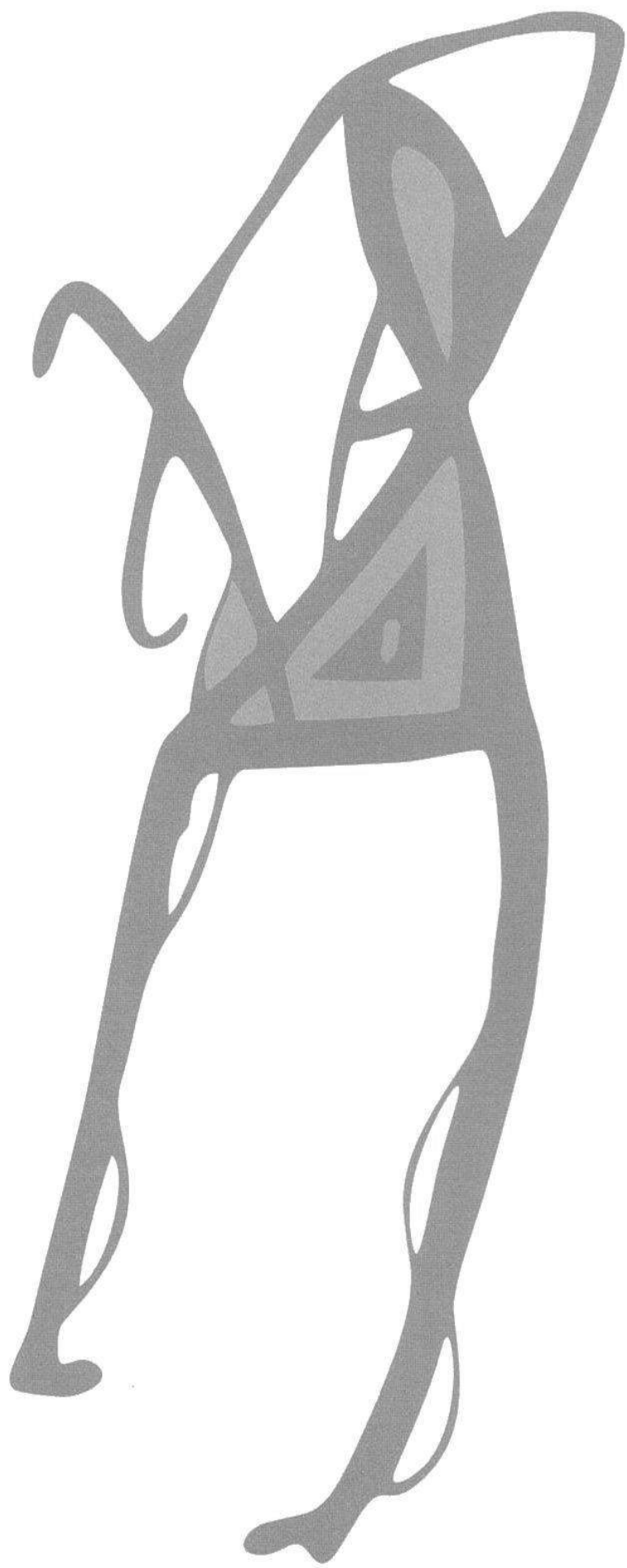
A publicação do dossiê também representa a materialização de uma produção científica com o rosto dos vários sujeitos que promovem o debate sobre Trabalho e Educação, o qual tem como cenário a Amazônia Brasileira.

Profº. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo  
Universidade Federal do Pará/UFPA

Profº. Dr. Ramon de Oliveira  
Universidade Federal de Pernambuco/UFPE

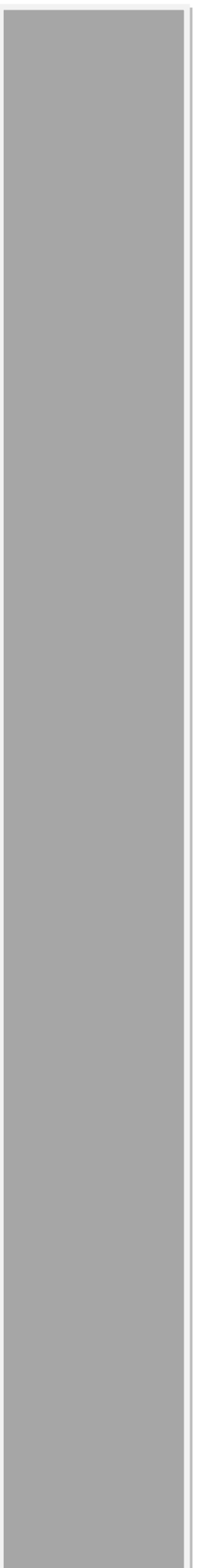
Profa. Msc. Ana Maria Raiol da Costa  
Secretaria Estadual de Educação do Pará/SEDUC/PA

Abaetetuba-PA, Junho de 2017.



---

**DOSSIÊ TRABALHO E EDUCAÇÃO BÁSICA**





## AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL AMAZÔNICO<sup>1</sup>: NOVAS FORMAS PARA VELHAS QUESTÕES

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos **SANTOS**<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará - UFPA  
tefam@ufpa.br

**Resumo:** *Texto derivado de estudos e pesquisas que o Observatório de Gestão Escolar Democrática - Observe vem realizando desde o final dos anos noventa, e, mais particularmente, o de 2007 sobre a temática das parcerias no Pará. Dentro dos estreitos limites deste artigo, apresentaremos alguns elementos para o debate sobre as Parcerias Público-Privadas - PPPs no contexto educacional amazônico, tomando como base a situação do Estado do Pará, focalizando aspectos que consideramos importantes, especialmente, de suas conseqüências para a educação pública, a partir novas configurações de PPPs decorrentes da crise estrutural do capital e criadas como estratégias ou saídas para a crise, que redefinem o papel do Estado, rasgando caminhos como o da “filantropia criativa” que recebem denominações similares como se faz com os produtos, criando um novo nicho de mercado, com o negócio social, do chamado Setor Dois e Meio situado entre o mercado e o terceiro setor.*

**Palavras-chave:** *Parcerias público-privadas. Crise Estrutural. Educação*

**Abstract:** *This text derives of studies and researches realized by the Observatório de Gestão Escolar Democrática – Observe [Observatory of Democratic School Management] since the late nineties, more particularly, the one produced in 2007, on the theme of partnerships in Pará. Within the narrow limits of this work, we will present some elements to the debate about the Public-Private Partnerships – PPPs in Amazon’s educational context, on the basis of Pará’s State situation, focusing on aspects considered significant, specially it’s consequences for public education, from PPPs’ new settings derived of capital’s structural crisis and created as strategies or ways out of the crisis, that redefine the role of the state, tracing paths such as “creative philanthropy” which receive similar denominations as it is done with products, creating a new niche market, with the social business, of the so-called Setor Dois e Meio, located between the market and the third sector.*

**Keywords:** *Public-private Partnerships. Structural Crisis. Education*

---

<sup>1</sup> Parte deste texto foi apresentado na conferência de abertura no IX SEMINÁRIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: as implicações da relação público-privada na educação básica, no dia 17.09.2015.

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999) e Pós-doutoramento na Universidade de Aveiro em Portugal, concluído em 2006 e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro concluído em 2010. Atualmente, é professora titular da Universidade Federal do Pará atuando na Graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Educação: Mestrado e Doutorado e Mestrado em Currículo e gestão da escola básica  
*MARGENS - Revista Interdisciplinar*  
*Versão Digital – ISSN: 1982-5374*

*Dossiê: Trabalho e Educação Básica*  
*VOL.11. N. 16. Jun 2017. (p. 09-24)*

## Introdução

Dentro dos estreitos limites deste artigo, apresentaremos alguns elementos para o debate sobre as Parcerias Público-Privadas - PPPs no contexto educacional amazônico, tomando como base a situação do Estado do Pará, focalizando aspectos que consideramos importantes, especialmente, de suas conseqüências para a educação pública. Buscamos evidenciar o que há de novo na área, porque, a todo momento, tem-se discursos e novas noções – é muita criatividade por parte dos grupos empresariais, que praticam a filantropia, por meio de seus programas de responsabilidade social! O empresariado já atua com ações sociais, desde os anos setenta, mas na atualidade:

[...] as ações de RSE passaram a fazer parte do cotidiano empresarial e consistem, basicamente, em ações de empresas no desenvolvimento de alguma atividade considerada de interesse público e que podem ser executadas nas mais diversas modalidades: seja na forma de repasse de recurso financeiro para entidades já existentes; seja na forma de criação de entidades sem fins lucrativos para desenvolver atividades determinadas ou atender a grupos sociais específicos; seja pelo estímulo a que seus funcionários e demais pessoas da comunidade atuem voluntariamente a favor de uma causa social. Por vezes, combinam-se todas essas modalidades ou apenas uma ou outra (SILVA, M.V e SOUZA, Silvana, 2009, p. 789).

Quanto às origens, podemos afirmar que as parcerias público-privadas não são instrumentos novos no Brasil, mas antes eram específicas para determinadas áreas, e não se utilizava estes termos, pois foi D.Pedro II (1840-1889) quem deu abertura para tal processo denominado de “concessão” na área de infraestrutura do País. Em 1835, conforme publicação do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes – DNIT, o Governo Imperial estabeleceu na Lei n.º 101, um modelo “concessório”; oferecendo determinadas vantagens às empresas que se comprometessem a construir estradas de ferro, porém isto não conseguiu despertar o interesse empresarial, porque não consideravam um negócio lucrativo, que pudesse compensar seus investimentos. Em 1852, para atrair interessados, o Governo promulgou a Lei n.º 641, ampliando as vantagens para os empresários, tais como:

[...] isenções de impostos de importação de material ferroviário, direito de fazer desapropriações, explorar terras devolutas, garantia de juros sobre o capital investido, dentre outras e inclusive a promessa às empresas nacionais ou

estrangeiras que se interessassem em construir e explorar estradas de ferro em qualquer parte do País (BRASIL, s/d)

Não tratavam ainda de “parcerias”, mas de “concessões”, a denominada tradicional, todavia hoje existem em suas várias formas, como: comum, patrocinada, tradicional, além das chamadas terceirizações. Foi com a Constituição Federal do Brasil de 1988 que houve a abertura para a ampliação das PPPs, o que foi aperfeiçoado ainda mais, ampliando para todas as modalidades, a Emenda Constitucional n. 019 que estabelece em seu Art.22- XXVII:

normas gerais de licitações e contratação, em todas as modalidades, para as administrações públicas, diretas autárquicas e fundacionais da União, Estados e Municípios obedecido o disposto no art. 37, XXI, e para as empresas públicas e sociedades de economia mista, nos termos do art.173, § 1º, III;

A Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, criou o Programa Nacional de Publicização, que autoriza o Poder Executivo a, por meio da qualificação de entidades privadas atuantes nas áreas de ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, meio ambiente, cultura e saúde como "organizações sociais", por serem consideradas no Plano Diretor de Reforma do Aparelho Estatal - PDRAE, no novo desenho do Estado brasileiro, como “serviços não-exclusivos do Estado”, que podem ser desenvolvidos pelo setor privado ou pelo público não-estatal. Depois, a Lei Federal nº 9.790, de 23/03/99 e do Decreto nº 3.100, de 30/06/99, que, respectivamente, criaram e regulamentaram as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). A Lei 13.019/2014 conceitua OSCIP, em seu Art. I, como:

Pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva;[...] Art. 2º III, preceitua parceria como: qualquer modalidade que envolva ou não as transferências voluntárias de recursos financeiros, entre administração pública e organizações da sociedade civil para ações de interesse recíproco em regime de mútua cooperação.

Já o Art. 2º da Lei 11.079/2004 evidencia a parceria público-privada como o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa. Precisamos fazer a diferença entre parcerias público-privadas, concessão tradicional e terceirização. A concessão

patrocinada e a concessão administrativa, introduzidas por esta Lei das PPPs, vêm se somar a duas das modalidades correlatas que já existiam: concessão tradicional e terceirização. Estas concessões se diferenciam considerando o prazo de vigência e o valor investido. A terceirização, por exemplo, é a compra de serviço por um prazo que não exceda a cinco anos, podendo ser renovada. No caso das terceirizações, que é outra forma de repassar diretamente os serviços públicos para empresas privadas, caracterizadas como Organizações Sociais, pagando por isto, com prazo determinado. Em 2015 (Governo Presidente Dilma), foi estabelecida a Lei n.4.330, das terceirizações irrestritas que aplica um golpe contra os trabalhadores brasileiros, porque poderá aumentar a precarização do mundo do trabalho, por meio de maior flexibilidade, fragilizando os vínculos trabalhistas e, em nome da crise, tudo pode acontecer, todavia sempre para o lado mais fraco da relação capital x trabalho, que é o trabalhador. Talvez, num futuro bem próximo não tenhamos mais “empregos”, apenas contratados flexíveis, temporários (SAFATLE, 2015).

Os tão sofridos professores entram neste cenário da terceirização irrestrita, podendo ser trocados por outros considerados “melhores” sempre que seus contratantes desejarem e, no Pará, parece que já se começou a assistir isto, por meio das parcerias com entidades educacionais privadas para ministrar aulas suplementares para os exames nacionais dos alunos da educação básica. Ora, como a maioria dos profissionais, hoje, são denominados de “operadores” podem ser trocados, facilmente, sempre que se faça necessário. Isto, de fato, parece ser uma tendência mundial. É continuar-se aprofundando o fosso entre desenvolvimento econômico e atendimentos sociais a cada nova ação do governo em todas as instâncias, desde federal até municipal e isto, particularizando no Pará, está se agravando a cada dia, seja na educação, seja na saúde, seja na cultura, dentre outras. A mídia hegemônica, políticos, economistas neoliberais todos defendem o crescimento do Produto Interno Bruto - PIB, só se fala que o Brasil está afundando porque temos um “Pibinho”, como se este fosse indicador fosse sinônimo de prosperidade para a população. No Brasil, temos bons exemplos deste descompasso funcional, a cidade de Triunfo no Rio Grande Sul tem o terceiro maior PIB dentre todos os municípios brasileiros, mas nem por isso possui uma boa situação social. A concessão comum não constitui parceria público-privada porque não envolve transferência direta de recursos públicos para os parceiros privados. Exemplos: Televisão, Rádio, etc. As parcerias na educação emergiram, mais sistematicamente, em 1990. No Brasil, a primeira experiência de PPP no setor da educação, com legislação específica, encontra-se no Município de Belo Horizonte, em Minas Gerais, por meio da publicação do Edital de Concorrência nº

01/12. O modelo congrega a obrigação de construção, manutenção e operação de atividades não-pedagógicas em 37 unidades de ensino, sendo 32 unidades municipais de ensino infantil e 5 escolas de ensino fundamental. Em municípios brasileiros, o caso mais conhecido é das parcerias com o Instituto Ayrton Senna, que vem atuando de forma organizada e regular na gestão escolar, na alfabetização, no ensino fundamental. Segundo os defensores dessa modalidade, a implementação de novos modelos de parceria para o desenvolvimento de projetos no setor da educação é iniciada no Brasil como uma alternativa que permite a convergência dos interesses públicos e privados, a partir da definição de um contrato de longo prazo, como aposta para a melhora do ensino no país. Sempre, em nome do público e, na verdade, com grande benefício do privado, como se constatam nas experiências analisadas: Programas de Educação da Fundação Vale, do Instituto Ayrton Senna - IAS, do Itaú Social/Unibanco, da Fundação Roberto Marinho, dentre outros, especialmente, porque definem previamente suas intervenções na educação em contatos com Prefeituras Municipais/Secretarias de Educação, geralmente com base em experiências internacionais, sem que as prováveis escolas afetadas tenham discutido e aprovado as ações propostas.

### **As parcerias no Pará**

O Pará é o segundo maior Estado em extensão territorial do Brasil (1.248.000 km<sup>2</sup>) e está situado no leste da Amazônia brasileira, a qual ocupa cerca de 60% do território brasileiro, numa área correspondente a 8.511.965 km<sup>2</sup>, dotada de um manancial de riquezas naturais, com uma floresta de quase 3 milhões de km<sup>2</sup>, com enorme potencial natural, que está sendo gradativamente dizimada a partir das políticas de desenvolvimento regional dos anos sessenta, intensificada nos anos noventa que continua a ser dilapidada. A região é detentora da maior bacia hidrográfica do mundo (áreas drenadas pelo rio Amazonas e seus afluentes). Detém uma riqueza diversificada de povos indígenas, caboclos, camponeses, quilombolas e ribeirinhos, quase sempre desconsiderados na formulação e implementação das políticas de desenvolvimento e ainda bem que parece que a ajuda filantrópica empresarial ainda não chegou, executando-se algumas Organizações Não-Governamentais - ONGs que estão trabalhando com os indígenas. Especificamente, na educação, a situação é muito precária, pois temos: (i) falta de escolas, particularmente de ensino médio e de formação profissional; (ii) um quantitativo considerável de professores leigos; (iii) índices elevados (10,6%) de analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais, enquanto no Brasil a taxa ficou em

9,7%; (iv) a taxa de analfabetos funcionais representados por aqueles com menos de 4 anos de estudos completos ficou em torno de 20,3%, em geral, e, na região Amazônica, esse índice atinge 23,1% (IBGE, 2010); (v) as escolas da região estão entre as piores do Brasil, especialmente na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011 e na avaliação do mesmo ano do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Amazônia detém os piores desempenhos (média 3,3), com taxas que variam entre 2,8 e 3,6, sendo o Pará com 2,8 (o pior do Brasil), Amapá 3,1, Amazonas com 3,3, Acre 3,4, Roraima 3,6 e o Brasil ficou muito mal, com índice médio de 3,6. Para que serve o desenvolvimento econômico conseguido senão para melhorar a vida de seus habitantes? O número médio de anos de estudo no Brasil ainda é baixíssimo (7,3) e na região (6,8 anos, está próximo à média brasileira), se compararmos a países da América Latina, como Chile, cujos índices estão em torno de 10 anos (população de 15 a 24 anos). Importa ressaltar que esses dados brasileiros se referem à população como um todo, porque se formos considerar o campo (florestas, rios), os índices de redução se agravam, já que as condições de desigualdades são grandes para os jovens. O perverso quadro educacional aponta para além da situação da educação na Amazônia, indo para o socioeconômico, cultural e político. Porque quem frequenta a escola pública é o pobre, com famílias de baixo rendimento mensal, com pais com níveis muito baixos de escolaridade, moradores de periferias, com pouca ou nenhuma condição para ajudar seus filhos em tarefas escolares, que vivem num universo de privações (SANTOS, 2013). Como se pode observar, a Amazônia e o Pará, em particular, são espaços propícios para o desenvolvimento de parcerias público-privadas: i) região rica em produtos naturais minerais, vegetais, animais e pobre em condições de vida com uma população quase abandonada pelo poder público em saúde, educação, saneamento básico, moradia; ii) educação precária ou inexistente; iii) ausência de políticas educacionais específicas para sua população, especialmente as tradicionais, como índios, quilombolas, ribeirinhos, iv) Prefeituras pobres, com carência de recursos e o descaso do poder público estadual; v) as grandes distâncias do centro do poder vi) região com profundas desigualdades de toda ordem. Segundo a Lei 11.079/2004 - Art. 2º Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa.

§ 1º Concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

§ 2º Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens.

Observe-se, entretanto, que se pesquisaram as parcerias público-privadas na educação no Pará, desde 2007, por meio do projeto “**Contribuições de parcerias firmadas por Municípios Paraenses, a Fundação Vale para Oferta Educacional e Gestão da Educação Pública**”, no qual analisamos as PPPs em parceria oficial ou não firmada entre Prefeitura Municipal de Barcarena e Fundação Vale para melhorar a educação no município. Depois, incluiu-se o Instituto Ayrton Senna. Em 2008, participamos de pesquisa nacional liderada por Vera Peroni e Thereza Adrião, coordenando o Estado do Pará, com o projeto **Análise das conseqüências de parcerias firmadas por municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. Trabalho realizado por oito universidades (USP-RP, UNESP-RC, UFRGS, UFPB, UFMS, UFPA e UCDB)**, na busca de analisar as conseqüências para a oferta e a gestão da educação pública dos **Programas Gestão Nota 10 e Escola Campeã**, os quais resultaram de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna - IAS. Em 13 de julho de 1998, o IAS foi declarado, conforme prescreve a CF, em seu Art. 15, como **instituição de utilidade pública em âmbito federal**, portanto, isenta de impostos sobre o seu patrimônio, renda e serviços, bem como fica isenta das contribuições para seguridade social. Os Decretos n. 36.675, de 27 de dezembro de 1996 e Decreto n. 44.149/99, de 28 de julho de 1999, declaram o IAS como de utilidade pública municipal e estadual, respectivamente.

Em 2014, começamos a desenvolver outro projeto de pesquisa “Programas de Melhorias da educação básica e profissional via parcerias público-privadas (Pacto pela Educação no Pará) que foi acordado para melhorar a qualidade da educação do Estado do Pará e aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi elaborado pelo governo do Estado, o “Pacto pela Educação” lançado no dia 26 de março de 2012, com duração prevista de cinco anos (até 2017). O Estado destinou R\$ 100 milhões de reais para serem investidos no “Pacto Pela Educação no Pará” e assegurou próximo de R\$ 700 milhões, que **foram** obtidos no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)<sup>3</sup>. São decorridos três anos do Pacto e até agora não se teve nada de melhoria, nem ao menos os índices quantitativos alteraram positivamente. Parece que ao contrário, pois temos uma situação degradante na educação paraense. É possível percebermos que os anos

<sup>3</sup> Informações disponíveis no site [www.pactoeducacaopara.org](http://www.pactoeducacaopara.org).  
MARGENS - Revista Interdisciplinar  
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

iniciais do EF alcançam em sua totalidade, ou melhor, superam as metas do Ideb do período entre 2007 a 2013. Contudo, apenas na rede estadual, especificamente no ano de 2013, o Ideb observado é de **3,6**, portanto **inferior** à meta projetada para aquele ano, a qual seria **3.8**. Quanto aos Anos Finais (AF), desde que o Ideb foi criado, em 2005, o Pará não conseguiu alcançar nenhuma meta projetada, o que é preocupante à rede, uma vez que os resultados desenham um processo de retrocesso da apropriação do conhecimento, ou mesmo uma dispersão na aquisição do conhecimento necessário a avaliação nacional. Nesta perspectiva essa situação se repete no Ensino Médio, com exceção de 2009 em que o Ideb observado na rede estadual foi de **3.0**, conseguindo assim a superar a meta projetada para aquele ano que era de **2.7**. O cenário ora apresentado exige medidas mais efetivas que possibilitem uma reconfiguração do processo educativo, ou melhor, um estudo que revele os motivos pelos quais nessa fase do Ensino Fundamental o aproveitamento/rendimento escolar não atinge as metas previstas.

De acordo com o *site* (<http://www.pactoeducacaopara.org/pacto>) O “Pacto Pela Educação do Pará” tem como objetivo “promover a qualidade da educação pública no Estado do Pará” para assim tornar o Estado um referencial nacional na transformação da qualidade do ensino, contando com vários setores da sociedade civil, da iniciativa privada e de organizações internacionais. Este Pacto tem como meta aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em todas as etapas de ensino (Ensino Fundamental I e II e Ensino médio) em no máximo 5 anos, vale lembrar que nenhum Estado conseguiu cumprir essa meta neste período de tempo. Ainda de acordo com o *site*, o Pacto é uma proposta interssetorial, intergovernamental e uma proposta de parceria público-privada. O Estado do Pará está bem “antenado” com as inovações do mercado global, uma vez que temos visto com frequência a contratação ou chamada para contratação de consultores e OS para administração ou para prestar serviços relativos à educação do Pará. Como parte do conjunto de políticas do Pacto, o governo do Estado do Pará criou o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SISPAE, cujo objetivo é elevar em 30% o desempenho escolar dos alunos da rede pública paraense no Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB até 2017 (Decreto nº 589/2013 do Governo Estado do Pará). Está se assistindo o domínio exercido por grupos empresariais, agrupados em OS, na definição dos destinos das políticas sociais, em especial da educação e da saúde, por representarem os detentores da qualidade para administrar as demandas sociais, por sua eficácia e competência como fazem nas empresas. Grande parte dos alunos matriculados na rede estadual, mais de 50% são pobres e vivem das transferências de renda dos



Programas federais, o que se reflete na escolarização deles. As desigualdades sociais paraenses são muito grandes e se refletem nas desigualdades educacionais e as condições em que se realiza o processo educativo escolares são as muito perversas. Várias experiências de parcerias público-privadas em educação têm sido implementadas, desde a década de 1990, em países latino-americanos como Chile e Colômbia, e também nos Estados Unidos. Embora existam várias modalidades de parcerias público-privadas, dois modelos se destacam. O primeiro implementado em vários estados dos Estados Unidos desde o início da década de 90 e na Colômbia (especificamente, em Bogotá) desde o início dos anos dois mil são as chamadas “escolas-charter”. Nessa modalidade, escolas privadas, organizações não-governamentais e, em vários casos, professores e pais de alunos, podem se candidatar, mediante um processo de concorrência, a receber recursos públicos para fornecer gratuitamente serviços educacionais. São estabelecidos contratos de gestão entre o setor público e as organizações privadas, que duram entre 5 e 15 anos. Mas, no Brasil a política de indução a parcerias de tal natureza obteve fôlego adicional quando da aprovação da Emenda Constitucional - EC nº 19 de 1998 e Lei Complementar nº 101/2000, que regulamentou a EC e limitou as despesas com Pessoal em 60% dos Orçamentos públicos. Seus desdobramentos propiciaram a associação entre o setor privado e público na gestão pública, implicando na expansão da participação da sociedade no controle da administração contribuindo assim para o que se convencionou denominar de “controle social”. Depois, teve-se a lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não a transferência de recursos financeiros entre a administração pública e as organizações da sociedade civil em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Tais parcerias partem de uma noção de sociedade civil do mundo abstrato, do ideal no sentido genérico. Para Montañó (2012, p.4).

Esta tríplice modalidade de resposta à “questão social” (estatal, filantrópica e mercantil) exige um processo que cumpre tanto uma função ideológica como de viabilidade econômica. Em geral, as organizações do chamado “terceiro setor” não têm condições de autofinanciamento e requerem, particularmente, a transferência de fundos públicos para seu funcionamento mínimo. Esta transferência é chamada, ideologicamente, de “parceria” entre o Estado e a sociedade civil. ([www.pucsp.br/neils/downloads/v8\\_carlos\\_montano.pdf](http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf)).

A noção de sociedade civil é confundida com Terceiro Setor. Vejam-se algumas concepções. Marx diz que:

A sociedade civil compreende o conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas. Compreende o conjunto da vida comercial e industrial e ultrapassa, por isso mesmo o Estado e a nação [...] (MARX e ENGELS, 1998, p. 33).

Para o ex-Ministro Bresser Pereira: a sociedade civil é a parte da sociedade que está fora do aparelho de Estado. Situada entre a sociedade e o Estado, é o aspecto político da sociedade: a forma por meio da qual a sociedade se estrutura politicamente para influenciar a ação do Estado (1999, pp. 69 e 72). Para Carlos Montañó (2002, p. 274):

Na sociedade civil estão presentes organizações tanto dos trabalhadores, de “excluídos”, das chamadas “minorias”, dos defensores de direitos humanos, da mulher, da criança e do adolescente, do meio ambiente, mas também comparecem organizações representantes do capital (SESC, SESI, Fundação Bradesco) e ainda mais, organizações fascitóides (Tradição Família e Propriedade, grupos neonazistas, por exemplo) instituições fanático-religiosas (diversas seitas que pregam o “fim do mundo”, entre outras) ou até fundamentalistas. Isto é, pensar na sociedade civil como *uno* resulta num erro grosseiro de interpretação histórica.

Como se pode observar, tudo cabe dentro da “sociedade civil”, sendo bastante heterogênea, intencionalmente confundida com Terceiro Setor, além do que ela não é um sujeito. Pura noção ideológica, pois ao setorializarem a realidade social: Primeiro Setor o Estado; segundo setor o Mercado e Terceiro Setor a sociedade civil não como partes de uma totalidade, mas como sujeitos, personificados em que Estado e sociedade são entendidos como sujeitos que ora lutam ora se juntam. Tornando assim nebulosas as fronteiras entre o público e o privado. Interesses coletivos são solapados pelos interesses privados que, segundo Neto e Leivas (2012 p. 33)

deve ser compreendido como sendo o interesse da sociedade e não o das corporações que, por vezes, tomam o público – fazendo a sociedade refém – para si. Portanto, os critérios a serem utilizados para interpretação da Lei de Parcerias Público-Privadas são aqueles que partem da sociedade para o Estado, e não o contrário. A lei toma para si as necessidades da contemporaneidade e abandona explicitamente o publicismo do começo do século XX e isso não é uma arbitrariedade dos autores, é o comando constitucional operando para dar novas ordens ao jurídico e aos juristas.

Hoje, no contexto da crise estrutural, com as estratégias de superação e aumento das taxas de lucro via PPPs, terceirizações e privatizações mais claras, quem acaba fazendo a regulação das

políticas sociais são os grupos corporativos organizados em Redes. Sobre ao Estado o papel de articulador e financiador dessas políticas privadas e com isso, dadas às condições mais gerais esfacela a atuação dos movimentos sociais organizados de interesse dos trabalhadores. A sociedade civil vinculada a movimentos sociais e partidos políticos mais progressistas, sindicatos estão de fora das filantropias empresariais, do capitalismo criativo. No caso defendido pelos empresários só participam aquelas entidades da sociedade civil vinculadas ao mercado. Esta interessa-lhes, pois pertencem aos negócios lucrativos. Os recursos públicos são em geral transferidos para as escolas com base no número de alunos matriculados e a concessão é condicionada ao cumprimento de metas de desempenho, como número de alunos matriculados, notas dos alunos em testes padronizados e taxas de repetência e evasão. Demarca-se o período da ditadura civil-militar como de crescente expansão das Organizações Sociais porque os canais de participação civil estavam fechados (Partidos políticos, Sindicatos) surgiram muitas entidades de cunho assistencial e recreativo, como Associações Comunitárias, Clube de Mães, Movimentos de Moradores etc apartados do Estado. Com a abertura gradual dos anos 80, a sociedade civil começa a se articular em suas redes regionais e nacionais com a organização dos partidos políticos, trazendo assim as lideranças das ONGs para o ingresso na vida pública, com forte estímulo à politização dos movimentos sociais. A partir dos anos noventa houve um crescimento das ONGs chegando a mais de três milhões e nos anos 2013 quando começaram os escândalos mostrando que tudo cabe no contexto de ONGs, como uma ótima saída para a malversação e desvios de recursos públicos. Elas encolheram. Observa-se, portanto, uma nova configuração na relação do Estado com a sociedade, por meio de um marco regulatório, no qual novos atores são incorporados para a implementação de políticas públicas, em estreita observância a orientações advindas dos organismos internacionais, em consonância com a EC n. 19. A política de indução a parcerias se intensificou com a aprovação da Lei Federal nº 9.790, de 23/03/99 e do Decreto nº 3.100, de 30/06/99, que, respectivamente, criaram e regulamentaram as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Nestes tempos em que se vive, no contexto de crise estrutural do capital e de sua reestruturação produtiva e mundialização planetária, precisa-se estar atentos, com atualização constante, pois num abrir e fechar de olhos, mudam-se conceitos, noções e métodos de governança (esta aqui entendida na nossa concepção como a articulação entre um conjunto de princípios e valores (ética, respeito a todos, compromisso político público, espírito coletivo) para gerir compartilhadamente o serviço público, com transparência, controle, eficiência, eficácia,

impressoalidade para dar racionalidade ao governo do público, por meio de avaliação séria, transparente e permanente, monitoramento e foco e respeito ao contraditório. Segundo Chesnais, 1996 (p 34):

A mundialização é o resultado de *dois* movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas *distintos*. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito as políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan.

Para Mézaros (2011), a crise do capital é estrutural e tem como características seu expansionismo, destruição e incontrolabilidade, pois quanto mais o Estado intervém para socorrer o capital mais crise é gerada. Criam-se métodos, formas de lidar com as questões sociais, por exemplo. A separação entre público e privado se borra ou se rompe, nessa lógica. O discurso oficial e o poder empresarial se imbricam na busca de passar um mundo de inovações ou velhas soluções para falsas novas questões, com a ajuda de uma sociedade civil genérica, na qual cabem todos os interesses, todavia, eles, os homens de negócios, estão interessados na defesa da sociedade civil mercantil. Aliás, a caridade se exerce numa relação vertical em que se oferece algo por piedade, pena, numa relação entre desiguais, enquanto a solidariedade poderia ser horizontal, como furto do sentimento de igualdade e como modo de ser. A solidariedade que defendem é a marcada, determinada, altruísta, o que tem levado a desenvolvimento de novas formas de caridade solidária e tem gerado a utilização de modelos e prática comerciais, empresariais como uma nova forma genérica de organização, prática e linguagem filantrópica considerados como investimentos importantes, pois “é possível fazer o bem e ter lucro também”. É uma nova forma do capitalismo, o criativo, conforme falou Bill Gates em 2008 no Fórum Social Mundial de Davos. A sua visão de filantropia é igual a capitalismo criativo. Segundo Ball (2014, p. 36):

Uma abordagem onde governos, empresas e organizações sem fins lucrativos trabalham juntos a fim de expandir o alcance das forças do mercado para que mais pessoas possam ter lucro ou ganhar reconhecimento, realizando um trabalho que diminua as desigualdades no mundo

Onde Estado, as instituições multilaterais e Organizações tradicionais fracassaram, o mercado pode ter sucesso. Defendem as ONGs, mas aquelas na direção buscada por ele e seus pares. Só assim poderão fazer mais pelos pobres, segundo ele. Assim, dá uma misturada intencional

*MARGENS - Revista Interdisciplinar*  
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

*Dossiê: Trabalho e Educação Básica*  
VOL.11. N. 16. Jun 2017. (p. 09-24)

entre negócios, empreendimento, desenvolvimento e bem público com a extensão deliberada deste público. Portanto Estado, mercado, sociedade civil, e sociedade civil negocial (aquela que pode desenvolver ações e ter algum lucro vendendo seu produto social ou recebendo recursos públicos), soluções mágicas e usuários das ações filantrópicas são utilizados em seu sentido abstrato, acrítico, genérico e igualmente suas soluções escalonáveis. Nesse embaralhamento, fica difícil delimitarem-se as fronteiras entre o público e o privado, próprio do discurso conservador. O “público” pode, assim, ser estatal ou privado. Tem-se hoje além dos setores Estado, Mercado e Terceiro Setor, um outro entre este último e o Mercado, o denominado Setor Dois e Meio, constituído por organizações que podem prestar algum serviço e ter algum lucro, cobrando algum recurso aos próprios grupos específicos a quem atende, por meio do “negócio social”. A política educacional em particular, hoje, é considerada como questão de interesse das empresas e dos governos. Tem-se, hoje, um “capitalismo social global” no concerto dessas relações, em que se pregam a necessidade de tratarem também das questões sociais, a ajuda do mercado, portanto, é de fundamental interesse, porque aquelas antigas formas de filantropia realizadas por empresários ou ONGs isoladas não lograram sucesso em seus objetivos de minimizar as questões sociais. As formas tradicionais (caridade paliativa ou filantropia 1.0) e a caridade para o desenvolvimento (filantropia 2.0) não tem mais espaço porque não geraram resultados mensuráveis, segundo eles. Soluções inovadoras passam pelo mercado onde estas precisam ser priorizadas. Surge uma “nova elite global”, em rede, constituída por formuladores de políticas e novos filantropos. É uma nova filantropia – a criativa. Não se pode negar a competência dos homens de negócios. Abrem-se, assim, novos mercados para expansão dos lucros. Tem-se a filantropia 3.0 com uma face mais global de “ajuda” dos poderosos para os mais fracos; a nova 4.0, que segundo Marcos Kisil, diretor-presidente do Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social Privado (IDIS), órgão criado em 2000, como parte da Aliança Global da *Charities Aid Foudation* que atua na responsabilidade social empresarial:

[...] conceito de **filantropia 4.0**, criado pela russa Olga Alexeeva, diretora da CAF Global Trustees. Ela propõe um entendimento da evolução da filantropia similar ao entendimento da evolução de programas de *software* que progressivamente são apresentados em novas versões. **A filantropia 4.0 é a evolução de uma filantropia tradicional.** A filantropia 4.0 que está no título deste artigo é uma filantropia que se caracteriza não mais pelo fluxo de fundos de países desenvolvidos para o Sul Global, mas pelo desenvolvimento da filantropia autóctone dos países em desenvolvimento gerando modelos e transformações sociais que podem serem úteis numa escala global ([www.idis.org.br](http://www.idis.org.br)).

Os pesquisadores precisam estar atentos e criar novas formas, linguagens e técnicas para poder acompanhar este fenômeno em que as políticas educacionais e as soluções educacionais estão sendo produzidas dentro das redes de políticas globais (BALL, op. cit p. 34): A vinda de interesses morais, ideológicos e econômicos para o campo de atividade da caridade cria novos espaços e dinâmicas na “governança filantrópica” (capacidade governativa da filantropia). Em tudo isso, o perigo é o governar ser entendido e analisado em termos daquilo que pode ser novo e diferente, sem tratar adequadamente daquilo que permanece igual e também acontecimentos que não “se enquadram” no mundo de acordo com a governança sejam subestimados ou ignorados. As soluções já pudemos sentir há algum tempo, decorrentes das pesquisas realizadas pelo Observe, como da Vale, IAS, Itaú Social e outros. Nos casos específicos: os recursos públicos são em geral transferidos para as escolas com base no número de alunos matriculados e a concessão feita pelas Organizações Sociais é condicionada ao cumprimento de metas de desempenho, como número de alunos matriculados, notas dos alunos em testes padronizados e taxas de repetência e evasão, para melhorar a qualidade da educação, a partir de uma noção de educação indicista, aquela baseada em índices numéricos para que o governo possa demonstrar o desempenho escolar. Ações para resultados mensuráveis padronizados, um verdadeiro negócio do capitalismo criativo, o que sempre foi em suas soluções, ajustes para manter a essência intocável – de expansão crescente, sem fronteiras, de seus lucros. Vislumbra-se e já se está assistindo concretamente, à atualidade, na implementação do “Pacto pela Educação no Pará” as principais tendências de uso dos recursos públicos: i) Contratação de consultorias e/ou organizações para oferecer reforço escolar a alunos de escolas públicas; ii) aquisição de sistemas apostilados; iii) gestão privada de redes públicas de ensino; iv) aquisição de vagas por meio de bolsas e isenções fiscais; v) crédito para manutenção, desenvolvimento e expansão da oferta educacional; e vi) terceirização de serviços administrativos: limpeza e merenda, contratação de professores, direção de escolas, dentre outros;

### **À guisa de conclusão**

Do conjunto das análises efetuadas, como produto das pesquisas realizadas, nesse mundo dos “negócios sociais”, dos “mercados sociais”, da corrida da “Filantropia 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0” do capitalismo criativo, pode-se dizer que as PPPs na educação básica apontam para a direção predominante da gestão de espaços educativos e de políticas públicas, em que Organizações Sociais farão a gestão da educação abrangendo desde a contratação de professores, escolha de diretores e

secretários escolares até de currículos, formação de professores por meio de entidades como o IAS, Itaú Social Unibanco, dentre outros que tem *expertise* no assunto, dada à experiência desenvolvida no Brasil, como um todo. É uma realidade preocupante! Não se concorda com o uso do fundo público para custear ações do privado, ou como se chama hoje com o alargamento desse público, o “público não-estatal”, em que as fronteiras entre público-privado se obscurecem. Nas pesquisas das parcerias com o IAS, Fundação Vale ou Itaú Social verifica-se que não há espaço para o exercício do controle social por parte da sociedade em geral ou até mesmo pela comunidade escolar envolvida com a parceria, pois além delas não participarem da definição das propostas que são padronizadas, as informações resultantes dos trabalhos realizados nas escolas não podem ser divulgadas pela própria Prefeitura dos municípios envolvidos, o que só poderá fazer com a autorização expressa do IAS. Do exposto, depreende-se que o tipo de participação motivado pelas parcerias público-privadas não passa de um processo de colaboração compulsória, de adesão, de obediência às decisões tomadas pelos parceiros dominantes que assumem a gestão da escola, os quais conseguem propiciar “alterações” na dinâmica daquelas unidades, como preceitua o IAS, com suas ações de intervenção não como alternativa. Diretores, professores, coordenadores pedagógicos ou assumem o que foi definido nos Manuais e nos demais documentos, com os quais são levados a trabalhar, ou são penalizados, seja de forma direta ou mesmo moralmente, em que passam a ser vistos como aqueles que não se interessam para superar deficiências e alcançar o sucesso. As novas configurações de PPPs decorrem da crise estrutural do capital e surgem como estratégias ou saídas para a crise, que redefine o papel do Estado, rasgando caminhos como o da “filantropia criativa” que recebem denominações similares como se faz com os produtos, mesmo porque ela passa a ser um negócio rentável, daí a necessidades das mudanças como filantropia 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0 e vão inovando, a exemplo do que fazem no mundo industrial, criando num novo nicho importante para o capital que é o “mercado social” para elevar as taxas de lucro. Ao que tudo aponta o que interessa hoje é construir-se uma educação indicista, ou seja, aquela baseada em índices ou indicadores educacionais numéricos para o Estado demonstrar o desempenho escolar e poder assim estabelecer suas políticas para o setor.

Tem-se como principais conseqüências dessa redefinição do Estado e da relação público-privada: i) Regulação do Estado pelo privado; ii) Avaliação. iii) Supervisão, por parte do Estado; iv) Gestão democrática (como um valor); v) Qualidade da oferta; vi) Autonomia das unidades e

vii) Relações de trabalho dos profissionais da educação, dentre outras (precarização). Encerra-se com as palavras de Ball (op.cit.p.46):

[...] Pessoas, dinheiro e ideias movem-se através dessas redes e organizações e através dos limites que elas abarcam. Linhas e demarcações tradicionais, o público e o privado, o mercado e o Estado, estão sendo rompidas e misturadas em tudo isso, e elas deixaram de ser analiticamente úteis.

## Referências

BALL, Stephen J. e OLMEDO, Antonio. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação” In PERONI, Vera Maria Vidal.(org) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**.Brasília: Liber Livro, 2013, p. 33-47.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. “Sociedade civil: sua democratização para a reforma do Estado”, in L. C. Bresser-Pereira, J. Wilhelm e L. Sola (orgs.), *Sociedade e Estado em transformação*, São Paulo, Editora Unesp/ENAP, 1999.

BRASIL, ME/Departamento Nacional de Infraestrutura de Transporte. Acesso em 15.08.2015. Disponível em <http://www.dnit.gov.br/ferrovias/historico>).

CHESNAIS, François. A **Mundialização do Capital**, Tradução Silvana Finzi Foá, São Paulo, Xamã, 1996.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. Tradução Francisco Raul Cornejo et all. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e Questão Social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

NETO, L & LEIVAS. Os contratos de parceria público-privada como possibilidade de abertura para novos negócios com o poder público. **PERSPECTIVA**, Erechim. v.36, n.134, p.31-40, junho/2012.

SAFATLE, Vladimir. Folha de São Paulo. 14.04.2015.

SILVA, Maria Vieira e SOUZA, Silvana **Educação. Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009 789. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

KISIL, Marcos. **Filantropia 4.0: rumo ao investimento social privado num mundo globalizado**. Rede GIFE. IDIS, Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social Privado (IDIS). Disponível em [www.idis.org.br](http://www.idis.org.br)



## POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E TERCEIRO SETOR: O PAPEL DO ITAÚ SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DO PACTO PELA EDUCAÇÃO NO PARÁ

Luiz Miguel Galvão **QUEIROZ**<sup>1</sup>

Escola Superior Madre Celeste – ESMAC/PA  
mscluiz59@hotmail.com

**Resumo:** O artigo discute as políticas de educação e terceiro setor delimitado na atuação do Instituto Itaú Social no Pacto Pela Educação do Pará. O estudo elegeu o seguinte problema de pesquisa: *Que nexos se estabelecem na ação do Estado com o Instituto Itaú Social no desdobramento das políticas para a Educação Básica na rede estadual de ensino do Pará? Trata-se de estudo bibliográfico por meio de revisão da literatura e pesquisa de campo, efetuada mediante levantamento documental e entrevista realizada com gestores, docentes, especialistas em educação, alunos e pais. A relação entre o Estado e o Terceiro Setor é definida mediante um aparato legal que assegura sua atuação no espaço público e a apropriação de recursos financeiros em suas ações.*

**Palavras Chave:** Políticas Educacionais. Terceiro Setor. Pacto pela Educação do Pará.

**Abstract:** *The article discusses the education and third sector policies delimited in the performance of the Instituto Itaú Social [Itaú Social Institute] in the Pacto pela Educação do Pará [Pact for the Education of Pará] The study elected the following research problem: Which nexos are established in the State's action with Instituto Itaú Social in the unfolding of Basic Education policies for the state of Pará schools network? This work consists in a bibliographic study and field research. The relationship between the state and the third sector is defined by a legal apparatus that ensures its activities in the public space and the appropriation of funds in their actions.*

**Keywords:** Education Policy. Third Sector. Pacto pela Educação do Pará.

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2004). Mestre em Educação - Instituto de Ciências da Educação - UFPA (2010). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Currículo - NEPEC e Grupo de estudos e pesquisas Observatório de Gestão escolar Democrática.

## Introdução

O presente artigo descreve o percurso investigativo em curso no projeto de doutoramento realizado no Programa de Pós Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação – ICED/UFPA, cujo mote de discussão inclui a presença do Terceiro Setor na materialização da política educacional articulada ao Pacto Pela Educação do Pará, na Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA).

A rede pública estadual do Pará no Ensino Fundamental, conforme os dados estatísticos oficiais, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, revela o desempenho de 4,0 para os anos iniciais e 3,7 para os anos finais, abaixo das metas estabelecidas pelo Governo Federal quanto ao desempenho a ser alcançado até 2021, de 6,0.

Com a finalidade de enfrentar a situação, o governo estadual implantou em 2013 o Pacto Pela Educação do Pará, por meio de decreto governamental nº 694, de 1º de abril de 2013, desdobrado a partir das metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação, voltadas à melhoria da qualidade do ensino ofertado à sociedade paraense. Em sua definição, o Pacto Pela Educação do Pará integra um conjunto de ações na área de gestão, logística e ensino, por meio de parceria construída entre o governo do Estado, sociedade civil, empresariado, organismos internacionais, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino público, cuja meta é de elevar o desempenho do IDEB em 30% até o ano de 2017.

As ações estruturantes que compõem o Pacto Pela Educação do Pará, visando à melhoria do desempenho da rede pública estadual de ensino, incluem a parceria público-privado representada por projetos disponibilizados por instituições do chamado Terceiro Setor, dentre estes o Projeto Educação Integral; Coordenação de Pais, com apoio do Instituto Itaú Social.

O Instituto Itaú Social tem como objetivo central formular, implantar e disseminar metodologias voltadas para a melhoria de políticas públicas na área educacional e para a avaliação de projetos sociais, em parceria com as três esferas de governo, com o setor privado e com organizações da sociedade civil. Esse estabelecimento de alianças estratégicas agrega expectativas, competências e olhares diversos, o que contribui para a elaboração conjunta de soluções para as demandas do país (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012).

A presença do Instituto Itaú Social na rede pública estadual de ensino do Pará está representada por ações com foco na gestão educacional, avaliação pedagógica, currículo, todas vinculadas ao Pacto Pela Educação do Pará, como estratégia de ação destinada à melhoria do desempenho escolar dos níveis de ensino fundamental e ensino médio.

A participação do Terceiro Setor na estrutura operacional é estrategicamente assegurada pelo Estado, inclusive com a contratação de pessoal para compor o quadro pedagógico e operacional das unidades de ensino. No caso do projeto Coordenação de Pais, o Instituto Itaú Social custeia o pagamento dos salários dos pais envolvidos na articulação da escola com a família, tornando-se mais um elemento componente da equipe pedagógica escolar.

A presença do Terceiro Setor no Pacto Pela Educação do Pará, materializado nos programas e projetos operacionalizados na rede pública estadual de ensino do Pará, delimitado na atuação do Instituto Itaú Social, é pertinente ser investigado com a finalidade de compreender os nexos abrangidos na relação público-privado, materializado pelo discurso do compromisso do empresariado em parceria com o Estado, para assegurar o atendimento das demandas educacionais da sociedade.

A implementação das políticas educacionais na rede pública estadual de ensino do Pará, a partir do ano de 2011, intensificou-se com a participação de projetos e programas ligados à iniciativa privada, o que permite refletir sobre a participação mínima e efetiva do Estado no cumprimento do dever e da responsabilidade direta no atendimento das demandas essenciais à melhoria da qualidade do ensino.

O Estado, ao aderir às parcerias com o terceiro setor, cumpre os dispositivos legais por meio da Responsabilidade Social, além de reduzir os investimentos provenientes do tesouro do Estado visando a operacionalizar as políticas educacionais por meio de programas e projetos próprios, além de fragilizar a prática democrática na escola pública por meio da desarticulação da autonomia das unidades de ensino na construção de propostas educacionais capazes de responder às singularidades.

A diminuição da autonomia da escola e do professor é uma crítica recorrente quando se avaliam as relações público-privadas na educação e as políticas que dela derivam. O projeto político pedagógico (PPP), conquista dos movimentos sociais, está sendo substituído pelo Plano de Desenvolvimento da Escola, tido como ferramenta de planejamento estratégico (SILVA, 2013, p. 04).

A presença da Fundação Itaú Social, tida como fundação filantrópica com finalidade social no contexto educacional, é justificada a partir do papel estratégico que a educação exerce na perspectiva do desenvolvimento social e econômico, pois a empresa em si tem também uma missão de desenvolvimento social e econômico (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012).

A presença do terceiro setor na operacionalização das políticas educacionais na rede pública estadual de ensino do Pará reflete no cotidiano escolar, em especial na fragilização do processo da autonomia pedagógica, da capacidade de construir alternativas para a melhoria da qualidade do ensino, além de desvalorizar os profissionais da educação, tornando-os meros cumpridores de tarefas na escola.

A inserção de programas e projetos disponibilizados pelo Instituto Itaú Social visando à execução da política educacional torna-se objeto de questionamento científico, na medida em que possibilita vislumbrar a fragilidade estatal no desenvolvimento de ações autônomas e adequadas à realidade sociocultural da rede pública estadual de ensino.

Considerando que a Fundação Itaú Social vincula-se ao capital financeiro, e mediante ações estratégicas em parceria com o Estado, visa promover a melhoria do desempenho das redes públicas, fundamentalmente com foco quantitativo, elabora-se o seguinte problema de pesquisa: Que nexos se estabelecem na ação do Estado com o Instituto Itaú Social no desdobramento das políticas para a Educação Básica na rede estadual de ensino do Pará?

Objetiva-se, com o estudo, analisar os nexos estabelecidos na ação do Estado com o Instituto Itaú Social no desdobramento das políticas para a educação básica na rede estadual de ensino do Pará; descrever a relação público-privado na rede estadual de ensino do Pará vinculada ao projeto de poder instituído no Estado do Pará a partir de 2011; avaliar a contribuição da Fundação Itaú Social para a melhoria da qualidade da educação básica pública paraense; e analisar os reflexos no âmbito político-pedagógico da relação público-privado por meio da atuação da Fundação Itaú Social na rede pública estadual do Pará.

O percurso metodológico da pesquisa consiste no uso da abordagem qualitativa, a qual abrange um estudo de cunho documental e de campo, concentrado nos documentos institucionais (termos de cooperação técnica; termos de adesão; portarias; resoluções; decretos) da Secretaria de Estado de Educação do Pará relativos ao Pacto Pela Educação do Pará, delimitado na relação de

parceria efetivada com a Fundação Itaú Social. Nesse recorte, só apresentamos resultados parciais da pesquisa.

Também serão analisados documentos disponibilizados pela Fundação Itaú Social (relatórios de atividades; planos) que subsidiam as ações educativas na Secretaria de Estado de Educação, destinados à operacionalização dos projetos e programas no âmbito da rede pública estadual de ensino.

Adota-se a técnica da análise do conteúdo dos documentos, descrita por Bardin (2011), como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

A delimitação temporal do estudo inicia-se no ano de 2013, justificado pela implantação do Pacto pela Educação do Pará na rede pública estadual de ensino, ocasião esta em que o terceiro setor, representado pela Fundação Itaú Social, iniciou suas atividades de apoio e assessoramento à SEDUC, por meio de projetos e programas, e termina no ano de 2017, ocasião de término do planejamento estratégico do Pacto Pela Educação do Pará.

O percurso investigativo preliminar concentra-se na revisão da literatura, realizada no banco de dados da Capes, elegendo-se teses e dissertações cujo objeto de estudo é a relação público-privada na educação, delimitada no período de 2010 a 2015. Também foi realizado levantamento documental relativo ao Pacto Pela Educação do Pará, constante de decretos governamentais, portarias, resoluções, termos de cooperação técnica e financeira.

A análise documental foi realizada por meio da técnica da análise do conteúdo, por meio do cotejamento das informações relevantes que traduzem as vozes dos sujeitos que protagonizam as relações de poder no Estado, descrito a partir dos documentos por eles produzidos.

### **A relação do Estado com o terceiro setor no atendimento das políticas educacionais no Pará**

As mudanças no campo econômico, político e social no Brasil, a partir da década de 1990, ampliaram a efetivação de parceiras público-privadas, justificadas pela redução das funções do Estado, com a finalidade de alcançar maior eficiência no atendimento das demandas sociais,

caricaturando os bens sociais, dentre estes a educação, como serviços não-exclusivos do Estado, os quais podem ser executados pelo setor privado e pelo público não-estatal.

[...] o que se vê é o crescimento cada vez maior dos empreendimentos educacionais privados e o governo incentivando-os por meio de subsídios e outras ajudas, especialmente a partir de 1995, com a reforma do Estado, incentivada pelos organismos internacionais (SANTOS, 2014, p. 227).

O ajuste do Estado à ordem neoliberal avançou no campo educacional por meio de ações de Institutos, Organizações Não Governamentais – ONGs, Organizações Sociais – OS, subsidiadas com recursos públicos, capturados junto aos organismos estatais mediante participação em editais. A presença do Terceiro Setor como parceiro do Estado na execução das políticas educacionais deslocou em maiores dimensões a função social da escola, em especial na formação cidadã dos sujeitos.

O cenário político no Estado do Pará, na última década do século XX e início do século XXI, vem experimentando um projeto de poder concentrado nas elites conservadoras, que se alternam no controle do aparato administrativo estatal, com reflexos acentuados na definição das políticas sociais, orientadas segundo a lógica ditada pelos organismos internacionais visando expandir a fronteira do capital na região amazônica.

A presença do capital na região amazônica, em especial no Estado do Pará, assumiu proporção significativa nas atividades econômicas a partir das décadas de 1980 e 1990, com a implantação dos grandes projetos econômicos, mediante a exploração de recursos naturais, o que possibilitou a formação de novos espaços territoriais, e conseqüentemente o surgimento de novas perspectivas de embates no campo político, representado por grupos conservadores e progressistas.

Os grupos econômicos instalados no território paraense, não fogem à regra do *modus operandi* na construção da relação com o Estado, pois necessitam estar representados na estrutura político-administrativa visando à defesa de seus interesses. De acordo com Marx (1978), o Estado é a síntese do estágio de desenvolvimento econômico que ocasionou a divisão da sociedade em classes, portanto ele se insere no contexto da luta de classes.

Como o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se que

todas as instituições comuns que adquirem uma forma política são mediadas pelo Estado (MARX & ENGELS, 2009, p. 112).

A articulação dos grupos econômicos com o Estado desdobra-se no âmbito da sociedade civil por meio de entidades representativas com participação efetiva no processo produtivo, as quais desempenham um papel relevante no controle político e ideológico. A configuração do Estado na unidade federativa paraense não foge a essa regra, descrita por contrastes elevados quanto ao controle dos meios de produção, restrito a um grupo limitado de sujeitos, com reflexos significativos na produção existencial do povo.

Com a expansão das atividades produtivas no espaço geográfico paraense, definiram-se novas estratégias de alianças entre os grupos políticos, com a finalidade de assegurar o controle administrativo do Estado e também de ampliar o desenvolvimento econômico por meio de dispositivos legais, visando promover a sustentabilidade dos grupos empresariais. A relação do Capital com o Estado desenhou-se, no contexto geográfico paraense, por meio da manutenção do modelo reprodutor de desigualdade social.

Se em todas as épocas a estabilidade do poder público significava tudo para todo o mercado financeiro e para os oficiais desse mercado financeiro, por que não o seria hoje, e com muito mais razão, quando cada dilúvio ameaça destruir os velhos Estados e, com eles, as velhas dívidas do Estado? (MARX, 1981, p. 73).

As bases produtivas existentes no Estado do Pará estão alicerçadas fundamentalmente na atividade de comércio e serviços, agronegócio, indústria, e politicamente, esses segmentos se fazem representar por entidades de classe com articulação dentro da estrutura administrativa e política do Estado, por meio da Federação do Comércio – FECOMÉRCIO; Federação da Agricultura do Pará – FEAPA; Federação das Indústrias do Pará – FIEPA.

A presença da elite burguesa no controle dos meios de produção e da administração do Estado limita a ação dos movimentos sociais na transformação das condições materiais de desigualdade construídas historicamente no Estado do Pará, os quais contribuem para a manutenção da elevada concentração de renda, restrito a pequenos grupos sociais.

Os grupos econômicos se instalam em territórios dotados de potenciais naturais a serem explorados economicamente, e, em paralelo, assumem o controle político, visando resguardar seus

interesses. Dessa forma, reproduz-se a lógica da hegemonia do poder econômico e poder político no âmbito do Estado.

A presença dos grupos econômicos no controle do Estado reflete de forma considerável na definição e operacionalização das políticas sociais, por meio da substituição do papel do Estado como protagonista das ações, ocupando tal espaço a iniciativa privada, por meio de institutos, fundações e demais organizações vinculadas ao terceiro setor. Essa mudança de atuação do Estado junto à sociedade possibilita construir uma estratégia de visibilidade ao empresariado junto à população, como protagonista eficaz no atendimento das demandas sociais.

Essa nova lógica de funcionamento estatal fortalece, no imaginário social, o discurso da fragilidade estatal no atendimento das demandas sociais, as quais podem atingir níveis de qualidade satisfatória, desde que operacionalizados por instâncias não-estatais, as quais são mais eficientes e eficazes no cumprimento do papel a que se destinam.

O capital, ao assumir o controle político do Estado, concentra as atividades produtivas e de renda em torno de uma minoria, com reflexos significativos na estrutura social, devido à elevação da desigualdade quanto ao acesso aos meios de produção da existência humana.

De acordo com Frigotto (1995), as teorias econômicas liberais apresentam, em suas bases de sustentação para o desenvolvimento de relações produtivas, a influência do mercado como referencial para garantia do atendimento das necessidades sociais. Sendo a economia regulada pelas relações mercantis, o Estado passa a se colocar em segundo plano no atendimento das demandas sociais.

As novas configurações descritas nas ações do Estado com o Empresariado interferem de forma direta na definição das políticas sociais, por intermédio de parcerias legalmente constituídas nos Termos de Cooperação Técnica e Financeira, celebrados com instituições vinculadas ao Terceiro Setor, visando ao atendimento das demandas da população.

Assessorar a SEDUC na elaboração do Plano de Prioridade Anual, com base no Plano Estratégico [...]; assessorar a SEDUC no desenho de estratégias para acompanhamento e apoio aos processos de planejamento e implantação do Pacto em todas as instâncias: estadual, regional e municipal; articular e monitorar as ações de investimento social dos parceiros do Pacto junto aos membros da SEDUC para definição de ajustes e subsidiar a elaboração do Plano Executivo do ano subsequente (PARÁ, 2015).



A implementação das políticas educacionais no âmbito do Estado voltadas ao atendimento da educação básica tem sido marcada pela presença de instituições representativas do Terceiro Setor, subsidiadas por financiamento da União, dos Estados e Municípios, mediante parceria estabelecida com organismos da administração direta e indireta.

Segundo Montano (2002), o termo “Terceiro Setor” foi idealizado por John D. Rockefeller III, nos Estados Unidos em 1978. No contexto da reestruturação produtiva, o primeiro setor representa o Estado, o segundo setor, o empresariado, e o terceiro setor, é tido como representante da sociedade civil organizada, cuja finalidade é substituir o Estado no atendimento de demandas sociais.

No âmbito administrativo e jurídico, a Lei 9.790/1999 definiu novos referenciais de classificação às entidades vinculadas ao Terceiro Setor, visando fortalecer a relação público-privado, além de estabelecer um aporte jurídico voltado à qualificação de utilidade pública. Assim, a chamada Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP – ganhou relevo social, jurídico e político em substituir o Estado.

O Terceiro Setor ganhou mais espaço no contexto educacional público, amparado pelo artigo 206 do texto constitucional de 1988, quanto à liberdade de ação e a utilização de recursos públicos para financiar projetos e programas educacionais com a finalidade de promover a melhoria da qualidade do ensino, além da flexibilidade legal prevista na Lei Federal 11.079/2004, que regulariza o processo de licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

A reflexão sobre a parceria público-privado, de acordo com Di Prieto (2009), contempla, em primeiro plano, o ajuste no Estado a partir da inserção da ordem neoliberal no contexto internacional, cujo reflexo na gestão estatal é descrito por meio de mudanças na administração pública a fim de adotar uma nova abordagem de atuação, especialmente no sentido de proporcionar maiores níveis de controle no uso dos recursos públicos, e, nesse sentido, é possível compreender que ela está sujeita ao cumprimento do ordenamento jurídico.

No Estado do Pará, a parceria público-privado está representada pelo Grupo de Parceiros Estratégicos do Pacto Pela Educação do Pará – GPEP, composto pela Fundação Vale, Instituto Natura, Instituto *Synergos*, Tora Brasil, cujo objetivo é promover o ensino de qualidade. Para tanto, o Estado compromete-se em:

Possibilitar a realização de atividades diversas pelo Instituto, por si ou por terceiros, relacionadas ao Pacto; financiar para os membros da equipe do Instituto os custos de transportes (aéreo, terrestre e fluvial), hospedagem e traslados para atividades relacionadas à execução do Plano Executivo Anual regido por este Termo de Cooperação Técnica e Financeira (PARÁ, 2015).

Em nível nacional, de acordo com os dados do Ministério da Educação, os programas indutores para a melhoria da Educação Básica, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, estão representados por: Trilhas, Educação Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Jovem do Futuro, Comunidade de Aprendizagem e outros, cujo objetivo é melhorar o desempenho escolar das redes públicas de ensino. Tais programas são vinculados a instituições representativas do Terceiro Setor, dentre estas o Instituto Unibanco, Instituto Itaú Social, Instituto Natura.

Visto que parte do financiamento para custeio da educação pública é oriundo dos tributos recolhidos pelo Estado junto à sociedade, os recursos públicos aplicados na educação, conforme previsto na flexibilidade da norma constitucional, também são apropriados pelo chamado Terceiro Setor, por meio de instituições privadas representantes do capital financeiro para promover ações vinculadas ao ensino.

O Pacto Pela Educação do Pará, ao assegurar a participação da sociedade civil nas ações destinadas à melhoria da qualidade da educação, legaliza a participação do Instituto *Synergos*, associação sem fins lucrativos, por meio de Termo de Cooperação Técnica e Financeira, com amparo técnico e jurídico, o qual disponibiliza, ao chamado Terceiro Setor, a apropriação de aporte financeiro oriundo do erário público, além da ampliação das relações de poder no campo institucional.

Compete ao GPEP: assessorar técnica e estrategicamente a implantação e avaliação do Plano Estratégico do Pacto [...] mobilizar parceiros dos diferentes setores públicos e privados para apoiar técnica e financeiramente o planejamento, implantação e divulgação do Pacto, em articulação com a SEDUC (PARÁ, 2015).

A apropriação dos recursos públicos pelo setor privado para custeio de programas e projetos na área educacional é questionado a partir da dimensão conceitual do que vem a ser o privado. Para Bobbio (2007), o privado pode ser definido como “não público”, ou seja, refere-se a uma condição para além dos interesses coletivos.

A relação público-privado na rede estadual do Pará alcançou relevo na operacionalização da política educacional por meio da ação estratégica definida no Pacto Pela Educação do Pará, que abriga programas e projetos vinculados à esfera pública e privada, desenvolvidos no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Pará.

As ações educativas disponibilizadas pelos chamados parceiros estratégicos do Pacto Pela Educação do Pará incluem desde o planejamento do ensino e de ações a serem realizadas na Secretaria de Estado de Educação, com a presença de especialistas em educação, com experiência em planejamento educacional obtida por meio de assessoramento a outras redes estaduais ou em redes municipais da federação.

Quadro evolutivo da participação do terceiro setor na rede pública estadual do Pará

ANO	ENTIDADE	PROGRAMA/PROJETO	Nível de Ensino
2013	Instituto Natura	Projeto Trilhas	Fundamental
2013	Instituto ABCD	Dificuldades de Aprendizagem	Fundamental
2013	Instituto Itaú Social	Coordenação de Pais	Fundamental
2013	Instituto Itaú Social	Educação Integral	Fundamental/Médio
2013	Instituto Mafre	Educação Viária	Fundamental
2012	Instituto Unibanco	Jovem de Futuro	Ensino Médio
2014	Fundação Roberto Marinho	Projeto Mundiar	Fundamental/Médio
2015	Fundação Telefônica	Voluntariado	Fundamental

Fonte: SEDUC-PA

No contexto educacional, o aumento do espaço do terceiro setor foi ocasionado também pela nova configuração do papel do Estado na elaboração de metas constantes na política regulatória e fiscalizatória dos diversos setores da economia, descentralização no processo de execução dos serviços públicos por meio de permissões e concessões ao setor privado.

A presença do Terceiro Setor na implementação de programas destinados à melhoria da qualidade da Educação Básica é algo que merece ser investigado no âmbito do desdobramento das políticas educacionais do Estado brasileiro, visando compreender a dinâmica estabelecida na relação público-privado.

A reforma do Estado protagonizada pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), de 1995, cujo mentor Luiz Carlos Bresser Pereira, no governo de Fernando Henrique Cardoso e continuado por Lula e Dilma Rousseff, materializa-se no contexto atual por meio de

instituições vinculadas ao Terceiro Setor, que colocam em operação programas educacionais financiados pelo Estado, em nome da elevação dos padrões de eficiência e qualidade nos resultados do desempenho escolar na Educação Básica.

Segundo Frigotto (2010), a educação submetida à lógica de funcionamento do modo de produção capitalista é planejada sob os ditames dos organismos internacionais, em particular, para atender aos níveis desejados pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Com a finalidade de colocar o Estado do Pará nos níveis de desempenho considerado satisfatório, conforme as projeções do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, o poder local (Estado-Município) é mobilizado por meio do Pacto Pela Educação do Pará para alcançar os resultados previstos no Programa Todos Pela Educação, do governo federal.

Considerando o desempenho escolar da rede pública estadual de ensino do Pará, percebe-se um quadro aquém das metas estabelecidas no Programa Todos Pela Educação, descrito no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – abaixo da média nacional em todos os níveis, descrito por um baixo percentual de alunos com aprendizagem considerada adequada, alcançado por apenas 13,3% em língua portuguesa e 3,1% alunos em matemática. Esse quadro é complementado pelos baixos percentuais de alunos concluintes na educação básica, em que apenas 31,7 % dos jovens até os 19 anos concluem ensino médio, conjugado a uma taxa 20,6 % de abandono escolar neste nível de ensino.

Por intermédio da articulação do Pacto Pela Educação do Pará, o chamado Terceiro Setor se faz representar por um conjunto de ações estratégicas, dentre estas o aprimoramento do planejamento educacional, com foco na melhoria dos resultados parametrizados pelo IDEB, estratégias destinadas à melhoria da qualidade do ensino, materializado por meio de projetos e programas, tais como: o Projeto PNAIC/Trilhas, Jovem de Futuro, Educação Integral, com foco na gestão educacional, formação de professores, metodologias e estratégias de aprendizagem, dentre outros.

A participação do terceiro setor na operacionalização das políticas educacionais vinculadas à Educação Básica é apoiada também pelas instâncias representativas das redes estaduais e municipais, por meio de parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação

– CONSED, de modo que a relação público-privada torna-se o referencial de ação da política educacional.

Na rede estadual de ensino do Pará, o Terceiro Setor integra-se no Pacto Pela Educação do Pará por meio da parceira realizada com instituições não governamentais, dentre estas o Instituto Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Telefônica, Fundação Vale, visando articular com a Secretaria Adjunta de Ensino – SAEN, a operacionalização dos projetos e programas educacionais destinados à promoção da melhoria do desempenho escolar, abrangendo desde os anos iniciais do ensino fundamental até o nível médio.

A presença do Terceiro Setor no contexto operacional da política educacional na rede pública estadual de ensino articula-se, em micro e macro poder, inclusive compondo uma rede de relações institucionais (Federação das Indústrias do Pará – FIEPA; Federação do Comércio – Fecomercio; Federação da Agricultura do Estado do Pará – FAEPA; Instituições de Ensino Superior – IES; Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP) que, articulada à ação estatal, viabiliza o encaminhamento de demandas junto aos organismos de fomento à Educação Básica.

A presença do Terceiro Setor no atendimento educacional, por meio de projetos e programas voltados à melhoria do desempenho dos alunos na educação básica, abrangendo desde o Ensino Fundamental (nos anos iniciais e anos finais) até o Ensino Médio, articulados às ações do Estado, merece ser analisada com o intuito de compreender a dinâmica construída nas relações de parceria entre o público e o privado.

### **Considerações Finais**

A presença do Terceiro Setor, representado pelo Instituto Itaú Social, na rede estadual de ensino do Pará, por meio de programas e projetos vinculados ao Pacto Pela Educação do Pará, manifesta, em primeiro plano, a intervenção da lógica de gestão empresarial no contexto institucional, por meio de ações de controle visando alcançar resultados quantitativos nos indicadores nacionais.

As ações educacionais financiadas pelo Terceiro Setor na rede pública estadual do Pará fortalece o processo de terceirização das atividades no espaço público, com reflexos significativos na construção da identidade institucional e das relações de trabalho.

Secundariamente é possível perceber a expansão da ocupação dos espaços de poder concedidos pelo Estado ao denominado Terceiro Setor, por meio da participação na elaboração e monitoramento do planejamento estratégico institucional e da utilização do aporte financeiro público destinado ao custeio das atividades educacionais.

A presença do Terceiro Setor na Secretaria de Estado de Educação do Pará materializa-se mediante Termo de Cooperação Técnica e Financeira, o que incide na transferência de tecnologia gerencial aos moldes empresariais, visando alcançar melhores desempenhos quantitativos dos alunos, levando-se em consideração os indicadores nacionais, e a utilização do recurso financeiro público, capturado tanto nos editais das agências de fomento, como também do tesouro do Estado.

## Referências

ADRIÃO, T. (Coord.). Análise das consequências de parcerias firmadas entre os municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna. Rio Claro: Instituto de Biociências - UNESP, 2008. Projeto financiado pelo CNPq.

\_\_\_\_\_. Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. In Anais do V Simpósio internacional: o estado e as políticas educacionais no tempo presente. UFU/Uberlândia, 2008.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. São Paulo: Revista Brasileira de História da Educação n° 5 jan./jun. 2003.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. Revista Brasileira Ciências e sociedade. v.18, n.52, São Paulo, 2003.

BRASIL. Lei Federal 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial da União. Brasília, 30 de dezembro de 2004.

DI PIETRO, M. S. Z. Reflexões sobre as parcerias público-privadas. Carta Forense, 2009. Disponível em: <[http://azevedosette.com.br/ppp/artigos/reflexoes\\_sobre\\_as\\_parcerias\\_publico-privadas/6](http://azevedosette.com.br/ppp/artigos/reflexoes_sobre_as_parcerias_publico-privadas/6)>. Acesso em 06/10/2014.

\_\_\_\_\_. Parcerias na administração pública. Concessão, permissão, franquia, terceirização e outras formas. 5. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2005. 449 p.

FALEIROS, Vicente de Paula. Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica. Educação Teoria e Prática (Rio Claro), v. 19, p. 57-72, 2010.

FAZENDA, Ivani. Pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Autores Associados, 2012.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Percursos da Educação Integral. São Paulo: Editora Campus, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. A improdutividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Atlas, 2010.

MARK, Karl & ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARK, Karl. O 18 do Brumário de Bonaparte. São Paulo: Boitempo, 1981.

MONTÃO, Carlos. Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Pacto Pela Educação do Pará; Belém, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Termo de Cooperação Técnica e Financeira. SEDUC, 2015.

PERONI, Vera. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO e PERONI (org.). Público e Privado na educação novos elementos para o debate – São Paulo: Xamã, 2008.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Educação e desenvolvimento: que relação é essa? Belo Horizonte: Revista Trabalho & Educação. v.23 | n.1 | p. 219-238 | jan-abr | 2014

SILVA, Leticia Moreira da. Educação Integral. São Paulo: CENPEC, 2013.

# A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Área Peniche MARTINS<sup>1</sup>

Secretaria Estadual de Educação-SEDUC/PA  
penichearea@yahoo.com.br

**Resumo:** Trata-se de um artigo que compõe uma pesquisa de doutorado. O objetivo é analisar a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no município de São Miguel do Guamá-PA, para explicar a relação público-privada no Compromisso Todos pela Educação (CTE) e suas exigências para o planejamento e execução das políticas públicas educacionais locais. A perspectiva histórico-dialética baliza esta pesquisa. Foi utilizada a revisão bibliográfica e a análise documental. Compreendeu-se que o PDE é política pública educacional pensada pelo Ministério da Educação (MEC) em acordo com um grupo de empresários. Foi abordado o PDE no contexto da descentralização, via convocação dos empresários para assumir o planejamento e o financiamento dos projetos e programas destinados à educação pública.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Relação Público-Privada.

**Abstract:** This article is part of a PhD research. It aims to analyze the implementation of the Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) [Education Development Plan] in the municipality of São Miguel do Guamá – PA, to explain the public-private relationship in the Compromisso Todos pela Educação (CTE) [All for Education Commitment] and its requirements for the planning and execution of local educational public policies. The historical and dialectical perspective marks this research. Literature review and document analysis were used. The assumption was that the PDE is a educational public policy planned by the Ministério da Educação (MEC) [Ministry of Education] in agreement with a group of businessmen. The PDE was approached in the context of decentralization, by convocation of businessmen to take over the planning and financing of projects and programs for public education.

**Keywords:** Educational Public Policy. Plano de Desenvolvimento da Educação. Public-private.

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPa), na linha de Políticas Públicas Educacionais. Mestre em Educação pelo PPGED/UFPa (2012). Especialização em Gestão Escolar-2008 (UNAMA-EGPA). Pedagoga pela Universidade Federal do Pará (2002). Atualmente é Especialista em Educação pela Secretaria de Educação do Estado do Pará.



## **Introdução**

Apresentamos como objeto de investigação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma política pública educacional pensada pelo Ministério da Educação (MEC) em articulação com um grupo de empresários que incorporam o Compromisso Todos pela Educação (CTE).

Justificamos o nosso interesse pelo tema porque as políticas públicas educacionais em nosso país, conforme Saviani (2007), historicamente foram articuladas por movimento de educadores e, no caso do PDE, o MEC, ao formulá-lo, efetivou-o em interlocução com o empresariado.

O Plano de Desenvolvimento da Educação e sua execução por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de São Miguel do Guamá/PA foi tema de nossa pesquisa de Dissertação de Mestrado (MARTINS, 2012), a qual elucidou que o PDE promove a articulação de colaboração no município de São Miguel do Guamá por meio do PAR, segundo as perspectivas do MEC. Contudo, esse modelo de colaboração foi imposto ao município e não permitiu a participação voluntária, na medida em que condicionou o repasse financeiro de projetos e programas a esse processo de adesão. Portanto, mediante a ferramenta de planejamento proposta pelo PAR, o município se torna dependente de uma plataforma única que o MEC utiliza para diagnosticar e atender a diferentes municípios, o que implica a falta de autonomia por parte desse ente federado.

Elucidamos também que o PAR se apresentou, principalmente, como elemento de desconcentração administrativa, em que o município precisou atender às demandas do Governo Federal, sob pena de perda de recursos técnicos e financeiros. Esclarecemos que, portanto, o PDE se apresenta como uma possível materialização de uma nova relação entre os entes federados, pautada pelo princípio da cooperação, cujo município aparece como elemento central na concretização dos objetivos dessa política.

O Plano de Desenvolvimento da Educação se configura no contexto da descentralização das políticas públicas educacionais. Este processo de descentralização na educação, conforme Oliveira (2002) e Lima (2003), intensificou-se a partir da década de 1990, por meio da municipalização do Ensino Fundamental. Entretanto, esse processo foi um dos efeitos da descentralização às avessas, cujas críticas apontam na direção de uma forma de (re)centralização,

ou, no máximo, uma (des)concentração<sup>2</sup> das políticas. Embora a descentralização seja difundida como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos e dos postulados democráticos que lhes são recorrentemente reafirmados, percebe-se que eles se tornaram, pela lógica instituída, justificativas de transferências de competências da esfera central de poder para os locais, respaldadas por noções neoliberais.

Esta pesquisa de doutorado é uma possibilidade de retomar a discussão sobre o PDE, no contexto da descentralização das políticas públicas educacionais, com o foco na convocação dos empresários, aqui representados pelo Compromisso Todos pela Educação, para assumir o planejamento e o financiamento dos projetos e programas destinados à educação pública. Nessa linha de raciocínio, Zauli (2006) nos aponta aspectos importantes para compreensão dessa dinâmica descentralizadora da reforma do Estado no Brasil, ao longo dos anos de 1990. Um deles diz respeito a certo grau das virtudes da descentralização dos processos decisórios e de sua identificação com a perspectiva de construção de um sistema político democrático. Em decorrência da postulação de uma maior eficiência e eficácia da gestão descentralizada de políticas públicas, as reformas descentralizadoras seriam benéficas não somente aos diferentes públicos-alvo das diversas modalidades de intervenção estatal, mas também ao conjunto da sociedade.

Conforme analisam Lima e Mendes (2006), a partir dessa ideia sobre liberdade na gestão, evidencia-se um recuo que o Estado nacional vem apresentando, tanto na sua participação direta no setor produtivo como em outras esferas de seu domínio, como é o caso da educação, provocando mudanças nas formas de financiamento das políticas sociais, com transferência de parte desses encargos para os atores sociais, o que obriga as instituições a se tornarem autônomas. Nesse cenário, o que podemos observar é uma descentralização para o mercado, ou seja, de responsabilização social, uma vez que os sistemas ou unidades terão que se manter a partir de uma gerência que os preservem como tais, pois, diante de poucos recursos, é preciso utilizar as melhores estratégias para o melhor aproveitamento. Nesse sentido, a esfera pública é convocada a se mercantilizar. Assim, uma descentralização para o mercado envolve mecanismos complexos:

---

<sup>2</sup>A este respeito Lima (2001) afirma que a desconcentração pressupõe a descentralização das ações às outras esferas de gestão das políticas que, no caso da educação, se dá no âmbito dos sistemas regionais, locais e unidades de ensino. Entretanto, as decisões permanecem centralizadas por meio de uma espécie de “controle remoto”.

[...] não se realiza, prioritariamente, pela transferência dos serviços públicos para o setor privado, mas por um conjunto de reformas que buscam aproximar as “decisões do não mercado” (as decisões públicas) das “decisões de mercado”, criando um quase mercado na educação (MARTINS, 2002, p.68).

A descentralização para o mercado, de acordo com Lima e Mendes (2006), é feita por duas vias que tendem a consolidar o espaço de um quase mercado na educação: uma delas se faz por meio de transferências de toda carga de responsabilidade para o mercado do controle e regulação educacional, e a outra pretende realizar a descentralização da responsabilidade da oferta e universalização do serviço educativo para outros setores, entendendo que tais tarefas não são exclusividade do Estado. Nesse sentido, corroboramos o que nos expõe Saviani (2014), na medida em que há necessidade de um enfrentamento aos grandes grupos empresariais, pois, além de atuar no ensino, têm ramificações nas forças dominantes da economia e também na própria esfera pública. Dessa forma, torna-se difícil defender a educação pública de qualidade, uma vez que a força do privado, traduzida por meio dos mecanismos de mercado, vem contaminando em grande medida a esfera pública. É dessa forma que o movimento dos empresários ocupa espaço nas redes públicas, como bem ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”.

Não importa que estejamos tratando da descentralização de funções no âmbito da burocracia central, da transferência de responsabilidades para estados e municípios, da execução de políticas públicas por entidades não governamentais do “Terceiro Setor”, da privatização do fornecimento de bens e serviços públicos, ou de uma combinação qualquer destas diferentes estratégias. Cabe ressaltar que, no contexto de um processo de reforma do estado, em que estão presentes diferentes formas de descentralização, é importante o alcance de níveis superiores de formulação e implementação de políticas públicas, vale dizer de *governance* por parte do poder central (ZAULI, 2003, p.47).

Entendemos que as instituições governamentais constitutivas do Estado precisam recuperar sua capacidade de pensar e implementar as políticas públicas. Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE, quando pensado e perpetrado pelo MEC, em parceria com os empresários, está articulado a uma complexa forma de pensar e conduzir as políticas públicas educacionais, pois se insere no contexto de uma nova relação entre as esferas governamentais e sociedade civil organizada, em que está implícita a descentralização na efetivação dessas políticas,

o que, por um lado, pode se configurar como uma forma de o Estado se desobrigar de sua função de prover as políticas públicas, e, por outro lado, pode se constituir em mecanismo do Estado para retomar sua capacidade de governar. Eis aí a relação entre o público e o privado que queremos investigar.

### **O contexto sócio histórico do PDE: a delimitação do problema**

De acordo com Abreu (2010), o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, marcou o início do segundo mandato do Governo Lula (2007-2010) no campo da educação.

O Plano<sup>3</sup>, documento de organização do Poder Executivo, estava estruturado inicialmente em trinta ações de porte, variadas e voltadas para todos os níveis e modalidades da educação<sup>4</sup>. Esse Plano norteou toda a ação do MEC durante o Governo Lula e teve sua continuidade no Governo Dilma (2011-2014). De acordo com Saviani (2009), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado ao país em 15 de março de 2007, foi lançado oficialmente em 24 de abril, juntamente à promulgação do Decreto n.º 6.094, dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (uma das ações do PDE), considerado como carro-chefe do PDE. Durante a execução do plano, as ações ampliaram-se. O PDE, na realidade, se apresenta como um grande “guarda-chuva” que abriga praticamente todos os programas previstos pelo MEC (SAVIANI, 2009).

Conforme Krawczyk (2008), o PDE é um plano plurianual 2008-2011<sup>5</sup> que reúne ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC e incidem sobre uma série de aspectos nos diferentes níveis de ensino, visando o objetivo comum de melhorar a qualidade da educação. Quase todas essas ações já vinham sendo desenvolvidas, embora novas tenham sido incorporadas, inspiradas em ações implementadas por organizações não governamentais - ONGs – em escolas públicas. Depreendemos, a partir de algumas leituras<sup>6</sup>, que o PDE é definido como um programa de Governo

<sup>3</sup> Para explicitar os conceitos de Plano, Projeto, Programa, ver em Vasconcellos (2006).

<sup>4</sup> Ver Saviani, D., “O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. Educação e sociedade, 2007.vol.28, n° 100, pp.1231-1255.

<sup>5</sup> A obrigatoriedade de elaboração de um plano plurianual de quatro anos (inclui o primeiro ano de mandato do sucessor para evitar descontinuidades) está estipulada na Constituição de 1988 para todas as pastas do governo federal (KRAWCZYK, 2008).

<sup>6</sup> Saviani (2007; 2009); Gadotti (2008); Adrião e Garcia (2008); Abreu (2010); Krawczyk (2008); Brasil-MEC. (2007).

e não uma política de Estado<sup>7</sup>. Conforme Valente (2008, p.10), “[...] as políticas e a Gestão da Educação no Brasil, materializadas em ações políticas e programas, são marcadas de um modo geral pelas rupturas, caracterizando políticas de governo e não de Estado”.

A este respeito, concordamos com Camini (2009) ao afirmar que os programas de Governo, em geral, são pensados para um período de gestão correspondente ao mandato do gestor eleito, esquecendo-se que a efetividade da política pública pressupõe a continuidade de suas ações no atendimento das demandas sociais reivindicadas como direito do cidadão, independente da articulação política que esteja no comando do Estado. Nesse contexto de política de governo, destacamos, de acordo com Saviani (2007; 2009), que, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo Governo Federal, cada Ministério teria de indicar as ações que se enquadrariam no referido programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>8</sup>, vinculado às diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. O IDEB, inicialmente, agrega todas as ações do MEC para a educação nacional, priorizando apenas a educação básica. Contudo, o MEC, articulando no sentido de desenvolver uma visão “sistêmica da educação”, ou seja, para dar maior abrangência ao atendimento de políticas públicas educacionais em nível nacional, desenvolve o PDE, no qual todos os níveis e modalidades da educação estão inseridos.

Quando essas ações são associadas ao IDEB, indagamos a respeito da novidade que o PDE trouxe às ações que já existiam no Ministério da Educação no que concerne às políticas públicas educacionais, uma vez que, aparentemente, apenas reúne todas as pautas que já existiam em matéria de programas/ações do MEC e denomina de um Plano que supostamente pretende resolver o problema da qualidade da educação. Gadotti (2008), por sua vez, afirma que o PDE foi chamado de “PAC da Educação”, demonstrando, assim, a preocupação daquele “plano” em estar associado a uma visão subordinada da educação ao crescimento econômico. Contudo, pontua o autor que é

---

<sup>7</sup>A este respeito ver em REZENDE, Flávio da Cunha. Por que falham as Reformas Administrativas? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 47-66.

<sup>8</sup>O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB (mediante mecanismos de avaliação) é utilizado como parâmetro para a tomada de decisões de gestão dos sistemas de ensino, para o estabelecimento e controle de metas a serem cumpridas por estados e municípios. Como consequência, os professores recebem bônus vinculando-se incentivos aos resultados de desempenho de alunos e/ou professores (OLIVEIRA e SANTANA, 2010).

esperançoso que a prática, ou seja, os programas concretos superem debates generalistas e a ambiguidade estabelecida pela indefinição do termo desenvolvimento, conceito chave no PDE.

No sentido de indagar de onde advêm os fundamentos político-filosóficos do programa, o autor supracitado nos alerta para o fato de o PDE ter sido lançado sem fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em janeiro de 2001, portanto antes do governo Lula. Por outro, lado não é mencionado o programa de governo apresentado ao país por Lula durante a campanha. Contudo, o autor pontua que, se compararmos o PDE com o Programa Setorial de Educação Lula Presidente, veremos que muitas propostas do PDE já estavam contempladas naquele programa (GADOTTI, 2008).

Temos indícios para supor, então, que a formulação do PDE está inserida no contexto da necessidade que os governos têm de estabelecer programas/ações para “resolver” os problemas históricos da educação brasileira, a partir de suas próprias concepções, que, não raro, estão ligadas a interesses de grupos político-partidários, empresariais, imprensa. Porém, o PDE teve uma boa aceitação pública, com ampla divulgação pela mídia (jornais, telejornais, revistas e outros), uma vez que sinalizava a prioridade da educação no segundo mandato do governo Lula (2007-2010), indicando ações a serem implementadas, mas também recebeu críticas quanto à insuficiência das ações, dadas a improbabilidade de aumento dos recursos, a partir da política econômica adotada pelo Governo Federal e ausência da participação da sociedade na proposição das ações contidas no plano (SAVIANI 2007, 2009).

Devido a essas críticas, o PDE foi recebido com certo ceticismo por alguns setores<sup>9</sup> ligados à educação, bastante conhecedores dos problemas da educação no país, que afirmavam, em geral, que o PDE não contou com a participação dos setores ligados à educação na sua elaboração, era apenas uma plataforma de ações do MEC e não vinculou maiores recursos à educação.

Mas, segundo Abreu (2010), apesar da crítica da falta de participação direta dos setores ligados à educação, as ações do PDE resultariam das demandas das necessidades que já vinham sendo apontadas em fóruns e pelo debate público da área, além de que as principais ações do Plano foram constituídas por meio de leis votadas no Congresso, resultariam, portanto, de processos que

---

<sup>9</sup> Segundo Gadotti (2008), representantes de setores como ONGs, entidades representativas do ensino privado e comunitário, por exemplo, sentiram-se excluídos e se queixaram ao ministro Hadad por não serem consultadas com relação à elaboração do plano.

envolvem os legítimos representantes da sociedade brasileira, que teriam reconhecido as demandas da população.

Contudo, neste contexto de questionamento das bases e consistência do PDE, Saviani (2007) afirma que o MEC, ao formular o PDE, fez sim interlocução com o empresariado e não com o movimento de educadores. Nesse sentido, o PDE teria assumido a agenda do “Compromisso todos pela educação”. Este movimento, por sua vez, apresentou-se como iniciativa da sociedade civil, conclamando a participação de todos os setores sociais, mas para o autor esse movimento se constituiu de fato, como um grande aglomerado de grupos empresariais.

A este respeito, Krawczyk (2008) afirma que o MEC teve como parceiro privilegiado para as metas que pretendia atingir até 2011 um grupo empresarial que, em uma atitude bastante propositiva, havia lançado, em outubro de 2006, o Movimento Compromisso Todos pela Educação, nome pelo qual foi batizado também o plano de metas promulgado pelo Governo Federal. Saviani (2007) tece a crítica de que é importante avaliar como positiva a iniciativa do MEC de capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino, expressa por setores influentes da mídia.

Saviani (2009) nos alerta para o fato de que, entre os empresários, existe a tendência dominante de considerar a educação como uma questão de boa vontade e de filantropia, que pode ser resolvida pelo voluntariado, e que o interesse desse grupo é ajustar os processos formativos às demandas de mão de obra e aos perfis de consumidores postos pelas empresas. Portanto, a lógica que embasa a proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida como uma espécie de “Pedagogia dos resultados”: O governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às demandas das empresas.

Nesse sentido, corroborando Saviani (2009), é, pois, uma lógica de mercado que se guia pelos mecanismos das “pedagogias das competências<sup>10</sup>” e da “qualidade total<sup>11</sup>”. E esta lógica, assim como nas empresas, visa obter a satisfação dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. Por este véis da qualidade total, no entanto, o verdadeiro cliente das escolas seria a empresa ou a sociedade, e os alunos seriam produtos que os estabelecimentos de ensino forneceriam a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lançar-se-ia mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja a participação de todos os participantes do processo, conjugando ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus processos e seus produtos. Para Saviani (2009), seria justamente isso que o Movimento do empresariado fiadores do Compromisso Todos pela Educação espera do PDE, lançado pelo MEC.

Observamos, em nossa pesquisa de mestrado, que, por carência de condições técnicas e financeiras, os municípios findam por aceitar as políticas públicas formuladas pelo MEC e, portanto, de forma automatizada, tentam colocar em ação programas e projetos que em grande parte não cabem para os sistemas municipais de ensino, mas, por “incapacidade”, assumem como se fossem próprias, e, com isso, ficam impossibilitados de pensar sobre os fundamentos que subjazem as políticas do MEC, como é o caso do PDE. Dessa forma, os municípios perdem suas características peculiares quanto a metas e resultados para os seus sistemas de educação.

---

<sup>10</sup> A Pedagogia das Competências amplia a ideia de conteúdos formativos e incorpora explicitamente elementos do saber-ser e do saber-fazer, remetendo-se, aliás, mais diretamente a esses saberes relacionados às habilidades de trabalho e aos modos específicos de se colocar diante do mesmo. A ideia de conteúdos ganha um sentido largo, constituindo-se não somente dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho, ou seja, aquilo que Schwartz (1990) definiu como os ingredientes da competência e que remetem a um saber, a um saber-ser e a um saber-fazer vinculados a uma realidade específica. Contemplam, ainda, além de saberes e destrezas, aspectos culturais e sociais (ARAÚJO, 2001, p.60-61).

<sup>11</sup> O conceito de “qualidade total” está ligado à reconversão produtiva pelo taylorismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando a atender a necessidade de consumo de massa, produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercados altamente exigentes. Nesse quadro, o conceito de “qualidade total” expressa-se em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro vetor essa expressão pode ser traduzida na frase “satisfação total do cliente”. Pelo segundo vetor aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotistas que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, “qualidade total” significa conduzir os trabalhadores a “vestir a camisa da empresa”. A busca da qualidade implica, então a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade na empresa. (SAVIANI, 2009, p.430-440)



Vale ressaltar que uma das indagações da nossa pesquisa de mestrado era buscar compreender como o PDE vem se efetivando no município de São Miguel do Guamá, por meio do PAR, de modo articular o regime de colaboração para a promoção de políticas públicas educacionais naquele município. Agora, nesta pesquisa de doutorado, temos como questão central: Como a concepção público-privada subjacente ao Compromisso Todos pela Educação é implementada no Sistema Público Municipal por meio do PDE e quais suas reais exigências e consequências para o planejamento e execução das políticas públicas educacionais locais decorrentes desse plano? Além dessa questão, almejamos responder às seguintes inquietações: Como se configura a lógica privatista do Compromisso Todos pela Educação, no município de São Miguel do Guamá/PA? O município de São Miguel do Guamá/PA, em relação à política educacional, consegue atender às exigências da lógica privada do Compromisso Todos pela Educação, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, e, ao mesmo tempo, manter suas peculiaridades enquanto sistema de ensino público local?

Para pesquisar essa relação sugerimos, em nossa pesquisa, como objetivo geral: Analisar a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação no município de São Miguel do Guamá, permitindo explicar a relação público-privada constante no CTE e suas reais exigências e consequências para o planejamento e execução das políticas públicas educacionais locais. Como objetivos específicos, temos: caracterizar a relação público-privada no município de São Miguel do Guamá/PA, por meio do PDE, procurando analisar a configuração da lógica privatista do Compromisso Todos pela Educação; problematizar, no processo de implementação do PDE, no município de São Miguel do Guamá, a coexistência do atendimento às exigências da lógica privada do Compromisso Todos pela Educação, e, ao mesmo tempo, a manutenção das peculiaridades enquanto sistema de ensino público local.

### **O caminho investigativo: a base teórico-metodológica**

Explicitamos que, para conhecer os mais variados elementos que envolvem a pesquisa, é necessário um método, um caminho que permita compreender o fenômeno educativo. Para isso, a perspectiva histórico-dialética baliza essa pesquisa, uma vez que concordamos com Kosik (2010, p. 39) quando afirma que a

[...] dialética, não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.

Concebemos que a nossa pesquisa se configura como uma tentativa de explicitar o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE, partindo do pressuposto de que a idealização e implementação desta política pública se configura como resultante da ação da esfera governamental, entendida aqui na figura do MEC, em articulação com a esfera privada, aqui representada por um grupo de empresários intitulado de Todos pela Educação.

Isto posto, apresentamos o percurso teórico-metodológico, uma vez que, de acordo com Gohn (2005), “o caráter crítico de uma pesquisa é dado pelo método utilizado, do ponto de vista do paradigma referencial teórico que o alicerça” (p. 262). Vale ressaltar que temos aproximação com os sujeitos investigados. Mas o olhar de pesquisador permitirá a ‘destruição’ da aparente “independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia” (KOSIK, 2010, p. 20), no processo em que o mundo da aparência, do pensamento comum deve dar lugar à essência dos fenômenos através do pensamento dialético.

Compreender como a lógica privatista da educação, subjacente ao Todos pela Educação vem influenciando a concepção e implementação do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), bem como as reais exigências e consequências dessa lógica para o sistema de ensino público municipal pode permitir ao “pensamento comum”, ao mundo da aparência, dar lugar à realidade, ao pensamento dialético que se configura na unidade entre o fenômeno e a essência, “caminhando da aparência à essência, da parte ao todo, do singular ao universal, isso tudo em conjunto, levando em conta o modo de constituição, a maneira pela qual se constitui a realidade” (IANNI, 2011, p. 411). Logo, o princípio metodológico da investigação dialética orientará esta pesquisa, uma vez que “[...] cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico, na medida em que é examinado como momento de um determinado todo” (KOSIK, 2010, p. 49).

A relação entre o público e o privado é um fato histórico, uma vez que alianças, movimentos e organizações em defesa da educação pública não representam uma novidade no cenário brasileiro. O destaque do momento atual reside no fato de que há uma aparente formação de coalizões, para

designar a junção de “atores públicos e privados, provenientes de diversas instituições e níveis governamentais, que dividem um conjunto de crenças e valores comuns e que buscam manipular as regras, orçamentos e recursos humanos governamentais, visando a atingir seus objetivos no longo prazo” (SIMIELLI 2013, p. 568).

As bases teóricas sobre a Gestão e Planejamento das Políticas Públicas Educacionais serão mediadas pelas análises de alguns autores como: Ferreira e Aguiar (2000); Lima e Mendes (2006); Krawczik (2005, 2010); Oliveira e Rosar (2002); Oliveira e Duarte (2003); Oliveira e Santana (2010); Oliveira (2002,2003); Soares (2000); Souza (2001, 2007); Santos (2008); Romão (2010); Regis (2009); Paro (2007); Peroni (2012); Dourado (2008); Frigotto (2012); Fávero (2003); Araújo (2005), entre outros que possuem relevância em pesquisas nessa área.

Portanto, ancorados em Peroni (2012), cabe salientar que o pressuposto teórico-metodológico que embasa nossa pesquisa é o de que a política educacional é parte da materialização do Estado, que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um período particular<sup>12</sup> do capitalismo. Portanto, o Estado não é entendido como uma abstração; é construído por sujeitos individuais e coletivos<sup>13</sup>, em um processo histórico de correlação de forças.

O nosso *locus* de pesquisa será o Município de São Miguel do Guamá, os sujeitos da pesquisa serão: Secretário Municipal de Educação, Diretor de Ensino Municipal, Coordenadores de Níveis e Modalidades de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, Coordenação do Conselho Municipal de Educação, Coordenação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação/SINTEPP. O caminho metodológico proposto é ancorado na pesquisa de campo. Optamos pela pesquisa de campo porque consideramos que pesquisador e pesquisado têm importância peculiar e o “objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem” (SEVERINO, 2007, p. 123).

A pesquisa documental e a revisão bibliográfica ocorrerão concomitantemente e permitirão estabelecer um diálogo entre a literatura produzida sobre a Gestão e o Planejamento da Política Pública Educacional e os sujeitos pesquisados.

<sup>12</sup> Particular, aqui, na concepção de Lukács (1978).

<sup>13</sup> Sujeitos individuais e coletivos, na concepção de Thompson (1981).

Por fim, esta pesquisa visa ampliar a análise sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação iniciada no mestrado, mas agora focalizando no fenômeno da relação entre o público e o privado na educação.

### **Considerações de Percurso**

Na pesquisa de mestrado direcionamos o nosso foco de análise para o Plano de Ações Articuladas (PAR), que é caracterizado como uma ferramenta de planejamento por meio da qual são fornecidos instrumentos para que o município se torne apto a receber as ações/programas do PDE. Em linhas gerais, podemos inferir que o PAR representa a materialização do PDE no município.

Outra questão que permeia o tema é o regime de colaboração, enquanto relação de colaboração entre os entes federados, compreendido como elemento de promoção de políticas públicas educacionais.

Para a pesquisa de doutorado intencionamos dar continuidade à investigação sobre Plano de Desenvolvimento da Educação. Nesse projeto de investigação, queremos focar nossa atenção para a questão da lógica da iniciativa privada em que está inserido o Plano do MEC, uma vez que as leituras realizadas ao longo da dissertação apontavam que o PDE resulta do Compromisso Todos pela Educação, conforme dispõe o Decreto nº 6.094/07, baixado pelo presidente da República na ocasião do lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007.

Nessa ementa do decreto, está implícita a lógica privatista da educação na implementação do PDE, pois, de acordo com Adrião e Garcia (2008), o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, se constitui na efetivação do PDE.

Compreender e analisar o comportamento do município de São Miguel do Guamá/PA diante desse pressuposto da lógica privatista da educação nos suscita interesse particular, uma vez que, após a conclusão do mestrado, atuamos na direção de ensino na Secretaria Municipal e, assim, visualizamos as exigências de mudança na postura do município em direção à gestão das ações a serem desenvolvidas no cenário educacional local para atender à lógica subjacente ao Todos pela Educação.

Igualmente, é relevante estudar a temática em questão, pois é importante para a academia conhecer a região com suas particularidades e as estratégias governamentais que lá são implementadas. Assim, a pesquisa em torno do PDE continua a ser oportuna para ampliar conhecimentos teórico-metodológicos, bem como para produzir conhecimentos científicos, os quais poderão contribuir com outras pesquisas que se ocuparem na compreensão da inserção da lógica empresarial na realidade do sistema educacional municipal.

Além disso, cabe também expor da importância social deste estudo pelo fato de haver poucas pesquisas em nível nacional em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação. Não encontramos pesquisas que evidenciem a temática nos municípios do Estado do Pará, especificamente no município de São Miguel do Guamá, uma vez que a esfera municipal é concebida como lugar “por excelência” de concretização dessa política. Esperamos que a pesquisa contribua para a ampliação das discussões e do conhecimento nessa área, assim como aprofundar nossos referenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal.

## **Referências**

ABREU, Maria Aparecida. **Educação: um novo patamar institucional**. Novos Estudos. N.87, jul.2010. Disponível em <http://scielo.br>. Acesso em 14 out. 2010.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. **Oferta Educativa e responsabilização no PDE: O Plano de Ações Articuladas**. Cadernos de Pesquisa. v.38, n.135 . Disponível em <http://scielo.br>. Acesso em 14 out. 2010.

ARAUJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima. **O “Progestão” no contexto da Modernização do Estado Brasileiro: mediação para a democratização da gestão escolar ou para a implantação da lógica gerencial na escola?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, centro de educação, mestrado em Educação, Belém, 2005.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte-Minas Gerais, 2001.

CAMINI, Lúcia. **A gestão Educacional e a Relação entre os Entes Federados na Política Educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação UFRGS. Porto Alegre, 2009.

DOURADO, Luiz Fernando. **Gestão Democrática da Educação e da Escola**. In: A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos. Belém – Pará. 2008.

FÁVERO, Osmar. A descentralização dos sistemas de educação básica; crise do Planejamento central. In OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marise R. T. (orgs). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR Marcia Ângela da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Improdutiva (2010)**. Um (re) exame as relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Convocados, uma vez mais**. Ruptura, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GOHN, M. G. M. **A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas**. Ecoos Revista Científica, julho-dezembro, vol. 7, número 002, p. 253-274. Centro universitário Nove de Julho (UNINOVE), 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570202.pdf>>. Acesso 1º jun. 2010.

IANNI, O. **A construção da categoria**. Revista HISTEDBR *on line*. Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/histedbr/viewissue.php?id=8#Documentos>>. Acesso 06 mai. 2011.

KOSIK, K, 1926. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRAWCZIK, Nora Rut. **PDE: Novo modo de Regulação Estatal?** Caderno de Pesquisa. V.38,n.135.,set.2008. Disponível em <http://scielo.br>. Acesso em 14 out.2010.

\_\_\_\_\_. Políticas de Regulação e Mercantilização: socialização para uma nova cidadania? In: **Revista Educação e Sociedade** vol. 26, n.92, out/2005.

LIMA, Rosangela Novaes. As relações intergovernamentais e as políticas educacionais: UNICAMP, 2000 (TESE DE DOUTORAMENTO).

\_\_\_\_\_ & MENDES, Odete da Cruz. A gestão da Educação: contrapontos entre descentralização e avaliação na lógica da reforma do Estado. In NETO, NASCIMENTO & LIMA. **Política Pública de Educação no Brasil**. Compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MARTINS, Áurea Peniche. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC) e sua efetivação por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) em São Miguel do Guamá (PA).** UFPA, 2012 (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marise R. T. (orgs). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_ e ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). **Política e gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_ e DUARTE, Marise R. T. (orgs). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela & SANTANA, Wagner (orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: UNESCO, 2010.

PARO, Victor. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P. ADRIÃO, T (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação.** São Paulo: Xamã, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso 24 set. 2013.

REGIS, André. **O Novo Federalismo Brasileiro.** Rio de Janeiro: Forense, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. **Sistemas Municipais de Educação.** A Lei de Diretrizes e Bases e a Educação no Município. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação.** Belém. EDUFPA, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Entrevista Especial ao Portal Anped.** Disponível em <http://www.anped.org.br/>. Acesso 02 out.2014.

\_\_\_\_\_. **PDE. Plano de Desenvolvimento da Educação.** Análise Crítica da Política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.172.

\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC.** Educação e Sociedade.v.28, n. 100, dez.2007. Disponível em <http://scielo.br>. Acesso em 14 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores associados, 2008.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. **Coalizões em educação no Brasil: relação com o governo e influência sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro 47(3):567-586, maio/jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso 24 set. 2013.

SOARES, Rosemary Dore. **A Concepção Gramsciana de Estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Ed INJUÍ, 2000 (Coleção Educação)

SOUZA, Celina. **Federalismo e Descentralização na Constituição de 1988: Processo Decisório, Conflitos e alianças**. DADOS- Revista de Ciências Sociais.V.44,nº 3. Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta & MARQUES, Eduardo (orgs). **Política Públicas Educacionais no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

VALENTE, Lúcia de Fátima. **Políticas e Gestão da Educação Brasileira no Contexto Atual: Elementos Conceituais e Desafios**. In: IV SIMPÓSIOINTERNACIONAL o Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2008,RESUMOS, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.



## A RELAÇÃO PÚBLICO PRIVADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: AS IMPLICAÇÕES DO NEOGERENCIALISMO COMO MODELO DE GESTÃO

Ney Cristina Monteiro **OLIVEIRA**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará-UFPA  
sonncampelo@gmail.com

**Resumo:** O artigo apresenta uma análise sobre o processo de implantação de lógicas de ação de tipo empresarial na gestão educacional e escolar, promovendo o privado como política pública, subordinando a educação a fins econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente nos discursos da qualidade e da excelência. Tem por base estudos bibliográficos empreendidos nos últimos quatro anos, diálogos e debates realizados por meio de projetos de pesquisa e extensão em desenvolvimento em escolas públicas paraenses. O Neo-Gerencialismo em processo, altera os conceitos de democratização ao simples processo de delegação de tarefas, re-centralização das decisões e controle de resultados. Algumas dessas lógicas tornam-se presentes no espaço escolar via projetos com prazos definidos a priori e de resultados objetivamente alcançáveis. Nos sistemas de ensino manifesta-se vinculando a promoção da carreira e a avaliação de desempenho dos professores a partir de resultados efetivos de aprendizagem estandardizados nos exames nacionais.

**Palavras-chave:** Política Pública. Gestão Escolar. Gerencialismo.

**Abstract:** This article presents an analysis of the logical process of deploying enterprise-class action in education and school management, promoting private and public policy, subordinating education to economic purposes, employability, productivity and competitiveness, particularly in the speeches of quality and excellence. It is based on bibliographic studies in the past four years, dialogues and debates through research and development projects in extent paraenses public schools. The Neo-Gerencialismo in the process, change the democratization concepts to simple tasks delegation process, re-centralization of decisions and control results. Some of these logics become present in the school environment via projects with deadlines defined a priori and objectively achievable results. In addition to the education systems linking the promotion of career and performance evaluation of teachers pabrtrir the effective results of standardized learning in national tests.

**Keywords:** Public Policy. School management. Management.

---

<sup>11</sup> Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil(2009). Professora adjunta III da Universidade Federal do Rio Grande do Sul , Brasil

## Introdução

Este texto nasceu motivado pelas nossas reflexões sobre as políticas educacionais brasileiras e a lógica de sua implantação como programas e/ou projetos que têm levado a gestão das escolas a assumir uma nova feição em seus modelos de funcionamento.

As mais recentes configurações de nossas políticas públicas têm sido destacadas nas análises conceituais do campo de estudos da gestão, em especial a partir das implicações da relação público-privada na educação.

Tratar dessas relações entre público e privado na educação, apesar de ser um tema já bastante discutido entre nós, nunca é demais. Vários estudiosos, entre eles Afonso (2010), têm atualizado seus achados e nos dispõem acerca da forte presença do movimento de recuperação de marcos tecnocráticos e gerenciais em larga escala impondo-se no campo educacional na Europa e no Brasil.

Segundo o autor, trata-se da retomada da autoridade da do gestor, cuja legitimidade advém agora da revalorização neoliberal do direito a gerir — direito este, por sua vez, apresentado como altamente convergente com a ideia neoconservadora, que vê a gestão como uma espécie de tecnologia a serviço de uma nova ordem social, política e econômica.

Apesar de haver diferentes e contraditórios modelos de prestação de contas e de responsabilização em educação (*accountability*), o modelo administrativo-burocrático e o modelo baseado na lógica de mercado são os mais congruentes com esta (nova) concepção de gestão e de gestor. Assim, tanto no modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado, quanto no modelo que se apoia no controle administrativo-burocrático, as formas de avaliação privilegiadas são, sobretudo aquelas que facilitam a comparação e o controlo de resultados, embora num caso se exija sempre a sua divulgação pública e noutra essa prestação de contas se faça sem publicitação e directamente às hierarquias de topo da administração. Em qualquer dos casos, sejam ou não publicamente divulgadas e publicitadas as informações sobre os resultados obtidos pelas escolas, a avaliação dos órgãos de gestão é sempre realizada, directa ou indirectamente, na base destes mesmos resultados, porque, quer o mercado (ou, neste caso, os designados *clientes* da educação escolar), quer as entidades mantenedoras ou proprietárias quando se tratar de estabelecimentos privados, quero Estado quando se tratar de escolas públicas, farão sempre recair sobre os gestores ou directores a justificação e a responsabilização mais imediatas desses mesmos resultados educacionais. Assim, os directores ou gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais. É também por isso que a ideologia

organizativa designada por *gestão da qualidade total* (nascida nas empresas lucrativas e agora transposta para as organizações educativas e de saúde) pode transformar a escola num novo *pan-ótico*, incrementando os mecanismos de controlo e vigilância sobre os seus actores educativos (AFONSO, 2010).

Não podemos compreender essa relação de forma pontual, como circunscrito apenas no âmbito da gestão escolar, da política pública de financiamento da educação ou um movimento de redução de gastos públicos. Nossa compreensão indica muito mais como um modelo de gestão empregado no cenário de racionalização de recursos no processo de redução do papel do estado na promoção de políticas públicas a partir do advento do neoliberalismo e suas determinações nas reformas no modelo de Estado desde a década de 1990 e que hoje ganha contornos mais profundos.

### **O Gerencialismo como modelo de gestão**

No cenário pós anos 1990, temos aprendido que o gerencialismo é uma das dimensões que consideramos emblemáticas das políticas educacionais contemporâneas, com destaque para aquelas que mais se articulam com os processos em curso de transformação da gestão das escolas públicas, de erosão da gestão democrática e de imposição de lideranças unipessoais, de avaliação como instrumento de controle, de recentralização de poderes sobre as escolas e de uma vigilância sistemática e detalhada do trabalho dos professores.

Esse movimento impõe considerar criticamente alguns dos impactos daquilo que entendemos como o cânone gerencialista na educação, sob influência da “Nova Gestão Pública” e das respectivas lógicas de ação de tipo empresarial, as quais promovem o privado como política pública e subordinam a educação a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente através dos discursos da qualidade e da excelência.

A lógica neoliberal profere discursos responsáveis pela subordinação da educação à economia e pelo estreitamento dos objetivos da educação pública, em função da imposição de padrões, de resultados mensuráveis e da performance competitiva (LIMA, 2011).

Esta perspectiva torna-se marcante quando nos deparamos com as pesquisas sobre as lógicas de programas e projetos com prazos muito bem definidos a priori e de resultados objetivamente alcançáveis; quando vemos, em alguns sistemas de ensino, a promoção da carreira

e a avaliação de desempenho dos professores sendo vinculadas a resultados efetivos de aprendizagem estandarizados nos exames nacionais.

Segundo Lima (1997), os defensores deste modelo preconizam

[...] a neutralidade da educação, transformando-a numa agência gerencialista racionalmente orientada para o mercado de trabalho, para a criação de “vantagens competitivas das nações”, para a “competitividade econômica” e a “aprendizagem individual”, não para o aperfeiçoamento social. A construção de sistemas educativos de tipo gerencialista subordinados ao paradigma do governo pelo mercado, baseados em teorias econômicas e de *escolha pública* na competição, na eficácia e na eficiência, é orientada muito mais para os consumidores (orientação de mercado) do que para o reforço dos cidadãos (orientação cívica). Nesse contexto, os ideais de educação para a democracia e a cidadania democrática são fortemente ameaçados. À medida que a ideologia do gerencialismo e a defesa do “*ethos*gestionário” foram sendo introduzidas no domínio público, especialmente em certos *países centrais* e a partir do início da década de 80, várias têm sido as críticas formuladas a esta orientação política que, entretanto, parece ter-se expandido e ignorado fronteiras geográficas e culturais (LIMA, 1997, p. 51).

Outra face do modelo gerencialista tem se materializado na falsa promessa da descentralização como política de democratização do estado brasileiro, objeto de muitas lutas nos anos 1980, que se transmutou em reduzidas formas de desconcentração, na qual desconcentra-se a execução das políticas, mas o poder decisório, os princípios e o planejamento (etapas e fases) continuam muito centralmente marcados.

Outro fato que não podemos deixar de destacar trata-se do cenário internacional, pois é da pauta das instituições internacionais (OCDE, UNESCO) a defesa da “teoria da escolha pública”, que necessariamente assenta na competitividade entre escolas, induzida por novos processos de avaliação enquanto instrumentos privilegiados de regulação e meta-regulação de tipo mercantil.

Invariavelmente, nos documentos e diretrizes destas instituições, a educação foi cedendo o seu lugar à aprendizagem ao longo da vida, à aquisição de competências e habilidades, tendo em vista atingir objetivos de crescimento econômico e de competitividade, de inclusão social e de cidadania, que são expressos com exagero de atribuição à educação e à escola um poder de colocar o país em lugar de destaque no quadro econômico internacional.

A educação é apresentada como via de superação das assimetrias de poder entre os países centrais e aqueles que aspiram ingresso no bloco econômico. Esse discurso abstrai a estrutura social

de classes, as assimetrias econômicas próprias do sistema capitalista e o fato de o sucesso de alguns países ser alimentado pela exploração da mão de obra, de matérias primas e pela profunda desigualdade social de muito outros (ANTUNES, 1995).

Este referencial, presente nos documentos de políticas educacionais dos países desenvolvidos, tomou conta do discurso educacional e de muitas medidas governamentais no Brasil. Vários estudos vêm diagnosticando e apresentando as múltiplas facetas que esse ideário neoliberal foi assumindo nas propostas educacionais desde o final do século XX. Eles nos remetem para uma constelação de elementos que sobressaem às seguintes características: a cultura e o *ethos* de tipo empresarial; a defesa da privatização, seja em sentido pleno, seja como modo de gestão a introduzir nas organizações públicas, designadamente através da criação de mercados internos no seu seio; o elogio da liderança individual, da livre iniciativa e do empreendedorismo na administração pública; a eficácia e a eficiência definidas segundo a racionalidade econômica; a livre escolha em ambiente de mercado ou quase-mercado competitivo, num quadro de referência que coloca o educando como cliente e consumidor no centro das opções consideradas racionais; a clareza da missão da organização e a definição objetiva e passível de mensuração dos seus objetivos, averiguados através de complexos e rigorosos processos de avaliação.

As reformas gerencialistas da educação pública, apesar dos impactos variados e apropriações diversas nas várias experiências internacionais, têm um conjunto de dimensões que também se apresentam na realidade brasileira, entre as quais enfatizamos:

- Centralização da formulação das políticas educativas e dos processos de decisão sobre o currículo e a avaliação, ainda que invocando sistematicamente a descentralização, a devolução e a autonomia da escola.
- Descentralização de certas competências, embora principalmente de caráter técnico e operacional e, por vezes, financeiro, alargando as fontes de financiamento a entidades privadas e responsabilizando de forma crescente as famílias dos alunos.
- Menor relevância atribuída a processos de controle democrático e de participação nos processos de tomada das decisões, bem como crescente desconfiança relativamente a órgãos colegiais, geralmente vistos como fontes de desresponsabilização, de composição considerada numerosa e paralisante de funcionamento pesado e lento.

- Reforço do poder dos gestores, assessores e outras tecnoestruturas, em prejuízo da influência dos profissionais, educadores e professores, bem como da comunidade e da diversidade das suas organizações e dos seus interesses, em geral substituídos pela intervenção de representantes restritos dos interessados, pelo controle dos clientes, pelas parcerias com o poder econômico e empresarial.
- Influência da “gestão centrada na escola” ou “escola autogerenciada”, embora com a especificidade de manter incólume uma administração fortemente centralizada, de feição desconcentrada, e de orientação frequentemente autoritária e tecnocrática.
- Decisões políticas baseadas na evidência, sem apoio em pesquisas e diagnósticos claros e participados, instituindo formas de regulação de tipo mercantil.
- Autonomia da escola passa a assumir contornos retóricos e, não obstante, emerge o discurso da importância da meritocracia como forma de promoção, com mecanismos de controle inspirados pela educação baseada na competência de resultados pragmáticos.
- Escolas com uma estrutura hierárquica bem definida, perseguindo objetivos claros e consensuais, não passíveis de disputa, reatualizando princípios taylorianos e da “Administração Científica” do início do século XX, uma das razões por que têm sido apeladas de abordagens neocientíficas.

O modelo do gerencialismo revela-se, com frequência, em mais gestão para menos democracia, sendo responsável por um aumento exponencial de certas dimensões da burocracia racional estudada por Max Weber, mas também mesmo de dimensões menos racionais e mais coincidentes com uma noção pejorativa de senso comum. Fenômeno visível nas escolas, o exagero dos traços da burocracia weberiana resulta numa burocracia escolar radicalizada, ampliada, ou, como o Prof. Licínio Lima (2011) chama, uma hiperburocracia, aliás, induzida e reforçada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que emergem como uma espécie de nova fonte de controle centralizado, eletrônico e aparentemente difuso, contudo poderoso, sempre presente em cada momento e em todos os lugares, isto é, de natureza totalizante e, por vezes, quase totalitária.

Dentre as dimensões teoricamente associáveis à hiperburocratização escolar, a centralização e concentração de poderes de decisão em instâncias do Sistema de Ensino; o regresso à organização padronizada por pautas externas à escola (como os exames nacionais, por exemplo),

à maior hierarquização e à divisão do trabalho entre gestores e professores; a crescente relevância do poder da tecnoestruturadas, instâncias especializadas na prestação de serviços técnicos; a obsessão pela eficácia e eficiência e pela performance competitiva; a centralidade dos processos de gestão da qualidade, de avaliação e de mensuração, sob inspiração neopositivista (*rankings*, escolas de excelência, avaliação externa, testes internacionais estandardizados, padrões, etc.); os processos de centralização informática e de um taylorismo *online*, com a difusão de um controle *full time* e conhecimentos reproduzidos sem disputa e de conceitos mais ou menos naturalizados.

Admitimos que o gerencialismo vigente pode engendrar uma radicalização burocrática capaz de invadir o cotidiano dos professores e de alterar profundamente as escolas como locais de trabalho, de ensino e de aprendizagem.

Em qualquer caso, o padrão de gestão democrática, ou de tipo mais participativo, construídos por nós às duras penas ao longo dos anos 1980/1990, vem sendo afastado e substituído por um padrão de gestão de tipo tecnocrático e racionalista, que concebe as organizações escolares como instrumentos técnico-rationais em busca de objetivos certos e consensuais. Neste contexto político e organizacional, a gestão democrática das escolas, que ainda não foi totalmente vivida em termos de autonomia e participação democráticas, revela-se, agora, uma espécie de utopia política, uma ilusão generosa, mas enganadora, que deve ser abandonada por uma “neodemocracia”, sinônimo de modernização.

Em termos de modelo de gestão em nossas escolas, depois de uma longa fase de erosão, e agora em plena fase de ocaso, a gestão democrática das escolas arrisca-se a dar lugar a uma pós-democracia gerencial (LIMA, 2012).

Assim,

De certa forma, a gestão democrática institucionalizada revelou-se ***muita gestão para pouca democracia e para pouca, ou mesmo nula, autonomia***, mesmo não ignorando os seus contributos para a democratização das escolas em termos de colegialidade e participação, embora predominantemente insulares e, por vezes, mesmo enclausurados nas estreitas fronteiras institucionais e simbólicas das respectivas organizações. (LIMA, 2009, p.234. grifos nossos).

É por essas características que não podemos considerar razoáveis os convênios da administração pública com as instituições que têm a educação como uma mercadoria, tais como:

Instituto Natura, Instituto Airton Sena, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, entre outros que se têm feito presentes na educação pública brasileira e paraense, estas têm marcadamente seu interesse em apropriar-se do público e instituir uma lógica privatista, ou seja, de educação como um produto/um serviço e não como um direito de todos. Essas instituições têm seu viés mercantil muito bem declarado, conforme registrado em documento oficial e analisado em Dissertação de Costa (2015), a qual constatou que, na promoção da nova política para a Educação Básica, especialmente na implantação da Escola de Tempo Integral para o Ensino Médio no Pará, essa relação está se consubstanciando, pela parceria da Secretaria do Estado de Educação – SEDUC-PA, com o Instituto Itaú/Unibanco os princípios gerencialistas.

Em documento do Instituto Unibanco analisado

[...] Quando investimos na *educação de crianças e jovens*, estamos investindo também na formação de *cidadãos mais preparados e conscientes* do seu papel na sociedade. Também estamos *formando, de maneira legítima, melhores clientes*, não só para o Itaú Unibanco, mas para a economia do país como um todo. Em outras palavras, estamos ajudando as pessoas, o país e o próprio *banco* a crescerem. [...] Entendemos que a educação é um ponto-chave para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Entre as tensões sociais que observamos, é também a que mais diretamente impacta a relação de pessoas com o banco. (UNIBANCO/ITAU, 2011. In: COSTA, 2015).

O destaque aqui exposto diz respeito ao Programa do Jovem de Futuro, fruto da parceria público-privado, que vem crescendo substancialmente no Pará, e que, segundo a Profa. Terezinha Santos (2007), são fruto de uma nova relação entre Estado e Sociedade no que tange à oferta dos serviços sociais, pois se estabelece por uma parceria entre o Estado, a quem compete o papel de financiar, total ou parcialmente, os serviços, e as OS (organizações sociais), que assumem a prestação destes.

Segundo Santos:

Podemos dizer, que as reformas propostas e quase todas já implementadas até agora no Brasil, encaminham na direção do encolhimento do Estado em sua função social, em favor da empresa privada, ou seja, é o Estado mínimo para atender os direitos de cidadania e máximo para apoiar e/ou beneficiar o capital (SANTOS, 2007, p.45).



Nesse exemplo, entendemos que a proposta do Programa do Jovem de Futuro, enquanto resultado da parceria público-privado, reforça a concepção de sociabilidade do capital. Além disso, percebe-se, nas orientações postas nos documentos dessas empresas educacionais, a sempre frequente mobilização de toda a sociedade em torno das metas dos seus programas, em que o Estado deve ser o indutor da política de intersetorialidade, induzindo novos parceiros, empresas e grupos privados que venham a ser madrinhas e padrinhos da escola, mas toda sociedade civil pode e deve ajudar a instituição.

Esse é o risco que corremos e que devem estar nas nossas pautas de estudo, nos nossos debates, nas nossas preocupações. Esse cenário se coloca em tempos conflituosos, de disputa de espaços políticos e de projeto de nação, e é por isso que a nossa articulação em prol da educação de melhor qualidade precisa manter-se vigilante, exigindo do Estado o repensar das políticas na perspectiva de tornarem-se mais efetivas e próximas das reais necessidades de nossas crianças e jovens, para que a educação seja realmente direito de todos.

### **Para não concluir... há uma agenda em disputa**

O movimento político rumo às transformações, fruto de uma nova lógica política instituída no Governo Lula (2003-2006, 2007-2010) a partir de 2003, foi muito lento, deflagrou uma gama dispersa de programas que se materializam como “mini reformas”, nas diversas esferas da federação. Tratou-se, por vezes, de um conjunto desarmônico de políticas educacionais que ainda carecem de investigação sobre a efetividade de muitas ações, mas mesmo assim a educação brasileira, no âmbito da educação básica, vivenciou, nos 12 (doze) anos, um conjunto de novas políticas públicas e programas educacionais que apontaram em direção oposta aos marcos dos gerenciais do neoliberalismo, são exemplos: O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI; Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – PNFCE; Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho; Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino no Processo de Avaliação do Plano Nacional de Educação/ PNE e de Elaboração, Implantação e Avaliação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação; Programa Escola de Gestores; Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de

Educação; Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME; Micro planejamento Educacional Urbano; Escola Aberta; Programa Mais Educação; entre outros.

Programas que desafiaram a lógica hegemônica instituída, e que apostaram na escola como uma instituição formadora de novas subjetividades, espaço de lutas e de formação cidadã para os filhos da classe trabalhadora. Tais empreendimentos, apesar de forte cunho participativo, não foi capaz de barrar totalmente as novas investidas do capital e a nova ordem mundial imposta ao papel das escolas.

Para Camini (2013), esta iniciativa governamental se tratou de um conjunto de propostas de ação que visaram responder a desafios históricos da educação brasileira em termos qualitativos e quantitativos, mas faltou uma visão de conjunto, compondo um plano estratégico nacional.

A proposta instituída em 2007, com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação, evidenciou a tentativa de um redesenho de escola, pois os programas citados, apesar de suas limitações, acreditaram em processos de mobilização em diversos campos sociais, em que as discussões visaram mudanças que, direta ou indiretamente, se deram em torno de projetos societários de inclusão e redução das desigualdades escolares e sociais.

Nesse sentido, ratificamos a perspectiva de que um projeto formativo mais amplo não se circunscreve na agenda empresarial. A função social e política da educação que busque assegurar a plena cidadania nas múltiplas dimensões que lhes são instituídas pela vida social não cabe na reatualização dos princípios taylorianos e gerenciais que temos vivido.

## **Bibliografia**

AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. RBPAAE/ANPAE, v.26, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMINI, Lucia. **Política e Gestão Educacional Brasileira: uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (2007-2009)**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

COSTA, Claudio Nascimento. **O Projeto Escola de Tempo Integral no Pará: o caso da escola miriti**. Dissertação de Mestrado. PPGED/UFPA, 2015.

FIDALGO, Fernando. MACHADO, Lucília de Souza. **Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento Cultura Marxista, 1994.

GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis-RJ:Vozes, 2010.

LIMA, Lima. O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação/ANPED**. N ° 4. Jan/Fev/Mar/Abr, 1997.

LIMA, Licínio. Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. C. Lima (Org.), **Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional** (pp. 18-69). Porto: Asa. 2006.

LIMA, Licínio. **Administração Escolar: Estudos**. Porto: Porto Editora. 2011.

LIMA, Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Terezinha Andrade M. **Conversas Impertinentes sobre a Gestão na Educação**. Belém: UFPA, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. GENTILI, Pablo. **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

## O PACTO PELO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES (PREGRESSAS) SOBRE A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Marise Nogueira RAMOS<sup>1</sup>  
Universidade Federal Fluminense-UFF/RJ  
ramosmn@gmail.com

**Resumo:** Popularizar a educação científica na escola (concepção não hegemônica), visando à melhoria da qualidade da educação no ensino médio, como proposição deliberada pela Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC nos anos de 2003 e 2004, é o objetivo do artigo, fundamentado em Ramos (2012; 2011; 2002 e 2003), Vigostsky (1989) e Marandino (2003). O resultado aponta que a proposta não avançou como política pública estruturante. Mediante as DCNEM atuais e anseios do Pacto Nacional pelo Ensino Médio, tenta-se fazer sobreviver a importância desse debate presente nos documentos curriculares, com implicações no pensamento e na prática dos professores. Conclui-se sobre a necessidade de continuidade do debate e possíveis ações na escola, apresentando uma questão paradoxal: a prioridade da atual política de ensino médio nos auxilia ou retira a ideia de se construir o ensino médio para além de competências e conteúdos curriculares enunciados?

**Palavras-chave:** Ciência na Escola. Diretrizes Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Educação Profissional. Pacto Nacional do Ensino Médio.

**Abstract:** The popularization of science education in school (non-hegemonic conception) aiming an increase of secondary school education's quality as a deliberate proposition by Secondary School Directorship of MEC's Secondary School and Technology Secretariat in the years 2003 and 2004, is the objective of this work, based in Ramos (2012; 2011; 2002 e 2003), Vigostsky (1989) and Marandino (2003). The result highlights that the proposal didn't advance as a structuring public policy. Through current DCNEM and Pacto Nacional pelo Ensino Médio [National Pact for the Secondary School] expectations, it is made an attempt in order to keep the importance of this debate included on curriculum documents, with implications on teachers' thinking and practices. We conclude on the necessity of the debate's continuity, and possible actions in school, presenting a paradoxal issue: the priority of secondary school current policy helps us or remove the idea about building the secondary school over and above its competencies and outlined curricular content?

**Keywords:** Science in School. National Curricular Guidelines. Secondary Education. Professional education. National Pact for Secondary Education.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Pós-doutora em etnossociologia do conhecimento profissional pela Universidade de Trás-os-Montes e Auto Douro, de Portugal. Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

## Introdução

O ingresso do Partido dos Trabalhadores na gestão do Estado brasileiro, em 2003, oportunizou tentativas por parte de intelectuais e educadores que assumiram funções de gestão na estrutura do Ministério da Educação na ocasião, de rompimento com a política educacional anterior, caracterizada por um conjunto de reformas nos planos conceitual, organizacional e econômico.

Constituída por educadores do campo crítico da área de Trabalho e Educação<sup>2</sup>, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica à época – SEMTEC –, reiterou esse compromisso, porém sem o propósito de encaminhar uma nova reforma educacional a partir do aparelho de Estado e do diálogo restrito com consultores (o que foi a prática dos governos anteriores). Ao contrário, o que se pretendeu foi construir, em diálogo com a sociedade e educadores, uma nova concepção hegemônica, à luz da utopia que tanto mobilizou os debates pela nova LDB.

Um olhar sobre os anos de 2010 a 2013 nos sinalizariam ações importantes. Uma delas foi o movimento de elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, a partir de 2010, que se efetivaram em 2012 (quase dez anos após a publicação do Decreto n. 5.154/2004, que teria exigido mudanças conceituais e organizativas desde então).

Outra ação importante foi O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013<sup>3</sup>. As ações privilegiadas inicialmente foram o redesenho curricular na perspectiva integrada (articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia) a ser desenvolvida nas escolas por meio do Programa Ensino

---

<sup>2</sup> Citamos, além da própria autora deste texto, a pesquisadora Ivone Moreira. Essas autoras assumiram, respectivamente, as Diretorias do Ensino Médio e da Educação Profissional na SEMTEC no início de 2003. Em 2004, com a substituição do então Ministro da Educação, Cristóvam Buarque por Tarso Genro (tendo Fernando Haddad como Secretário Executivo, que, em curto prazo, tornou-se o Ministro que mais tempo permaneceu nessa cadeira ao longo das gestões do PT), o MEC passou por uma reestruturação que incorporou o Ensino Médio à Secretaria de Educação Básica. A autora deste texto foi exonerada de seu cargo, e, tempos depois, também a Diretoria de Educação Profissional teve outra titular, devido à saída, a pedidos, da anterior. O então Secretário, Antonio Ibañez Ruiz, manteve-se no cargo até 2005. Para se conhecer um pouco dos princípios que orientaram o início desta gestão da SEMTEC, sugerimos a leitura de Ramos, Moreira e Ruiz (2003).

<sup>3</sup> Conforme consta do respectivo sítio (<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>), este representaria a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito.

Médio Inovador – ProEMI. A segunda foi a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, cuja primeira etapa foi desencadeada no primeiro semestre de 2014<sup>4</sup>.

Propomo-nos a fazer uma reflexão sobre algumas proposições que não avançaram como política pública estruturante, mas que merecem ser conhecidas. Apresentaremos o esforço que, em 2003 e parte de 2004, a Diretoria de Ensino Médio da então SEMTEC tentou fazer, em nome da melhoria da qualidade da educação científica no ensino médio nas escolas dos sistemas estaduais de ensino, sob a mesma concepção que hoje se tenta fazer sobreviver por intermédio das atuais DCNEM e pelo suspiro do Pacto Nacional pelo Ensino Médio. A oportunidade de abordar este tema leva-nos a pensá-lo à luz da importância do debate sobre a educação científica na escola considerando as concepções de ciência presentes nos documentos curriculares, com implicações no pensamento e na prática dos professores. Concluímos perguntando-nos sobre o quanto um debate sobre o tema e possíveis ações seriam exequíveis, e se a prioridade conferida pela política de ensino médio atual à elaboração das Bases Curriculares Nacionais Comuns ajuda ou retira a referência de se pensar o ensino médio para além de competências e conteúdos curriculares.

### **Algumas observações sobre a concepção de ciência e as políticas educacionais<sup>5</sup>**

A educação em ciências é um tema que tem merecido atenção por parte de pesquisadores e educadores, especialmente das Ciências da Natureza, normalmente reunidos em torno da área de ensino de ciências, desdobrada em ensino de química, de física, de biologia, assim por diante, juntamente com intelectuais da área da educação. As preocupações com o cumprimento da principal finalidade do processo educativo, que é a formação humana e o desenvolvimento das condições para o exercício da cidadania plena pelos sujeitos em sua vida social, leva-nos a compreender que a educação científica é uma condição necessária ao desenvolvimento da pessoa humana e ao exercício da cidadania.

---

<sup>4</sup> Esta contou com a colaboração de vários educadores na elaboração dos Cadernos de Formação e com a parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação e Universidades Públicas. Disponível em [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=category&id=13&Itemid=117](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117).

<sup>5</sup> As ideias que constituem os itens seguintes foram expostas originalmente no seminário sobre o tema realizado pela UFRGS, em 26/03/2004. Optamos por resgatá-las neste texto, tal como enunciamos na introdução, em benefício do registro histórico e visando ao seu debate no contexto da política atual de ensino médio, orientada pelo Pacto Nacional, considerando não termos conhecimento de sua eventual publicação na primeira oportunidade.

Poderíamos discutir então a especificidade da educação em ciências relacionada a estas finalidades. Primeiro, em relação ao desenvolvimento da pessoa humana, a experiência escolar é o meio pelo qual as crianças e os jovens desenvolvem-se cognitivamente. Nesse sentido, falar em aprendizagem das ciências implica o processo pelo qual Vygotsky (1989) entende como construção de conceitos. Segundo, a educação científica, na perspectiva do exercício da cidadania, tem como pressuposto o direito de todas as pessoas de terem acesso ao conhecimento construído pela humanidade ao longo da História e ao próprio processo social de construção desse conhecimento.

No encontro de ambas as perspectivas, estão o desenvolvimento intelectual das pessoas, sob a característica teleológica do ser humano, ou seja, a mobilização de suas capacidades cognitivas motivadas por intenções concretas determinadas sócio-historicamente. É nesse sentido que, para além de aprender ciência, é preciso formar as pessoas para construir conhecimentos científicos, compreender e transformar o mundo em que se vive.

Disso, depreendemos que a educação científica na escola deve considerar a ciência em suas dimensões tanto epistemológica quanto metodológica, de forma indissociada. A primeira dimensão é o plano da concepção de mundo, do que é o real, do que é conhecimento, portanto, da própria ciência. Na segunda, está a reflexão sobre os métodos de produção de conhecimentos que guarda coerência com uma dada epistemologia.

Compreendemos a ciência numa perspectiva sócio-histórica. Ou seja, como síntese de conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da História, resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações. Ao mesmo tempo, esses podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

Assim, partimos do pressuposto de que a função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas aparentes e sensíveis da realidade. Os conceitos teóricos da ciência não são redutíveis a conceitos observáveis, como no empirismo, nem são construções subjetivas impostas à realidade pelos teóricos, como no idealismo. Os conceitos científicos procuram apreender os aspectos não observáveis da realidade no plano do pensamento. Portanto, enquanto o pensamento busca captar a essência da realidade empírica, o conhecimento é um produto histórico construído pela práxis social (Ramos, 2003).

Disso, advêm questões importantes sobre o método. A historicidade procura dar vida às razões, aos problemas e às dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento. Isso não com o propósito de reproduzir esses processos, uma vez que o conceito de história preserva as especificidades sócio-culturais de cada espaço e tempo em que os fatos ocorrem, mas como forma de superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo e empirismo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos, que pode não ultrapassar o senso comum (Ramos, 2001).

Assim, diferentemente das teses dos pragmatistas, que têm na experiência a primazia do pensamento reflexivo, para Vygotsky, a consciência reflexiva chega aos estudantes pelos portais dos conceitos científicos. Fica evidente, então, que o fato de a experimentação ter significativa importância na aprendizagem científica não implica que essas devam ter, necessariamente, preeminência aos conceitos. Ao contrário, a apreensão e a construção dos conceitos científicos que fundamentam essas práticas são condições *sine qua non* para a compreensão dos eventos e para as proposições criativas sobre o que se experiência (Ramos, 2002).

Sob esses pressupostos é que temos feito a crítica às concepções hegemônicas de ciência, de um lado, centrada no positivismo – herdeira da racionalidade mecanicista – e, de outro lado, aquela que tem por base o pragmatismo e o (neo) pragmatismo, que têm expressado certo relativismo do conhecimento. Por esse enfoque, todo conhecimento é igualmente válido, desde que se mostre útil para o sujeito. Se, no primeiro sentido, o real só pode ser apreendido mediante métodos controlados e replicáveis, no segundo, o real é o que a experiência sensível permite captar.

O positivismo científico até hoje se reproduz na pedagogia tecnicista. A pedagogia das competências, por sua vez, como temos demonstrado, fundamenta-se no pragmatismo e tem convergido com concepções pós-modernas que legitimam a referida visão relativa do conhecimento – o que radicalmente distinto do seu caráter histórico<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Essa discussão apresenta-se de forma mais aprofundada nos artigos RAMOS, Marise N. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 405-427 e RAMOS, Marise N. É possível uma Pedagogia das Competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*. Vol. 1, n. 1, março/2003, p. 115-130.



## **Tentativas (inconclusas) de elaboração de uma política de educação em ciências no ensino médio em 2003**

Ainda que não hegemônica no pensamento educacional brasileiro, as atuais DCN EM, enunciam a relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como orientadoras do currículo do ensino médio. Não obstante, a realidade concreta da escola brasileira ainda está muito distante desses princípios e pouco tem acumulado uma discussão sobre esse tema. Os currículos, normalmente, não expressam uma concepção de ciência discutida entre os professores, mas tende a ser definido em função das condições objetivas da escola ou à sua revelia.

Porém, face ao acúmulo de conhecimento nesse campo, produzido por universidades, instituições de pesquisa, sociedades acadêmicas, escolas, dentre outros, e, ainda, devido à complexidade e profundidade do tema, enquanto estivemos no exercício da Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, iniciamos um diálogo com um conjunto de instituições<sup>7</sup> em torno de três eixos: formação de professores; currículo e ensino; e divulgação e popularização da ciência. A partir desse diálogo, partimos para o desenvolvimento de um Plano de Educação em Ciências. Por ocasião do lançamento desse Plano<sup>8</sup>, foi assinado um protocolo de cooperação com o Ministério da Ciência e Tecnologia, base para o desenvolvimento conjunto de um projeto intitulado Ciência de Todos<sup>9</sup>.

O Plano de Educação em Ciências no Ensino Médio: o que poderia ser um pequeno avanço O que à época denominados de Plano de Educação em Ciências no Ensino Médio, seria a articulação de diversas ações em torno de um mesmo objetivo: melhorar a qualidade do ensino de ciências nas escolas e incorporar a prática e a reflexão científicas na vida escolar e social de estudantes de ensino médio. Este plano apresentava ações em torno de quatro grandes eixos: formação de professores; diretrizes curriculares; ampliação do acesso e melhoria da qualidade de materiais didáticos; articulação com a política de divulgação científica.

---

<sup>7</sup> A primeira reunião ocorreu em 03/04/2003, contando com a presença das seguintes representações: Academia Brasileira de Ciências (ABC), UNESCO, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES/MEC), Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq/MCT), Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e Colégio Pedro II.

<sup>8</sup> Lançado em 05/08/2003, em Brasília, numa solenidade intitulada “Professor em Cena”.

<sup>9</sup> Objeto de muitas negociações entre os Ministérios parceiros e desses com as sociedades científicas, este plano acabou não sendo colocado em prática.

Os seguintes objetivos foram delineados visando à melhoria da formação de professores: a) ampliar e melhorar a formação inicial de professores de ciências, mediante incentivo com bolsas de licenciaturas e abertura de campos de estágio orientado; b) promover a formação continuada de professores de ciências, mediante cooperação institucional, com apoio da Capes, do CNPq e de outros órgãos de fomento e coordenada por uma comissão de aperfeiçoamento de professores de ensino médio; c) incentivar projetos curriculares voltados para a educação científica e mudanças curriculares que incorporem abordagens práticas, problematizadoras e históricas das ciências. Uma comissão de aperfeiçoamento de professores de ensino médio foi instituída pela Portaria no 3707, de 11/12/2003, sendo composta por representantes de órgãos de governo e de entidades acadêmicas, com a finalidade de acompanhar e auxiliar a implementação das ações de formação de professores previstas no PPA 2004-2007.

Uma ação agregada às anteriores foi o apoio às reuniões regionais realizadas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, considerando o potencial das sociedades científicas de difundir o conhecimento científico e contribuir para a formação de professores. Como incentivo a projetos curriculares voltados para a educação científica e mudanças curriculares foi instituído o Prêmio Grupo Ciência, com o objetivo de incentivar os professores de ensino médio das redes públicas estaduais a elaborarem e desenvolverem projetos científicos com seus alunos<sup>10</sup>. Como contrapartida os professores seriam comprometidos com a continuidade, ampliação ou desdobramento do projeto aprovado, utilizando os recursos recebidos exclusivamente nesses procedimentos. O propósito incluiu também a articulação com as instituições de ensino superior visando à orientação aos projetos. As edições do Prêmio Grupo Ciências seriam articuladas com a realização de feiras e mostras de ciências, assim como seria desenvolvida uma política de publicação para a difusão desses trabalhos.

### **Tentativas de construção da política curricular com a sociedade**

Essas questões nos levaram, em 2003, a partir da Diretoria de Ensino Médio da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a fomentar um debate sobre currículo mais

---

<sup>10</sup> Na única edição deste prêmio, em 2003, foram inscritos 106 (cento e seis) projetos. Destes, foram premiados 27 (vinte e sete) projetos estaduais (um por estado), com R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) cada, e 3 (três) nacionais, com R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) cada, totalizando R\$ 630.000,00 (seiscentos e trinta mil reais).

diretamente com as sociedades científicas das diversas áreas de conhecimento, reunindo-nos num Fórum Permanente sobre Currículo do Ensino Médio. A aproximação dos estudiosos da área das Ciências da Natureza e de Ciências Humanas e Sociais, além das Linguagens, buscou guardar coerência com o projeto de ensino médio unitário. Este projeto, conquanto não elidisse as singularidades dos grupos sociais, constituir-se-ia como síntese do diverso, tendo a relação entre a ciência, cultura e trabalho como princípios estruturantes do currículo.

Nesse sentido, o estudo da Filosofia e da Sociologia e dessas em relação ao desenvolvimento da ciência moderna seria fundamental. Sabe-se que, no ensino médio, normalmente o conhecimento científico é valorizado pelo seu conteúdo em si ou pelo seu potencial econômico-produtivo. Com a ajuda da Filosofia e da Sociologia, eles poderiam ser estudados como momentos históricos, como relações políticas e sociais concretas. Esses estudos são mediações necessárias na formação dos educandos no sentido de capacitá-los teórica e metodologicamente para intervir de forma efetiva, ativa, crítica e consequente em seu meio social.

O trabalho do Fórum Permanente sobre Currículo no Ensino Médio envolveria, dentre outros objetivos, procurar conhecer como as escolas e os educadores compreendiam e apreendiam os documentos curriculares e as implicações trazidas para a prática pedagógica, para a formação docente e para a qualidade do ensino; analisar e debater os princípios difundidos pelos documentos, contribuindo para que os educadores desenvolvessem a crítica em relação aos diversos documentos que recebem, desde os documentos oficiais até livros, revistas e materiais didáticos em geral, de modo que eles fizessem seus próprios julgamentos, individual e coletivamente e realizassem suas escolhas de forma consciente; discutir com os educadores outras concepções pedagógicas, em relação às quais eles pudessem também se posicionar e fazer escolhas; manter um permanente diálogo entre escolas, educadores, instituições de ensino e pesquisa, de tal modo que as concepções pedagógicas fossem conhecidas, analisadas, debatidas e difundidas a partir da realidade concreta vivida e construída no cotidiano escolar.

A proposta implicou ainda o planejamento de encontros estaduais e regionais, organizados a partir da participação das escolas no concurso ao prêmio Grupo Ciência, com o objetivo de proporcionar a difusão das práticas dos educadores, mediante um processo em que essas práticas sejam analisadas e debatidas por especialistas, por outros educadores, etc., construindo-se, assim, uma práxis coletiva

## **Ampliação do acesso e melhoria da qualidade de materiais didáticos**

Afirmamos que o currículo deve assentar-se sobre uma base epistemológica na qual se firmam também as opções metodológicas. Se os métodos contribuem para estruturar o processo pelo qual se desenvolve o ensino e a aprendizagem, os materiais didáticos são mediações na relação do professor com o conhecimento, daquele com os alunos e dos alunos com o conhecimento. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio – tanto as revogadas quanto as atuais – destacaram o princípio da contextualização como processo de enraizamento dos conceitos científicos na realidade vivenciada pelos alunos, para produzir aprendizagens significativas. Isso significa partir dos fenômenos conhecidos pelos estudantes em direção aos conhecimentos formais. Essa abordagem surge em oposição à transmissão dos conteúdos exclusivamente a partir das disciplinas, sem relações com a prática social.

Não obstante, é preciso considerar que os conhecimentos escolares, conquanto devam superar os conhecimentos cotidianos, não se confundem com os conhecimentos científicos, nem os reproduzem no ambiente escolar. De um lado, diante de um problema, o conhecimento cotidiano está orientado para a necessidade de resolvê-lo na prática e não para a explicação de suas razões ou para a compreensão dos princípios que o definem, podendo estar distanciado significativamente do conhecimento científico. Por outro lado, como ensinar ciências partindo-se diretamente das disciplinas científicas se o contexto e as motivações de produção dessas e de seus conceitos é distinto do que caracteriza a escola; se os problemas propostos num e noutro também são diferentes?

Na sua forma habitual, os problemas escolares, muitas vezes, consideram tacitamente que o aluno já está na margem da ciência, que esta desperta o seu interesse e que ele quer resolver problemas científicos. Para um aluno que não se interessa pela ciência, que não se sente sintonizado com o seu discurso e suas maneiras de agir, os problemas escolares costumam representar atividades artificiosas. Por isso, a pertinência de se partir do contexto de vivência do aluno. Entretanto, quando se parte do contexto de vivência do aluno, enfrentam-se concepções prévias, normalmente constituídas de representações errôneas ou limitadas quanto à explicação da realidade. Mesmo sendo um importante meio de estimular a curiosidade do aluno, ampliando e aprofundando seus conhecimentos, a pertinência de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado está condicionada à possibilidade de levar o aluno a ter consciência sobre seus

modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados, enfrentar o questionamento e colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros. Por isso, uma das contradições dos materiais didáticos está em tentar transmitir e sistematizar o conhecimento científico de forma didática, distanciando-o, então, tanto de seu contexto de produção científica, quanto do contexto de vivência dos alunos.

Assim, uma importante contradição foi enfrentada tanto pelos dirigentes do Ministério da Educação à época, quanto pelos educadores, especialmente na definição de critérios de qualidade dos livros didáticos e na avaliação das obras. Trata-se do fato de, mesmo considerando a legalidade, a legitimidade e a importância da pluralidade pedagógica, a definição de critérios para a avaliação das obras didáticas terminam por impor à produção editorial parâmetros estabelecidos, seja pelo próprio Ministério, caso já se os tenham por base; seja pelas equipes avaliadoras, que, de alguma forma, farão prevalecer suas concepções pedagógicas. Dessa forma, uma política de livro didático sempre estará relacionada, mais ou menos intensamente, a uma política de currículo nacional, fortemente questionada pela área, especialmente quando a dimensão cultural do currículo é considerada. Parece-nos que a superação dessa contradição só poderia ocorrer na medida em que a avaliação dos livros didáticos não fosse feita pelo Ministério da Educação, mas sim pelos próprios professores.

### **Articulação com a política de divulgação científica**

Realizar a articulação da política de educação em ciências com a de divulgação científica foi o propósito do protocolo de cooperação firmado entre o Ministério da Ciência e Tecnologia e o Ministério da Educação em 05 de agosto de 2003. O objetivo dessa articulação foi a melhoria da formação científica e a popularização da ciência na sociedade. A implementação do objetivo previsto nesse protocolo deu-se mediante a tentativa de elaboração do projeto Ciência de Todos. Este projeto identificava duas vertentes para ampliar e melhorar a qualidade do conhecimento científico da população, contribuindo para a alfabetização científica da sociedade, a saber: a) disponibilizar mais recursos didático-pedagógicos e qualificar os professores da rede formal de ensino; e b) criar, promover e estimular fortemente centros de popularização do conhecimento científicos em nível não formal.

Essas vertentes foram caracterizadas, respectivamente, como Ciência na Escola e Ciência na Sociedade. A vertente Ciência na Escola pretendia oferecer aos docentes oportunidades para aprofundar seus conhecimentos, bem como implantar ou aprimorar o uso dos laboratórios de ciências nas escolas, fortalecendo o ensino nas escolas das redes públicas brasileiras. A vertente Ciência na Sociedade, por sua vez, visava contribuir para difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para a melhoria da qualidade de vida, facilitando o acesso da sociedade ao saber científico. Com base nisso, o programa teria um componente de formação de professores; outro de instalação de laboratórios e recursos da tecnologia da informação nas escolas; um terceiro, de fortalecimento de espaços de apoio às escolas e à difusão e popularização da ciência e tecnologia, pelo qual se buscava forte relação entre os espaços formais de educação em ciências (as escolas) e os não formais (museus e centros de ciências); e, por último, um componente de difusão científica.

A proposta de instalação de laboratórios e recursos da tecnologia da informação nas escolas foi eivada de polêmicas. Primeiramente, uma forte crítica se fez sentir a partir das sociedades científicas, especialmente aquelas que já desenvolviam projetos de formação de professores, no sentido de não se recair no mito do experimentalismo, desvinculado da realidade da escola, dos professores e dos alunos. Em outras palavras, não se pode considerar suficiente que as escolas estejam bem equipadas com laboratórios, de acordo com um padrão determinado externamente a elas, se a necessidade não parte dos próprios professores em razão da sua formação e de seus interesses e condições para inovar sua prática pedagógica.

Uma importante discussão se fez, então, sobre a relação entre a escola formal e espaços não formais de educação em ciências, como os centros e museus de ciências. Marandino (2003), por exemplo, ao constatar que as formas e estratégias pela qual a divulgação científica vem se dando fora do espaço escolar, e, nesse sentido, sobre como a pesquisa na área de educação em ciências extra-escolar vem crescendo, defende a parceria entre universidades, museus e centros de ciências e escolas no processo de alfabetização científica dos cidadãos<sup>11</sup>, entendida como partilha do poder

---

<sup>11</sup> A autora que estamos citando adverte utilizar o conceito de alfabetização científica a partir das discussões sobre letramento. Nesse sentido, “ser letrado cientificamente significa não só saber ler e escrever sobre ciência, mas cultivar e exercer as práticas sociais envolvidas com a ciência” (idem, p. 63). Attico Chassot (2001), de forma objetiva, considera a alfabetização científica como o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem. Para ele, seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem

e da responsabilidade de formar e educar. A principal preocupação quanto ao propósito do programa em fortalecer espaços de apoio às escolas e à difusão e popularização da ciência e tecnologia, considerando que esses espaços poderiam ser os centros e museus de ciências, esteve em não escolarizar esses espaços nem utilizá-los como solução para as dificuldades que os sistemas de ensino possuem de organizar ambientes para o ensino e a aprendizagem científicas. A frequência de professores e alunos a esses espaços não poderia se confundir com uma medida de substituição à falta de professores e à precariedade de ambientes e recursos didáticos nas escolas.

O conceito de parceria, portanto, implicaria fazer com que os partícipes conhecessem e compreendam a dinâmica e as características próprias de cada um dos espaços, para que professores da educação básica pudessem relacionar essas experiências com seus interesses e necessidades no âmbito do ensino formal e os centros e museus de ciências percebessem sua utilidade social. Assim, poderiam valer-se do conhecimento em educação para melhor organizar suas atividades na relação com as escolas.

Nas palavras de Sepúlveda (apud Marandino, *idem*, p. 64), “é imprescindível levantar o debate sobre a natureza do saber que se pode e se quer apresentar nos museus, sobre as características da aprendizagem nestas instituições, sobre as relações a serem desenvolvidas com o ensino formal”. Essas questões mereceriam ainda muita atenção, ampliando o campo de confluência da educação formal e não formal naquilo que potencialmente a parceria poderia promover de renovação de saberes e de melhoria e ampliação da educação científica dos jovens.

### **Considerações finais**

Tal como sinalizamos na introdução deste texto, atualmente a política nacional da educação básica em geral, com implicações diretas sobre o ensino médio, está centrada na consulta pública sobre a Base Nacional Curricular Comum<sup>12</sup>. O documento organiza o currículo das etapas da educação básica, especialmente os ensinos fundamental e médio, nas Áreas Curriculares e respectivos Componentes, para os quais são indicadas Unidades de Aprendizagem. Estas, por sua vez, se constituem por Conhecimentos Conceituais; Contextualização Histórica, Social e Cultural;

---

facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/biblioteca>. Consulta em 01/02/2016.

e Processos e Práticas de Investigação. Cada um desses apresentarão um conjunto de Objetivos de Aprendizagem. Lê-se, no documento, que esses se definem “pela articulação entre a singularidade das áreas de conhecimento e de seus componentes e as especificidades dos estudantes ao longo da educação básica”. (BRASIL. MEC et. al., 2015, p. 11).

Sem pretendermos fazer uma análise dessa proposta, o que já ocorre por estudiosos do campo do currículo – inclusive questionando sua necessidade e/ou pertinência – além dos diversos docentes envolvidos com sua discussão, limitamo-nos, nesse momento, a algumas impressões. Primeiramente, parece-nos que currículos sob esta referência proporcionariam aos estudantes uma boa formação, entretanto nos limites que o próprio documento anuncia, a saber: “uma formação guiada por princípios de liberdade e por ideais de solidariedade humana, que inspire o exercício pleno da cidadania, promova a inserção no trabalho e incentive a continuidade dos estudos” (idem, p. 184).

Trata-se, pois, de princípios de fundo liberal, posto que numa sociedade de classes a liberdade é de cunho formal e a solidariedade não leva à eliminação de desigualdades. Desse modo, o exercício da cidadania não pode ser pleno, salvo como promessa, uma vez que é demarcada por direitos exclusivamente formais, dos quais nem todos necessariamente se valem. Do mesmo modo, a inserção no trabalho e a continuidade dos estudos não são determinadas somente por uma boa formação escolar, mas sim por relações socioeconômicas que vão além desta.

Tendo sido elaborado predominantemente nos espaços oficiais de governos e posteriormente dado a conhecer à sociedade, de imediato transparece a marca de poder no documento. O princípio da historicidade do conhecimento é completamente substituído pelo de contextualização, da mesma forma que o caráter interventivo social e politicamente interessado que estariam presentes numa concepção de histórico-dialética de ciência é substituído pela aplicabilidade pragmática. Pouca chance nos parece haver para que as comunidades escolares construam seus currículos considerando suas singularidades e as respectivas relações com as particularidades históricas dos fenômenos científicos, tecnológicos, culturais e sociais estudados, bem como as mediações que nos permitem compreender o modo de produção capitalista como uma totalidade social.

Por tais razões, parece-nos que a abordagem seguida, por manter uma lógica pragmática, contribui pouco para levar os estudantes a compreenderem o caráter não neutro do conhecimento



científico, para o qual as perspectivas da historicidade e da totalidade são fundamentais. Em outras palavras, o documento não parece interessado em fazer com que o processo de ensino-aprendizagem leve os estudantes a compreenderem os problemas, as motivações, as disputas e as relações de classe mediante as quais os conhecimentos são produzidos e validados como científicos.

Sendo assim, a BNCC, em nossa visão, parece convergir mais com uma epistemologia pragmática que fundamenta a Pedagogia das Competências, do que com a histórico-dialética sobre a qual se sustentam os princípios da educação politécnica e educativo do trabalho, os quais inspiraram, mesmo de forma híbrida e contraditória – repetimos – as atuais DCNEM. Um paralelo entre as nomenclaturas da BNCC e das DCNEM revogadas e dos PCN que a essas se seguiram pode ser tomado como um exemplo de sua referência epistemológica hegemônica: no lugar de Competências, têm-se os Objetivos de Aprendizagem, ambos centrados no estudante e com o mesmo tipo de enunciado que remete à ação cognitiva e/ou operacional, ou seja, a preeminência do psicológico sobre o lógico; no lugar de Bases Científicas – os conhecimentos que seriam insumos para o desenvolvimento das enunciadas competências – Conhecimentos Conceituais; no lugar de Bases Tecnológicas – igualmente, conhecimento aplicado insumo para a aprendizagem e uso das tecnologias – Processos e Práticas de Investigação. Em síntese, se não podemos afirmar sermos contrários à existência de uma BNCC, reiteramos que esta, tal como se apresenta, no caso do ensino médio, pode levar ao enfraquecimento e ao esquecimento das atuais DCNEM.

Essas diretrizes, por sua vez, foram discutidas na tentativa de se ir ao encontro de interesses e necessidades de jovens e adultos da classe trabalhadora, tendo o trabalho nos seus sentidos ontológico e histórico como princípio educativo. Pelo documento em debate, a tendência pode ser o ensino centrado em competências e habilidades que seriam requeridas dos jovens a partir de um parâmetro externamente elaborados a eles e que se centram nos comportamentos requeridos para um mundo instável em que as desigualdades são, no máximo, controladas, mas não superadas.

Em tensão com esta tendência, as contribuições que tentamos trazer neste texto têm o propósito de chamar a atenção para a necessidade e a possibilidade de se desenvolver uma política pública de educação com outros referenciais. Nesse sentido, as divergências que atravessam o debate, especialmente dependendo do ponto de vista pelo qual se analisa o problema, devem se constituir em oportunidades para se construir uma concepção sobre a educação em geral e científica

em particular que, conquanto não agregue o consenso, possibilita o permanente debate entre as distintas concepções, evitando-se, assim, a adequação a um suposto “pensamento único”.

Fundamentalmente, defende-se que conteúdo e método não se separam, assim como ambos não existem a despeito de um projeto de sociedade e de propósitos mais amplos em termos da formação humana e social. A discussão efetiva entre sociedade política e sociedade civil – com prioridade dos educadores e comunidades escolares – continua a ser perseguida. Perceber e disputar esta possibilidade implica, ao mesmo tempo, evidenciar as diferenças de interesse entre as diferentes classes e frações de classe que constituem esses segmentos.

## Referências

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí. Ed. Unijuí, 2001.

MAGALHÃES, J. **Os professores e a alfabetização**: saberes docentes no entrecruzamento de experiências, práticas e teorias (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana UERJ, 2014.

MARANDINO, M. A formação inicial de professores e os museus de ciências. In: SELLES, S. e FERREIRA, M. **Formação Docente em Ciências**, pp. 59-78. Rio de Janeiro, EDUFF, 2003.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, Campinas, pp. 405-427, set. 2002.

\_\_\_\_\_. É possível uma Pedagogia das Competência contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n. 1, Rio de Janeiro, pp. 93-114, março de 2003.

\_\_\_\_\_. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 32, p. 771- 788, 2011.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, Ivone ; IBAÑEZ, Antonio. A educação do trabalhador: políticas articuladas de educação básica e profissional. **Movimento**, Niterói - RJ, n.8, p. 11-22, 2003.

---

RAMOS, M. N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N.; CIAVATTA, Maria. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 17, p. 11-37, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

## ENSINO MÉDIO INTEGRADO: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES E NAS QUESTÕES DE GESTÃO E FINANCIAMENTO PÚBLICO

Doriedson do Socorro **RODRIGUES**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
doriedson@ufpa.br

Ronaldo Marcos de Lima **ARAÚJO**<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
ronaldolimaaaraujo@gmail.com

Maria Isabel Batista **RODRIGUES**<sup>3</sup>  
Secretaria Municipal de Educação/PA

José Pedro Garcia **OLIVEIRA**<sup>4</sup>  
Universidade Federal do Pará - UFPA

**Resumo:** *O presente trabalho problematiza a implantação do ensino médio integrado, expondo elementos para sua materialização no espaço escolar, tomando como base processos de gestão, práticas docentes e financiamento. Trata-se de pesquisa de cunho bibliográfica, pautada no materialismo histórico-dialético, ao se considerar que as políticas educacionais representam interesses de classe e que a perspectiva integrada aqui em debate configura-se em prol dos interesses da classe trabalhadora, opondo-se às ações dualistas de formação pretendidas pelo capital. Frigotto (2005; 2008), Gramsci (1978), Saviani (2006), Paro (2001), dentre outros autores, tornaram-se referências dialógicas neste trabalho. As análises indicam que o ensino médio integrado pressupõe postura política voltada para um projeto societário atrelado aos interesses dos trabalhadores, muito corroborando para isso processos de financiamento público da escola da pública e de uma materialização de gestão democrática e participativa, bem como práticas docentes voltadas para a emancipação humana numa perspectiva da classe trabalhadora.*

**Palavras-chave:** *Ensino Médio Integrado. Gestão. Financiamento Público. Trabalhadores. Práticas Docentes.*

**Abstract:** *This paper discusses the establishment of the integrated secondary school, presenting elements to its materialization in the school environment, taking in account management procedures, teaching practices and funding. It is a bibliographic research, based on historical and dialectical materialism, considering that the educational policies represent class interests and that the integrated perspective in debate is set up in the interests of the working class, opposing itself to the dual training actions intended by the capital. Frigotto (2005; 2008), Gramsci (1978), Saviani (2006), Paro (2001), among others, have become dialogical references in this work. The analyses indicate that the integrated secondary school implies a political stance focused to a societal project linked to workers' interests, corroborating for that public funding processes of public school and a materialization of democratic and participative management as well as teaching practices for human emancipation in the view of the working class.*

**Keywords:** *Integrated Secondary School. Management. Public funding. Workers. Teaching practices.*

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UFPA, 2012). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (2005).

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UFMG, com Pós-Doutoramento no PPFH-UERJ.

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (2017).

<sup>4</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2004).

## Introdução

Neste trabalho problematizamos que a efetiva materialização do Ensino Médio Integrado como fase terminal da Educação Básica pressupõe práticas docentes inovadoras, no sentido de oportunizarem a articulação entre ciência/conhecimento, cultura e trabalho para além do imediatismo produtivo engendrado pela sociedade capitalista (FRIGOTTO, 2005), mas pressupondo também discutirmos a questão da gestão e financiamento dessa modalidade de ensino.

Advogamos, contudo, que tais práticas devam transcender os limites do espaço escolar, buscando-se a inclusão do professor em um projeto societário que promova a melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora, criando-se as bases para uma sociedade para além das relações estabelecidas pelo capital, tal qual sinaliza Frigotto (2008, p. 14), para o qual

A possibilidade desta perspectiva de fazer pedagógico reclama a capacidade de fortalecer a sociedade organizada, os sindicatos, os movimentos sociais e as diferentes manifestações culturais populares. Os educadores, isto é, aqueles que além de uma competência teórica, técnica e prática carregam uma concepção, um projeto alternativo e sociedade têm uma imensa tarefa (dentro e fora da escola) de construir uma sociedade efetivamente democrática.

Nesse sentido, o projeto exige uma atitude docente baseada na compreensão da realidade dos alunos, da sociedade brasileira de um modo geral, participando de ações políticas que envolvam discussões sobre educação popular, financiamento público<sup>5</sup> da educação e sua gestão, de modo que esse Ensino Médio possa se constituir numa “mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas [...]”, respondendo “[...] aos imperativos das novas bases tecnológicas da produção, preparando para o trabalho complexo” (FRIGOTTO, 2005, p. 73-74). Partimos da tese, então, que a perspectiva de Ensino Médio Integrado não se limita apenas a discussões sobre conteúdo e metodologia, envolvendo também atitudes inovadoras de gestão e financiamento público na educação pública brasileira, bem como atitude política dos docentes frente à realidade excludente criada pelo modo de produção capitalista.

---

<sup>5</sup>Como base em Santos (2012), categorizamos o financiamento público em oposição ao financiamento que se materializa numa relação público-privado, quando setores privados da sociedade brasileira recebem recursos do Estado para o desenvolvimento de ações educativas, imprimindo à educação seus valores de mercado. O financiamento público pressupõe recursos específicos destinados pelo Estado e por ele (Estado) geridos, para o desenvolvimento de políticas públicas, não cabendo, por exemplo, o fomento de construções histórico-educativas do tipo público não-estatal.

Em termos estruturais, o presente trabalho encontra-se dividido em três seções. Na primeira seção, abordamos aspectos do ensino médio, mas na perspectiva integradora, destacando formas de o mesmo se materializar na realidade educacional. Na segunda seção, discutimos aspectos de gestão democrática e participativa, como elementos importantes para a perspectiva integradora em debate. Na última seção, apresentamos reflexão sobre a questão do financiamento público e o ensino médio integrado. Por fim, apresentamos as considerações finais de nossas reflexões.

### **Ensino Médio Integrado e implicações nas práticas docentes**

Araújo & Rodrigues (2010), tratando da relação filosofia da práxis e ensino integrado, problematizaram que o projeto de ensino integrador pressupõe a construção de uma *práxis revolucionária* para além de questões curriculares, reestruturação de programas e projetos de ensino. Defendem a tese de que a perspectiva integradora relaciona-se muito mais a uma questão política e filosófica, ou seja, depende “[...] muito mais do posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem frente à realidade do que aos procedimentos didáticos que são pautados pela organização do curso e que serão utilizados pelos docentes” (ARAÚJO & RODRIGUES, 2010, p. 2). Não descartam, todavia, o papel de tais procedimentos na articulação desse viés integrador, mas não os consideram “[...] suficientes para que as práticas discursivas sobre uma educação crítica e transformadora [...]” (ibidem) passem a ser convertidas em ações pedagógicas. De fato, o Ensino Médio Integrado necessita de uma nova postura pedagógica frente à realidade educacional, implicando o envolvimento docente nos debates sobre problemas sócio-político-econômicos que permeiam a realidade, o combate à visão dualista que coordenou os projetos educativos voltados para a classe trabalhadora e a implementação de novas formas de integração entre objetos de conhecimento, sujeitos aprendizes e os mediadores desse intercâmbio, os docentes. Trata-se, assim, da construção de uma atitude pedagógica integradora por parte dos docentes e da escola de um modo geral (ARAÚJO & RODRIGUES, 2010). E essa atitude de que nos falam Araújo e Rodrigues (2010) se revela na formação individual e coletiva para uma leitura da realidade que circunda a escola e a sociedade de um modo geral (FRIGOTTO, 2008), permitindo ao educador a compreensão das razões políticas e filosóficas que lhe motivam o combate ao dualismo imposto à educação brasileira e a busca pela união entre “[...] formação intelectual e produção material articulando teoria e prática no desenvolvimento dos fundamentos ou bases

científicas que permitem entender o mundo das coisas e as relações sociais” (FRIGOTTO, 2008, p. 12-13).

Não menos importante encontra-se a necessidade de um envolvimento muito maior com os sujeitos trabalhadores que adentram o espaço escolar, descobrindo-lhes a história de vida, suas origens de classe ou de fração de classe, tendo como ponto de partida, para a construção de uma integração entre conteúdos, métodos e formas suas experiências e vivências, seus conhecimentos (FRIGOTTO, 2008), compreendendo-se “[...] as crianças e jovens da escola básica como sujeitos de conhecimento, de saberes e produtores de sua vida material, cultural, simbólica e artística [...]” (ibidem, p. 13). Sem essa compreensão o ensino integrado já não se realiza, porque não se consegue como princípio básico integrar dialeticamente os saberes produzidos pela classe trabalhadora e os advogados pela escola como objetos de ensino.

Outro dado importante para a materialização do ensino numa perspectiva integradora está o posicionamento docente de combate à materialização da dualidade educativa imposta aos trabalhadores, opondo-se tanto à separação entre escola técnica para trabalhadores e escola de conhecimentos gerais para os detentores de poder econômico como a concepções de aprendizagem que colocam os discentes como receptáculos sobre os quais se inscrevem os saberes escolares. E numa perspectiva integradora, o discente é sujeito construtor/(re)elaborador do conhecimento, mediada essa construção pela figura do docente, resgatando-se o método ativo de formação proposto pelo pensador italiano Antônio Gramsci (GRAMSCI, 1978), de maneira que [...] a construção do conhecimento científico, fundamental para as classes populares para a sua “elevação cultural e moral”, para ser significativo, democrático e, portanto, não excludente, necessariamente [...] parta “[...] dos sujeitos sociais concretos, de seu mundo de necessidades, de sua cultura, do seu senso comum, folclore, lutas, ansiedades, medos e de suas diferenças reais” (FRIGOTTO, 2008, p. 13).

Transportando os ensinamentos de Saviani (2006, p. 69) para o campo do Ensino Médio Integrado, entendemos que as práticas docentes devam estimular “[...] a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor [...]”, favorecendo-se “[...] o diálogo dos alunos entre si e com o professor [...]”, não se deixando, contudo, de se “[...] valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente”. Por essa opção política de ensino, levam-se em conta os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem, o desenvolvimento psicológico dos mesmos,

não se perdendo de vista “[...] a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos”.

A perspectiva de ensino médio integrado também pressupõe uma postura pedagógica de oposição a noções de capital humano, sociedade de conhecimento e pedagogia de competências para a empregabilidade porque obscurecem os conflitos de classe, transportando para a classe trabalhadora os problemas pela formação. Na prática docente, o Ensino Médio Integrado pressupõe que o educador possibilite ao educando os fundamentos das diferentes ciências que surgiram em decorrência das relações dos homens com a natureza e com outros homens, facultando-lhes a capacidade de analisar tanto os “[...] processos técnicos que engendram o sistema produtivo [...]” quanto “[...] relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida [...]” (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Trata-se de uma postura pedagógica em que o educador assume o compromisso de desenvolver um processo formativo em que o trabalhador tenha o direito a uma formação *omnilateral*, opondo-se a formações aligeiradas, porque comprometidas com o aqui- agora dos interesses do mercado. Esse compromisso parte do princípio de que as camadas populares necessitam se apropriar “[...] das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2006, p. 71).

Não obstante, há de se reconhecer ainda que a perspectiva de ensino médio integrado pressupõe também o fomento de uma gestão democrática e participativa no interior escolar, exigindo tanto de educadores quanto de educandos a constituição de uma identidade para além do *ensinante* e do *aprendiz*. Pelo contrário, exigem-se sujeitos comprometidos com os rumos pedagógicos e políticos da escola, com a definição de objetivos, com o fortalecimento das entidades colegiadas nela representativas. Ou seja, uma perspectiva integradora de ensino requer um sujeito para além do domínio dos conhecimentos científicos reorganizados e reinterpretados no interior escolar, pressupondo um educador que domine também os conhecimentos relativos ao exercício dos direitos e deveres na sociedade, tal como orienta Gramsci (1978) com relação aos conhecimentos da *societas rerum* e aos da *societas hominum*, respectivamente.



## A perspectiva integradora e a gestão escolar

Não raro seguindo uma perspectiva reprodutivista da educação (BOURDIEU & PASSERON, 1992), tem se tentado conduzir a escola a serviço do modo de produção capitalista, propugnando-se que não seja possível a partir dela a construção de um projeto societário diferente do preceituado por aquele modo de produção.

Gramsci (1978), todavia, pensa diferente. Para o pensador italiano, a escola, como a sociedade de um modo geral, não se encontra alheia às relações de classe, às disputas políticas, constituindo-se espaço onde dialeticamente atuam formas distintas de intervir e construir o processo educativo. E a classe trabalhadora ao longo de sua constituição histórica vem percebendo esse espaço de disputa, advogando o direito à educação para além de um lugar nos bancos escolares (ARROYO, 2002; SAVIANI, 2006), de modo que seus saberes, seus valores culturais sejam reconhecidos também como legítimos objetos de conhecimento, de ensino e reflexão.

E nessa perspectiva muito tem a corroborar a gestão escolar, à medida que assume os interesses da classe trabalhadora como nortes de suas ações, promovendo esse reconhecimento de saberes e de valores culturais. Trata-se de uma gestão compreendida como uma dimensão importante na definição de ações didático-pedagógicas, no cotidiano escolar, de modo a intervir junto à formação e expansão da qualidade do ensino médio integrado, envolvendo pais e /ou responsáveis, professores, servidores e outros segmentos nas discussões, debates e reflexões em torno desse nível de ensino médio da educação básica.

Nesse sentido, a gestão escolar na concepção de ensino integrado pressupõe a oferta de condições para o envolvimento da comunidade em um projeto societário voltado para os interesses dos trabalhadores, permitindo-lhes educação em que teoria e prática estejam formando um todo articulado. Isso significa um modelo de gestão que busca no coletivo a participação, o engajamento político, a problematização do real, possibilitando, assim, a qualidade da educação básica pública. O ensino médio integrado, desse modo, articula-se com uma concepção de gestão democrática (PARO, 2001), configurando-se como resultado das ações dos sujeitos que integram o universo escolar.

Trata-se de um modelo de gestão escolar com intenção de atuar na defesa da escola pública, no fomento de condições para o desenvolvimento da formação de adolescentes e jovens na busca pela melhoria da escola, consistindo o reconhecimento de seu papel no incentivo do estudante

trabalhador em descobrir o conhecimento por meio de laboratórios e de professores comprometidos com a formação autônoma, pensante, criativa, nos moldes gramscianos (GRAMSCI, 1978).

Nos moldes integradores, trata-se de um modelo de gestão que busca no coletivo a desconstrução, conforme Frigotto (2005, p. 77), do

[...] entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital humano, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da idéia de que cursinhos curtos profissionalizantes do imaginário das classes populares, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego.

No âmbito da gestão escolar de unidades educativas de ensino médio, a perspectiva integradora ainda é um desafio que tem sido posto quanto à organização, o funcionamento, a participação e o envolvimento dos sujeitos para tornarem-se comprometidos com o fazer pedagógico, com as dificuldades de aprendizagem, com a formação dos educadores, com a melhoria de suas condições de trabalho, com as novas políticas, com o efetivo engajamento dos pais, dos estudantes, da direção e dos professores nas determinações do processo educativo, na definição de concepções curriculares e práticas pedagógicas (FRIGOTTO, 2005), uma vez que qualquer perspectiva de integração está fadada à inviabilidade se os sujeitos não se perceberem envolvidos no processo de sua construção.

No demais, há de se destacar que, nas últimas décadas do século XX e primeira do século XXI, assiste-se ao crescimento de iniciativas, discussões, preocupações e debates acerca do papel da escola como organização que reflete as influências da sociedade, quer no sentido do desenvolvimento e mediação transformadora, quer no sentido da imobilidade, indefinição e inércia, cenário que tem se posicionado a instituição escolar a optar em pelo menos uma das situações:

Fechar-se no seu casulo, procurando deste modo escapar às vicissitudes do seu meio mantendo-se imaculada; ou então transformar-se internamente num espaço público exposto, numa organização educativa essencialmente comunicativa e convivencial, assumindo a responsabilidade social de contribuir para resolução dos problemas da colectividade ao mesmo tempo que procura internamente construir consensos de uma forma argumentada, mas sem desprezar o conflito ou o dissenso (ESTEVÃO, 2008, p. 509).

Assim, compreendemos que a gestão democrática no espaço escolar objetiva a promoção do desenvolvimento profissional, da convivência respeitosa e inclusiva, do fortalecimento dos

valores, da ampliação de atitudes e habilidades, da interação e aproximação de grupos, da busca de conhecimentos, da ressignificação de seu fazer pedagógico com a introdução de novas ações em seu espaço, como também da ampliação da participação, do envolvimento, da tomada de decisões coletivas, da responsabilidade e da compreensão de que a preparação de adolescentes e jovens inclui práticas, diálogo, dissenso, conflito, iniciativa, acompanhamento e compromisso de construção de um ensino de qualidade.

Ainda no âmbito da escola pública de ensino médio, a perspectiva de atuação da gestão escolar ainda é tímida em relação ao envolvimento, o encaminhamento e a assimilação da proposta de ensino médio integrado, devido às atitudes de seus gestores aparentarem desconhecimento ou desinteresse para assumir ações e iniciativas advindas para complementar ou substituir concepções de ensino tradicionalmente presentes no fazer pedagógico, remetendo para o aguardo de orientações emanadas, por exemplo, do sistema estadual de educação. Esse procedimento da gestão escolar quase sempre coincide com as atitudes dos outros segmentos e da comunidade escolar frente à inserção de novas políticas educacionais, normas de convivência, de informações, de valores, de diálogo como ferramentas de alcance e melhoria da gestão e do convívio democrático no espaço escolar.

Estevão (2008, p. 509) enfatiza que, no conjunto das atribuições da gestão escolar, compromissos e habilidades, é função do gestor (a) escolar promover as pessoas e disponibilizar oportunidades para que possam considerar os encaminhamentos a seguir:

- a reaprenderem a depender do outro, sem se transformarem em escravos, mas com partilha do poder;
- a saberem acompanhar os educandos, evitando apassivá-los;
- a aprenderem a cooperar, a partilhar, a respeitar diferenças, a ser solidários, a ser tolerantes;
- a desenvolverem as pessoas, não enfocando o trabalho educativo somente no rendimento acadêmico; a promoverem a confiança (não criando barreiras, por exemplo, entre os que sabem e os que não sabem)
- a praticarem uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento do currículo comum;
- a fomentarem a reciprocidade e a justiça do reconhecimento;
- a dinamizarem a participação;
- a educarem para a autonomia que não anule a rebeldia.

A gestão escolar relacionada à ideia de democracia deve se traduzir na “mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se

utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente” (PARO, 2001, p. 10). Esse entendimento corrobora para que a escola de ensino médio se constitua no espaço propício de promoção de qualidade de seu ensino para adolescentes e jovens que nela frequentam, tendo na gestão escolar seu principal mecanismo de articulação e desenvolvimento

Paro (2001, p. 10) escreve que esse é um desafio relevante para o exercício da democracia e para a gestão escolar frente ao cotidiano dos indivíduos na escola de ensino médio, pois “só há sociedade democrata com cidadãos democratas”. E é por meio do processo educativo que o homem chega à condição de sujeito, descobre-se e consegue conduzir seu próprio destino, mesmo sabendo que sua condição de ser humano só pode ser pensada na perspectiva da pluralidade, condição indispensável para que possa desfrutar da convivência com outros sujeitos que precisam criar, conviver, desenvolver, ajudar e relacionar-se horizontalmente com outros seres humanos, resultando na promoção e elevação da condição de ser humano.

A democracia pensada na escola deve servir para promover os cidadãos, traduzida em conhecimentos, planejamento, gestão, currículo, ensino e aprendizagem, convívio individual e coletivo, constituindo-se em valor universal; valor esse que naturalmente envolve busca e assegura a utilização dos mais variados recursos e mecanismos, em que os sujeitos reconhecem a democracia como uma luta política de todos. Além do mais, a gestão escolar na perspectiva de ensino médio integrado pressupõe avanços quanto à ampliação do acesso e permanência da juventude na escola, bem como melhorias quanto ao assessoramento da escola pública, acompanhando-a pedagogicamente, mobilizando ideias, informações, possibilidades, desafios e indicativos de expansão e atuação de um modelo de atuação em que a materialidade democrática seja a tônica de suas ações.

Santos (2008, p. 40), fazendo menção a essa situação, escreve que “a gestão relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização, o que cria grandes identidades entre teorias de gestão e as teorias de inovação”. Mas, os gestores escolares no exercício da função, no caso das escolas de ensino médio, podem de repente agir retraidamente quando têm de encaminhar, liderar, mobilizar, incentivar, assumir ou mesmo tomar decisões quanto à execução, o pensar, o fazer e a prática de poder da escola. Porém, podem também assumir uma perspectiva contrária a essa retração, buscando as decisões coletivas como mecanismo de envolvimento em prol de um projeto societário e pedagógico que contemple os interesses dos trabalhadores.

Além do mais, numa linha de gestão que acompanhe o ensino médio integrado, as ações coletivas devem buscar também projetos de formação inicial que impactem a educação básica, no sentido de intervir nos desenhos curriculares dos cursos superiores, de modo que os egressos dos cursos de graduação, das universidades públicas ou privadas, por exemplo, tenham no desenho curricular a disciplina Gestão Escolar para além de uma carga horária variando entre 45 a 72 horas semestrais, representando no currículo uma “adaptação pedagógica” única em termos de fundamentos que os gestores recebem durante o processo formativo para gerenciar uma escola.

Esse modelo de formação apresenta indícios que não condizem com o exercício da função, devido à falta de fundamentos teórico-metodológicos específicos que assegurem o ato de planejar, de organização e de sensibilidade pedagógica para mobilizar, articular e enfrentar o exercício da função, pois “em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando esses profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual” (LUCK, 2000, p. 29), ou seja, não há oferta de formação específica em nível de ensino superior/formação inicial para gestores escolares e de sistemas que forneça informações relativas à organização e funcionamento, estrutura, currículo, planejamento, execução e avaliação da escola. É preciso que a formação nas licenciaturas ampliem a compreensão da educação escolar como direito social básico, instrumento de emancipação humana, assentada em práticas e processos que promovam o trabalho coletivo e a tomada de decisões, a elaboração, a implementação, o fortalecimento de planos e projetos que por meio da participação dos segmentos escolares e de instâncias colegiadas contribuam para a compreensão das diversas formas de manifestações humanas nas escolas, nos bairros, nos municípios, na comunidade, na cidade e no estado.

O que se tem observado, todavia, é que não raro o curso de Pedagogia, por exemplo, continua sendo o maior responsável pela formação de gestores escolares, tendo como base uma “[...] estrutura administrativa autocrática, vertical e hierarquizada [...]” (ROMÃO & PADILHA, 1997, p. 91) de forma livresca e conceitual. A concepção formativa parece fundamentar-se numa administração escolar autocrática ou burocrática, em que “a organização escolar é vista como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente” (VIEIRA, 2003, p. 46), situação que gera conflitos e tornar-se um agravante que impossibilita modificar a estrutura de pensar e conceber no âmbito da escola um espaço de atuação educacional, de formação de sujeitos éticos, de produção e veiculação do conhecimento, de formação de opiniões e de cidadãos participativos, críticos, criativos e democráticos. A continuidade desse modelo formativo tem sido um

impedimento para que se adote e se defina uma postura político-pedagógica em que os gestores escolares em exercício das escolas sejam sujeitos e mediadores de promoção e emancipação humana, das diferenças, do envolvimento das comunidades nos processos de gestão, conforme a proposição de Alonso (2007, p. 28),

As organizações precisam adequar-se ao contexto sócio político e às exigências de sua época, a sua existência só tem sentido quando cumpre sua função social, e a vida das pessoas nas organizações constitui parte significativa desse processo de formação; portanto, a escola além de instruir e formar intelectual e socialmente os alunos é um campo de aprendizagem social e de convívio humano que cultiva valores, ensinamentos, sentimentos e provoca desafios a todos os participantes dessa comunidade educativa.

O efeito do reflexo desse processo formativo emerge a hipótese de que os gestores escolares no exercício da função possuem lacunas e limitações para assumir uma postura educativa inovadora, como também o desenvolvimento de uma política que se contraponha a uma postura de ajuste e de submissão ao modelo de organização centralizada, hierárquica, isolada, controladora e cerceadora de participação e mudanças. Trata-se de um modelo autocrático, burocrático, centralizador, prejudicial à participação dos sujeitos (professores, alunos, servidores), frente ao desenvolvimento do processo de planejamento, de elaboração do Projeto Político Pedagógico, da tomada de decisões coletivas, de envolvimento, de participação, de troca de experiências, de debates, de reflexões, pois toma para si a capacidade técnica e a autoridade para encaminhar individualmente o processo político-pedagógico-administrativo da escola.

Outro aspecto que merece destaque neste trabalho é o fato de que a atual prática gestonária nas escolas acaba exigindo dos diretores uma dedicação maior, e às vezes plena, às questões administrativas, obrigando-os a tornar secundário o aspecto mais importante de sua atuação, ou seja, a sua responsabilidade em relação às questões pedagógicas e propriamente educativas, que se reportam à sociedade como um todo e, especificamente à sua comunidade escolar (ROMÃO & PADILHA, 1997, p. 92).

No demais, defendemos que essas questões são de extrema importância para qualificar o ensino médio integrado, se associadas às questões pedagógicas e educativas, evitando, assim, situações de isolamento, centralização, exclusão e controle por parte do (a) gestor (a) escolar, estabelecendo, assim, um formato dependente e conflituoso. Preocupar-se somente com as questões administrativas gera um processo de rotina e de improvisações das ações ou de

sobreposição, afastando o (a) gestor (a) escolar do compromisso de elevar a qualidade do ensino e da educação escolar. Um profissional investido com essas características se torna dependente, desinteressado e alienado do debate, da reflexão, do questionamento sobre a organização política e social da educação, do planejamento, da coordenação pedagógica, do assessoramento, da direção, da parceria, da participação, do envolvimento dos sujeitos /agentes e usuários, da construção e aperfeiçoamento da liderança, da promoção da autonomia, do acompanhamento, da avaliação, da interação escola-comunidade, da formação e valorização dos profissionais da educação que são fundamentos teórico-metodológicos indispensáveis no conjunto das ideias, teorias, conteúdos, procedimentos e práticas próprias de um exercício profissional democrático e participativo. Segundo Ferreira (1998, p. 113), os desafios para a formação do homem e da mulher atualmente são uma condição indispensável para mobilização da vida social e coletiva da população, pois.

Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência da transformação. Por isso é necessário que atuemos na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade. [...] uma aprendizagem dos conteúdos científicos da cultura erudita e os conceitos éticos de convivência social [...].

Considerando o enfoque posto pela autora, somente um processo de formação amplo, interdisciplinar e abrangente dinamiza o trabalho escolar, fortalece a autonomia, assegura a implementação de um currículo comprometido com os resultados escolares e define a elaboração de política educacional a partir de um trabalho coletivo, democrático, atuante, humano, formativo, organizado e ordenado na direção do desenvolvimento de ações pensadas e imbuídas da convicção, do compromisso e da responsabilidade social de que o ensino e aprendizagem são os fins mais importantes no exercício de sua função. Todavia, não se pode negar que um projeto de ensino integrado, pressupondo um modelo de gestão colegiada, participativa e democrática, envolvendo os sujeitos do espaço escolar em um projeto alternativo de sociedade, onde a articulação entre teoria e prática é mais do que necessária, deixaria de necessitar de investimentos no espaço escolar, tanto do ponto de vista estrutural como do ponto de vista didático-pedagógico.

## A perspectiva integradora e os investimentos em educação: pequena nota introdutória

Frigotto (2005), ao discutir “Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio”, problematiza que o ensino médio numa perspectiva integradora não pode deixar de ter uma materialidade de condições materiais, como laboratórios, bibliotecas, material didático, condições de trabalho e salário adequado de professores, a fim de que se possa obter êxito em sua efetivação. Trata-se, assim, de uma problematização que toca profundamente na questão do financiamento da educação brasileira. Chama-nos atenção, contudo, que esse financiamento não se esgota tão somente na busca de recursos a serem investidos na melhoria dos espaços escolares públicos, considerando-se que muitas escolas não possuem sequer cadeiras confortáveis, muito menos biblioteca equipada com grande acervo, quando o têm, quadras de esporte, laboratórios de informática e de outras áreas do conhecimento, dentre outras materialidades imprescindíveis para que o educando esteja com condições de (re)descobrir o conhecimento, reinventando, problematizando-o. Pelo contrário, Frigotto (2005) destaca que o investimento também deva ocorrer na formação dos professores, na melhoria de seus salários e, por fim, na melhoria de suas condições de trabalho.

Tais investimentos tornam-se importantes para que se efetive um processo formativo integrador que forneça as bases científicas e tecnológicas, cumprindo, “[...] de forma mais democrática, ao mesmo tempo, o imperativo da justiça social e a preparação para o trabalho complexo de um amplo contingente de jovens com possibilidade de produção científica” (FRIGOTTO, 2005, p. 75-76), do contrário estaremos contribuindo para que os jovens brasileiros configurem-se como sujeitos tão somente voltados para o exercício de “[...] atividades neuromusculares na divisão internacional do trabalho” em detrimento de uma formação que “[...] prepara para a produção no âmbito das atividades cerebrais na divisão internacional do trabalho” (ARRIGHI, 1998, apud FRIGOTTO, 2005, p. 76). Em termos de Ensino Médio Integrado, seu financiamento depende de uma opção política que lhe reconhece o valor formativo enquanto projeto de sociedade que toma o homem em sua integralidade, de modo a possibilitar “[...] aos sujeitos a construção de saberes necessários para a vida em sociedade, tanto para o mundo do trabalho quanto para as relações sociais [...]”, baseando-se na “[...] integração entre educação, trabalho, ciência, cultura e desporto [...]” (SEDUC, 2008, p. 77).



E foi essa opção teórico-pedagógica que orientara a Secretaria Estadual de Educação do Pará, em 2008, a compreender a necessidade de o Estado também executar ações prioritárias tanto no que se referia à qualificação da estrutura física da rede de ensino paraense quanto à qualificação docente. Ou seja, tal qual Frigotto (2005), o Estado compreendia que a concepção de ensino médio integrado implicava não tão somente mudanças no fazer pedagógico docente, em suas práticas avaliativas, em sua interação com os discentes ou tampouco se referia apenas a questões de gestão colegiada e participativa, envolvendo os segmentos da escola em torno de um projeto formativo integrador. Além disso, tratava-se também de se assumir um compromisso efetivo com investimentos para que a integração se materializasse.

### Considerações finais

A efetiva materialização do Ensino Médio Integrado como política de educação para o Brasil e indicador de um projeto societário propugnado e orientado pelos interesses das camadas populares implica como palavra-chave o vocábulo *transformação*, principalmente quando se considera que o modelo de integração aqui defendido não corresponde aos anteriormente elaborados por interesses diversos no Estado brasileiro, quando se ofertava, por exemplo, ensino profissionalizante em um turno e o ensino propedêutico em outro. O modelo de integração aqui defendido perpassa pela articulação entre ciência/conhecimento, cultura e trabalho para além do imediatismo dos interesses do mercado. Trata-se de um modelo que pressupõe o fomento das condições para que a classe trabalhadora possa instaurar uma sociedade para além do capital. É nesse sentido que a palavra *transformação* aparece como norte da materialização dessa concepção de ensino. Optar pelo Ensino Médio Integrado ou, em sentido mais amplo, por uma concepção de ensino integrado pressupõe novas posturas no campo das práticas docentes, no resgate efetivo da gestão democrática e participativa que, conseqüentemente, luta por substantivas políticas de financiamento que garantam qualificação docente e qualificação da infraestrutura escolar adequadas para que a integração teórico-prática se efetue.

O Ensino Médio Integrado pressupõe uma escola em que os jovens tenham condições de receber dialogicamente tanto os conhecimentos científicos resultantes do trabalho humano, oriundos da relação homem-natureza ou da relação homem-homem, como os conhecimentos relacionados aos direitos e deveres necessários às relações em sociedade. O que implica reorganização do espaço escolar, envolvimento dos sujeitos nesse projeto de educação, tornando

todos partícipes de sua construção, comprometendo pais, gestores, discentes, docentes e Estado com a sua materialização.

## Referências

ARRIGHI, G. A ilusão do desenvolvimento. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

ALONSO, Myrtes. “Formação de Gestores Escolares: um campo de pesquisa a ser explorado”. IN: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini & ALONSO, Myrtes (Orgs.). Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 21-34.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do S. Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: para além da questão curricular. Minas Gerais: Revista do NETE, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. “Educação, conflito e convivência democrática”. Ensaio: Avaliação, Política Pública. Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out./dez. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os projetos societários do Brasil em disputa e as relações de inclusão e exclusão da escola pública. In: Secretaria de Estado de Educação do Pará. Fórum de Ensino Médio: interrogações, desafios e perspectivas. Belém: SEDUC, 2008.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998, p. 97-115.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

LUCK, Heloisa. “Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores”. Em Aberto, Brasília, v. 17, nº 72, fev./jun. 2000. p. 11-33.

PARO, V. H. Escritos sobre Educação. São Paulo: Xamã, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio & PADILHA, Paulo Roberto. “Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola”. IN: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). *Autonomia da Escola – princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-102.

SANTOS, Clóvis Roberto. *A gestão Educacional e Escolar para a Modernidade*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. *Administração da Educação Pública no Brasil: as parcerias público-privadas*. In: *Revista Exitus*. Volume 02.nº 01. Jan./Jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Secretaria de Estado de Educação do Pará. *A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos*. SEDUC: Belém, 2008, v. II.

VIEIRA, Alexandre Thomaz (Org.). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003. p.23-38.

## O ENSINO MÉDIO E O DEBATE SOBRE CONHECIMENTO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Celso do Prado Ferraz de **CARVALHO**<sup>1</sup>  
Universidade Nove de Julho - UNINOVE  
cpfcarvalho@uol.com.br

**Resumo:** Neste texto, nosso objetivo é discutir os conceitos de conhecimento e de profissionalização, e a forma como se manifestam no debate educacional. Em diferentes documentos recentes, a presença de conceitos como sociedade do conhecimento, trabalho imaterial, profissionalização e adaptação tem sido comum, embora com ênfases distintas. Outra questão que chama a atenção nessa produção é a presença de concepções culturalistas a informar o debate sobre o ensino médio. O ensino médio tem sido objeto de uma série de medidas legais que, entre outras coisas, anunciam o propósito da cidadania e da formação profissional. Várias questões têm assumido posição de destaque nesse debate e em seus processos de regulação.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Conhecimento. Profissionalização.

**Abstract:** In this text we aim to discuss the concepts of knowledge and professionalization, and how they are expressed in educational debate. In different recent documents the presence of concepts such as knowledge society, immaterial labour, professionalization and adaptation has been common, though with a distinct emphasis. The secondary school has been the subject of a series of legal measures that, among other things, proclaim the purpose of citizenship and professional training. Several issues have assumed a prominent position in this debate and in their regulatory processes. Another issue that grabs attention is the presence of culturalist conceptions guiding the debate about secondary school.

**Keywords:** Secondary school. Knowledge. Professionalization.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Pesquisador de Políticas Educacionais e Currículo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Nove de Julho. Professor do Curso de Ciências Sociais.

## Introdução

Este texto teve origem em questões que surgiram ao longo de pesquisas recentes, cujo objeto central são as políticas para o ensino médio produzidas ao longo dos últimos anos, especificamente da década de 1990. Dentre vários aspectos abordados nessas pesquisas, tem sido nossa preocupação entender a forma como os documentos que subsidiam essas políticas constroem, no plano discursivo, determinada forma de ressignificação de conceitos. Neste texto, abordamos os conceitos de *conhecimento* e *profissionalização*.

Entendemos que, em um contexto saturado de posturas idealistas, que combatem qualquer forma de racionalidade, analisar os documentos oficiais pode se constituir bom caminho para o enfrentamento dessas concepções. Pode permitir explicar o concreto e as relações humanas que produz. Pode permitir a crítica aos discursos que reduzem a sociabilidade humana a algo somente possível de ser acessado por meio de relações simbólicas mediada pela cultura. A crítica ao economicismo e à possibilidade de compreensão da materialidade que acompanha essas concepções é feita com base em um determinismo culturalista, que restringe a compreensão das relações humanas aos jogos de linguagem, as representações e aos sentidos. Nessas leituras pós-modernas, as relações humanas são subsumidas pela lógica cultural e somente assumem significados se mediadas pela cultura. É como se as relações humanas não existissem para além do significado que a elas é atribuído.

Em nossa perspectiva de análise e de crítica ao determinismo culturalista, temos procurado realizar um duplo movimento de pesquisa. Em um primeiro momento, analisamos o processo de regulação do ensino médio iniciado a partir da década de 1990. Fizemos esse recorte porque entendemos que, a partir das reformas do governo de Fernando Henrique Cardoso, as temáticas do conhecimento e da profissionalização assumiram centralidade. Em um segundo momento, realizamos pesquisa empírica em escolas da Rede Paula Souza, de São Paulo. Nessas escolas, analisamos documentos e entrevistamos professores e coordenadores de ensino. No presente texto, nosso objetivo é o de problematizar as categorias de conhecimento e profissionalização e a forma como foram construídas em documentos produzidos na década de 1990. Não faremos, neste texto, considerações acerca das mudanças que esse debate sofreu em decorrência de um novo marco regulatório surgido no contexto dos governos recentes, especificamente com o Decreto 5154/04 e

o processo de elaboração de novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e a educação profissional de ensino médio. A incorporação dessas questões está em processo no contexto de pesquisa, que está em andamento.

Assim, nosso objetivo, neste documento, é discutir dois aspectos que, em nosso entender, balizam o modelo de formação presente nos documentos e nas políticas educacionais para o ensino médio, iniciadas no governo FHC: a centralidade assumida por conceitos como conhecimento e profissionalização.

### **O contexto do debate**

Entendemos ser razoável afirmar que, no transcorrer da década de 1990, a educação brasileira foi alçada no discurso reformista à condição de um dos espaços fundamentais para dar conta do processo de atualização histórica do capitalismo no Brasil. Vasta bibliografia produzida mapeou esse processo e deu vida a seus personagens, especificamente à ação orgânica das agências multilaterais, de seus intelectuais coletivos e individuais e dos governos. Mencionamos aqui a forma como o discurso oficial enfatizou ampla e continuamente a importância do aumento dos índices de escolaridade dos trabalhadores e a necessidade de uma sólida educação básica como alicerce para a construção de novas competências profissionais. Novas habilidades, competências e conhecimentos foram elencados como requisitos fundamentais para a formação do *novo trabalhador*.

A educação escolar, mas não somente ela, passou a ser objeto de amplo debate, que teve como centro nevrálgico a crítica aos modelos de gestão, de formação e de qualificação profissional até então vigentes. No contexto da *reestruturação produtiva* em processo no Brasil, da hegemonia das ideias ditas *neoliberais* e do *abandono dos intelectuais*<sup>2</sup> o debate educacional acerca dos problemas da educação brasileira acabou por ser limitado à eficiência e à gestão dos sistemas escolares. Questões diversas como a formação de professores, a definição de currículos e o

---

<sup>2</sup> A forma como James Petras se referiu ao processo de assimilação de parte dos intelectuais de tradição marxista às teses do mercado, da livre iniciativa, da superação do marxismo e da emergência de relações sociais não mais pautadas pela lógica do trabalho. Para a melhor compreensão dessa questão, conferir Petras (1999).

financiamento da educação foram criticadas a partir do argumento de que seus modelos de gestão eram *ineficientes* e não primavam pela busca da *qualidade*.

No plano político-ideológico, ocorre a hegemonia de um discurso centrado no mercado, com a diminuição do espaço para o debate e a crítica, criando-se, assim, as condições para o predomínio de um *pensamento único* a justificar e legitimar as ações reformistas em todas as dimensões sociais. A materialidade dos processos metabólicos de um capitalismo em crise ironicamente se apresentava, nas palavras dos reformadores, como o ápice do desenvolvimento histórico da humanidade. A ação dos *intelectuais da nova pedagogia da hegemonia*<sup>3</sup> abriu caminho para que a crise do capital fosse vendida e apresentada como o *fim da história*.

Nesse contexto de reformas educacionais e de clamor por uma educação que melhorasse as condições de formação dos trabalhadores, o Ensino Médio passou a ser parte da educação básica, mas seus problemas históricos permaneceram. O seu pecado original, ou seja, sua condição de ser representativo da contradição posta pelo capital entre trabalho intelectual e trabalho produtivo, manteve-se com intensidade. A chamada e tão intensamente já discutida dualidade estrutural, que caracteriza a trajetória do ensino médio no Brasil, voltou à tona e, com ela, questões antigas: como superar uma forma de ensino que sempre teve como característica principal a formação propedêutica para as elites e a formação profissional para os trabalhadores? O que justifica a justaposição e não a integração do ensino médio com o ensino técnico? Por que a concepção da relação trabalho-educação presente no discurso educacional reformista menciona a necessidade de superação dessa dualidade?

No discurso oficial e na materialização desse discurso por meio de decretos, diretrizes curriculares, parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional de nível médio, a proposta de superação dessa dualidade foi anunciada como condição para se alcançar dois objetivos. O primeiro deles, no contexto da emergência da *sociedade do conhecimento*, era o de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura profissional no ensino médio, que melhorasse as condições de competitividade e qualidade do produto brasileiro, criando-se, assim, condições para a *inserção de forma competitiva no chamado mercado mundial*. O

---

<sup>3</sup> Expressão cunhada por Lúcia Neves para se referir a esses tempos em que as forças do capital se recompõem mediante a ação pedagógica de intelectuais individuais e coletivos que constroem, no âmbito do imaginário social, a emergência de um *novo mundo*. Para a melhor compreensão dessa questão, conferir Neves (2010).

segundo, articular esse processo de profissionalização ampliada com ideais que possibilitassem a *formação crítica e o desenvolvimento da cidadania*, fundadas no *humanismo* e na *diversidade*, rompendo-se, portanto, com a lógica da dualidade que caracteriza a história do ensino médio.

### Conhecimento e formação no ensino médio

O debate acerca da *sociedade do conhecimento*, da centralidade assumida pelo trabalho imaterial tem sido um tema ácido e denso no âmbito da teoria social. Ao chamamos a atenção para essa questão, fazemo-lo na perspectiva de mostrar como certas características desse processo têm permeado de forma significativa os debates sobre as políticas educacionais, especificamente para o ensino médio e a educação profissional em nível médio. Nesses espaços, a intenção dos reformadores de moldarem a educação e a escola às demandas postas pela, assim chamada, *sociedade do conhecimento*, são apresentadas de forma direta e sem mediações.

A tese central é de que as relações sociais de produção estariam sendo profundamente modificadas em razão das transformações produzidas pela *revolução tecnológica*<sup>4</sup> em curso e pela condição assumida pelo *trabalho imaterial* como força produtiva. Em síntese, a defesa de que o conhecimento teria se tornado a essência dos processos de valorização do capital é o fundamento central dos que sustentam a emergência da chamada *sociedade do conhecimento*<sup>5</sup>.

Entendemos que essa forma particular de compreender os processos metabólicos do capital levou categorias como *trabalho e formação* e conceitos como *conhecimento, aprendizagem, informação e saber* a se transformarem em lugar-comum no discurso reformista e nas propostas de políticas educacionais produzidas e efetivadas no âmbito do ensino médio<sup>6</sup>. Disseminado de forma ampliada por meio de diversos documentos produzidos pelas agências multilaterais nas décadas de 1980 e 1990<sup>7</sup>, o clamor pelo *conhecimento* foi alçado à condição de meio para se resolverem

<sup>4</sup> A tese de que a chamada revolução tecnológica em curso estaria transformando a ciência em força produtiva não é nova. Para uma melhor compreensão dessa tese, ver Richita (1972). A crítica marxista a essa tese pode ser encontrada em Katz (1996).

<sup>5</sup> Para o aprofundamento desse debate e dos limites da tese da sociedade do conhecimento, ver Duarte (2003).

<sup>6</sup> Isso ocorreu apesar de essas categorias não terem sido problematizadas à luz das contradições do capital. Trabalho, no discurso reformista, é reduzido a emprego, desconsiderando-se seu caráter ontológico e central nos processos de produção e reprodução das relações sociais. Formação aparece adjetivada como *humana*. O que nos leva à seguinte questão: o que seria uma formação não humana?

<sup>7</sup> Conferir, por exemplo, os documentos UNESCO (1990) e CEPAL/OREAL (1992).



problemas os mais diversos, notadamente aqueles derivados das necessidades postas pela crise do capital, agora denominada de *reestruturação produtiva*. Fechava-se, assim, o discurso a justificar a necessidade de adaptação dos sistemas escolares aos processos produtivos, via reformas educacionais.

Alçado à condição de força produtiva, o debate acerca do *conhecimento* passa a ser feito tendo em vista uma dupla questão: sua *disseminação* e *acesso*. No discurso educacional, a centralidade passa a ser a necessidade de possibilitar aos estudantes o acesso às condições que lhes permitam se apropriar desse conhecimento, disponível a todos e a todo o momento. Em síntese, o discurso dominante enfatiza que, na chamada *sociedade do conhecimento*, o importante passa a ser *aprender a aprender*, pois o que deve ser aprendido está, a todos, disponível.

Nesse contexto, documentos que incorporaram esse debate de forma ampla foram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 1999)<sup>8</sup>. Neles, essas questões se manifestavam por meio dos eixos norteadores anunciados:

- a flexibilidade para atender a diferentes pessoas e situações de mudança que caracterizam a sociedade do conhecimento;
- a diversidade para assegurar a devida atenção às necessidades dos diferentes grupos em diferentes espaços, com idades distintas e;
- a contextualização, que, ao enfatizar uma base comum ao currículo nacional, almeja também a diversificação de trajetórias das grades curriculares e a constituição de significados que dão sentido ao processo de aprendizagem. A defesa do conhecimento não é, em si, problemática. Nada contra um processo escolar que objetive o conhecimento. A questão é apresentar o conhecimento como um processo natural, desprovido de contradições e interesses. Assim, ao definir os desafios a serem enfrentados pelo ensino médio, essa questão afirmava que o ensino médio é:

Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade (...) tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução

---

<sup>8</sup> Novas diretrizes curriculares para o ensino médio foram recentemente aprovadas e estão em vigência. Este texto tem como base pesquisa realizada no período 2012-2014. Em razão desse período, não foi possível verificar as prováveis modificações que as diretrizes recentes (BRASIL, 2012) produziram nos espaços escolares. Assim, o que apresentamos neste texto tem como base concepções e premissas do documento de 1999.

tecnológica. A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania – colocou em questão a dualidade, mais ou menos rígida dependendo do país, que presidiu a oferta de educação pós obrigatória. (BRASIL, 1999, p. 16).

A palavra *aprendizagem* tornou-se, assim, o elemento central a nortear as perspectivas do ensino médio. Com isso, a possibilidade para que a ênfase cognitivista se tornasse paradigmática se ampliou, facilitando o aporte teórico para o avanço de pedagogias instrumentais e adaptativas por meio da naturalização e racionalização do discurso acerca das condições sociais. A educação, esfera formativa privilegiada do ser social, passa a ser a expressão mais bem definida de um novo paradigma político, a *sociedade do conhecimento*, centrado no epistêmico, na busca do consenso, e que toma a realidade social e natural como dada. Tais realidades, ao serem tomadas como natural, são a expressão, dessa forma e, por alguma razão, de uma ordem metafísica, em que qualquer conflito (pois não há mais contradição), deve ser superado num consenso produzido através da democracia comunicativa. Ocorre assim, no plano gnosiológico, um processo que, sem questionamentos das contradições que produzem nossa realidade social, abre caminho para a compreensão do social alheio aos movimentos metabólicos do capital. Nesse âmbito de análise, não há espaço para a contradição nem para o dissenso.

Conhecimento, aprendizagem, informação e saber não são questões novas, pelo contrário, elas estão presentes em grande parte dos processos de construção dos sistemas escolares e no cotidiano escolar. Mas é justamente por estarem presentes no cotidiano escolar e, portanto, elementos centrais da cultura e da prática escolar, que necessitamos nos questionar: Vivemos mesmo em uma época que pode ser caracterizada como a do conhecimento e da informação? É o conhecimento uma categoria abstrata, a-histórica, efêmera e instável, como tem sido apresentada pelos teóricos da sociedade do conhecimento, ou o que vivenciamos é uma época marcada por certas ilusões acerca da construção do conhecimento e da informação? Eis uma das problemáticas que, a nosso ver, precisa ser enfrentada na perspectiva de melhor compreendermos como se

manifesta, nos espaços educacionais, a relação entre os dispositivos legais, as normatizações que estabelecem as demandas curriculares e o trabalho do professor. A compreensão da forma histórica que vem assumindo o ensino médio e a educação profissional de nível médio implica considerar a hipótese de que, se:

(...) as políticas educacionais contemporâneas e sua lógica centrada na aprendizagem e no conhecimento estão impactando o trabalho dos professores, o currículo, as instituições escolares e outros elementos que permeiam a escola, as práticas sociais dos profissionais que nela atuam não se guiam predominantemente pela concepção de conhecimento e aprendizagem que estrutura e organiza as propostas de reformas educacionais, notadamente no âmbito da educação básica, mas por objetivos, conhecimentos, concepções e valores historicamente produzidos na esfera da cotidianidade de uma determinada instituição escolar. Isso implica considerar que a instituição escolar na modernidade deveria ser o lugar de difusão da ideologia e cultura liberais, na sua modalidade democrática. No entanto, a heterogeneidade da vida cotidiana põe o ser humano em movimento através de suas práticas sociais sem que ele consiga estabelecer os necessários vínculos entre todos os fenômenos da vida cotidiana escolar, impedindo-o, em certa medida, de fazer da escola um lugar de formação na direção da ampliação do ser social. Assim, a concretização das reformas educacionais deve ter em conta a esfera ineliminável da cotidianidade, isto é, sem a investigação dessa esfera da vida humana, será impossível saber que reforma, de fato, realizaram os elaboradores. (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, P. 76).

A problematização do predomínio que a lógica cognitivista assumiu no ensino médio pode nos permitir melhor compreender e analisar outro aspecto que nos interessa nesse breve texto: a lógica da adaptação presente no discurso da profissionalização. Tratemos dessa questão.

### **Profissionalização e adaptação no ensino médio**

Ao longo de outros estudos realizados (CARVALHO, 2005; 2007 e 2008), pudemos constatar que, nos últimos 20 anos, as políticas educacionais para o ensino médio têm difundido dizeres dispersos que, repetidos e reunidos, tentam esboçar um *novo modelo de educação e formação*. O objetivo anunciado é o de superar os históricos conflitos do ensino médio, ou seja, a questão da terminalidade e da dualidade. As políticas também enfatizam a necessidade de um novo

perfil profissional, moldado pelo desenvolvimento de *competências* e de *saberes*, que estariam sendo exigidos pelo mundo do trabalho em razão das novas formas de organização do trabalho e da produção. Ambos, modelo de educação e perfil profissional, são marcados por forte influência do discurso do *empreendedorismo* e da *empregabilidade*, que funcionam como elementos centrais nos processos de transformar a formação em espaço capaz de facilitar os processos de adequação e de assimilação ao trabalho na *sociedade do conhecimento*.

No âmbito das políticas educacionais para o ensino médio, as preocupações também se voltam para a formação do cidadão crítico. Temos, então, aqui, uma primeira questão contraditória: como conciliar conflitos característicos de uma sociedade fundada na lógica da exploração do trabalho com os desejos de uma formação cidadã? Como obscurecer os conflitos que se revelam nas relações *capital-trabalho* e *formação profissional-trabalho*? Em nosso entender, o cidadão crítico desejado é aquele que possui o domínio do conhecimento exigido pelos processos de trabalho, condição necessária para a profissionalização, a *adaptação* e a formação competente.

Ao assumirem o discurso competente (o pensamento único) e a tecnificação dos processos sociais (a racionalização da política), os reformadores procuram abstrair as contradições expressas pelas relações sociais capitalistas. Com isso, as contradições sociais, são reduzidas a problemas técnicos operacionais, devendo, com isso, ser resolvidas por aqueles que são os mais preparados e competentes.

Chauí (2001), ao caracterizar a forma como o discurso competente afirma-se sobre os demais discursos, define-o como:

(...) o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional. (...) haverá tantos discursos competentes quantos lugares hierárquicos autorizados a falar e a transmitir ordens aos degraus inferiores e aos demais pontos da hierarquia que lhe forem paritários. (...) que não se inspira em idéias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação. (...) que se trata de um discurso instituído ou da ciência institucionalizada e não de um saber instituinte e inaugural e que, como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação (p. 97).

A autora acrescenta:

Todavia, essas determinações da linguagem competente não nos devem ocultar o fundamental, isto é, o ponto a partir do qual tais determinações se constituem. A condição para o prestígio e para a eficácia do discurso da competência como

discurso do conhecimento depende da afirmação tácita e da aceitação tácita, da incompetência dos homens enquanto sujeitos sociais e políticos. Nesse ponto as duas modalidades do discurso da competência convergem numa só. Para que esse discurso possa ser proferido e mantido é imprescindível que não haja sujeitos, mas apenas homens reduzidos à condição de objetos social (p. 121).

Para ela, o discurso ideológico procura anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser, para obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, que é a imagem da classe dominante. Para tanto, distingue *ideologia* (as idéias são instituídas, assumindo a forma de conhecimentos) e saber (trabalho para elevar à dimensão de conceito uma situação de não-saber). Ainda para a autora, o discurso competente é o discurso instituído, aquele no qual a linguagem sofre uma restrição: “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (CHAUI, 2001, p. 7.), confundindo-se com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, em que os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados e o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

Chauí refere-se a dois fenômenos históricos: primeiramente, a burocratização das sociedades contemporâneas e a idéia de Organização. Descreve a burocratização como um processo que se impõe a qualquer nível do trabalho – direção ou executantes – por sua vez impondo também “um quadro social homogêneo tal que a estabilidade geral do emprego, a hierarquia dos ordenados e das funções, as regras de promoção, a divisão das responsabilidades, a estrutura da autoridade, tenham como efeito criar uma única escala de status sócio-econômico, tão diversificado quanto possível. Já a idéia de Organização é entendida como existência em si e para si de uma racionalidade imanente ao social, que, pela ideologia, oculta o processo de expansão do Estado na vida humana e na sociedade civil. Com essas caracterizações, visa mostrar que não se trata de duas modalidades do discurso competente, mas, ao contrário, de um só e mesmo discurso – o discurso do poder ou do burocrata e o discurso do conhecimento ou do não-burocrata.

Assumindo que, no contexto dessa nova sociabilidade, identificada pelo conhecimento, os conflitos históricos que marcaram a lógica do capital não mais se sustentam, as propostas que embasam e fundamentam o Ensino Médio afirmam que os conflitos sociais e suas possíveis soluções devem ser problematizadas e resolvidas no plano técnico-profissional. Se as décadas recentes são marcadas pelo discurso da competência, pela racionalização das questões sociais e pela *tecnificação* da política, esse discurso não se constitui em uma nova questão. Ao discutir o papel desempenhado por Roberto Simonsen na constituição de um *pensamento industrial* no Brasil na década de 1920, centrado na administração científica do trabalho, Barbara Weinstein destaca as seguintes questões:

Não há dúvida que o controle social era uma das grandes prioridades para Simonsen. Isso é especialmente notável depois da greve geral de 1917, que teve considerável repercussão em Santos e paralisou o trabalho da Companhia Construtora. No relatório de 1918, Simonsen alertava seus leitores para o dilema que os patrões tinham que enfrentar: “O maior problema que têm diante de si os engenheiros e os administradores da época atual é incontestavelmente a utilização econômica do trabalho. Os industriais de hoje têm de abandonar os moldes antigos, para considerar como uma fora nova, existente de fato, o descontentamento do operário; e proporcionar, com desassombro, a justa remuneração ao trabalho, se não quiserem assistir ao entravamento da produção pela tentativa de decisão desse problema, erradamente, por vias políticas, quando poderia ser resolvido, com acerto, por vias econômicas.” A retomada das greves e das manifestações de massa em 1919, poucos meses depois da publicação desse relatório, só podia reforçar as preocupações de Simonsen com a iminente “guerra de classes” no Brasil. (WEINSTEIN, 2000, p. 36).

O discurso que afirma a tecnificação da política, ao mesmo tempo em que era a expressão de uma tentativa de racionalização das questões sociais, fez de Simonsen um líder e representante dos empresários. Entendia ele que a *necessidade do controle social* era uma imposição ditada não somente pelos interesses circunscritos aos muros das fábricas, mas pelos interesses maiores, que diziam respeito a todo o conjunto da sociedade. Em outra passagem do texto, Weinstein retoma essa questão:

As preocupações mais amplas expressas por Simonsen em dois pronunciamentos públicos em dezembro de 1918, e mesmo no preâmbulo do relatório da companhia daquele ano, indicam que ele já tinha uma visão do taylorismo e da racionalização que ia muito além dos problemas e das relações trabalhistas no âmbito estrito de sua firma... Sua referência à “utilização econômica do trabalho” aponta um tema que irá se tornar o assunto central em seus escritos subseqüentes: o de que o aumento da produtividade é o meio mais seguro de aumentar salários e o padrão de vida dos trabalhadores. Ele então conclama os “industriais de hoje” a “abandonar os modelos antigos”, uma recomendação digna de atenção, visto que a indústria em São Paulo, em larga medida, mal completara uma década de existência. Finalmente, seu apelo para que se resolvesse esse problema por “meios econômicos”, de modo a evitar as soluções políticas, revela um pressuposto básico do discurso tecnocrático: que as chamadas “questões sociais” deveriam ser solucionadas pela aplicação sistemática de conhecimentos técnicos e não por meio de soluções políticas menos “racionais”. O controle dos trabalhadores era uma preocupação central, mas não o único elemento, no ponto de vista que Simonsen estava desenvolvendo. (WEINSTEIN, 2000, pp. 36-37).

O processo de *profissionalização* aparece, nas políticas, como elemento de consolidação da cidadania. Mas tanto *cidadania* como *profissionalização* são apresentados como meros elementos que se configuram a partir de certas definições e supostos, que, por sua vez, são apresentados como

se fossem meras expressões de um processo natural de se organizar a vida. Não é um discurso novo, mas ele é apresentado como novo.

Essa perspectiva de formação, ao reforçar as referências à necessidade de *adequação* do trabalhador a *exigências* do mercado de trabalho, reforça a idéia de *adaptação* à cultura da empresa, produzindo as condições para uma adesão sob a forma de consentimento ou aceitação de um dado ideário, contribuindo para diluir o conflito na/da relação capital e trabalho. Essa condição de passividade a que as políticas educacionais submetem o trabalhador aparece, contraditoriamente, nos mesmos documentos que enfatizam o dinamismo e a criatividade como característicos do profissional a ser formado. Sumarizando esta análise, podemos afirmar que as diretrizes mais gerais das políticas para o ensino médio almejam formar trabalhadores com capacidade de *adaptação* às exigências do mercado, à cultura empresarial, em detrimento das concepções construídas com apoio da subjetividade e dos parâmetros da academia; que, antes da especialização, seja um generalista; que atenda à necessidade de promover diferenciação, dado o nivelamento alcançado pela difusão tecnológica das empresas; com capacidades pessoais controladas no plano da linguagem, do relacionamento interpessoal e comportamental, moldadas para o exercício da liderança e da mudança; e que seja disponível para o voluntariado.

Com isso, as políticas educacionais para o ensino médio contribuem para o processo de difusão de um desenho de formação profissional em consonância com o perfil estabelecido pelo mercado. Por conseguinte, projeta uma concepção de educação cujos conteúdos se dirigem para a *aplicação* e não para a capacidade de reflexão. O perfil profissional que se deseja, afinal, é, de um lado, o do trabalhador passivo, adaptável a um conjunto de exigências, que correspondem a princípios e fins do mercado; e, de outro, criativo, mas em uma dita criatividade, controlada e tutelada, específica, própria do mundo da aplicação.

### **Considerações finais**

Os processos históricos de longa duração permitem aos historiadores captarem tendências e perspectivas que nem sempre são possíveis para o olhar sociológico. Este, ao procurar respostas para processos em andamento, cujos contornos e nuances não se manifestam ainda em sua totalidade, pode não permitir a compreensão dos fatos e de suas contradições, bem como pode não

permitir a leitura correta de suas razões e de seus desdobramentos. São os dilemas e riscos que corremos ao tentarmos explicar o real que ainda não se materializou totalmente, ou, fazendo uso das palavras de Marx, o velho que ainda não desapareceu diante do novo que não se faz ainda totalmente presente. Entendemos que essa situação se aplica ao processo de crise do capitalismo nas últimas décadas.

Em que pese as palavras otimistas dos defensores de um capitalismo fundado na lógica do *trabalho imaterial* e da *sociedade do conhecimento*, não existem elementos concretos que permitam qualquer afirmação no sentido de que os processos de reprodução do capital estariam ensejando novas relações sociais e modificando os processos de apropriação da riqueza fundados na exploração do trabalho abstrato<sup>9</sup>, assim como não há elementos consistentes a corroborar a tese de que a *reestruturação produtiva* que gerou a denominada *acumulação flexível*, estaria a se constituir em um novo processo de regulação do capital. O olhar sociológico desse processo, construído principalmente a partir da sociologia do trabalho nas décadas de 1980 e 1990, tem se mostrado frágil em grande parte de suas argumentações<sup>10</sup>. Reiteramos aqui nossa perspectiva de que o processo social em curso ainda demanda tempo e, principalmente, pesquisa, para que possamos ter uma melhor compreensão dos impactos que a crise do capital estaria produzindo no contexto das relações sociais.

Ao trazermos essa discussão para o debate educacional, fazemo-lo tendo em vista a presença dessas teses a sustentar o discurso reformista, bem como a enorme aceitação de que elas possuem entre certos grupos de educadores, principalmente entre os críticos do marxismo.

Assim, a tese de um ensino médio assentado na lógica da sociedade do conhecimento e da profissionalização adaptativa nos permite algumas considerações. Como admitir que o conhecimento esteja acessível a todos em um contexto de intensificação da concorrência? De qual conhecimento se está falando? Falar em acesso amplo ao conhecimento em um momento que o controle sobre as patentes e a geração de tecnologia aparta os países e as corporações numa velocidade jamais vista, em que o investimento proporcional entre as nações alcança patamares elevadíssimos é, no mínimo, contraditório.

---

<sup>9</sup> Para o aprofundamento do debate que envolve essa questão ver o texto de LESSA (2007).

<sup>10</sup> Conferir KATZ (1992, 1995, 1996).



Tratar o conhecimento como uma questão subjetiva e possuidora de valores idênticos nos remete à seguinte questão: o conhecimento estaria condicionado por uma situação em que não há mais hierarquias, mas sim diferenças, ou seja, não seria mais possível falar que algo é melhor, mas apenas diferente. Essa relativização carrega consigo um forte conteúdo culturalista, que atribui à formação e constituição do ser social um processo destituído de valor. Desconsidera que estabelecer valores hierárquicos faz parte da sociabilidade e que tal hierarquização não pressupõe somente a possibilidade de hierarquizar a partir dos interesses das elites.

Democracia, por exemplo, não é ausência de hierarquia, mas a hierarquização da sociedade a partir dos interesses e valores mais populares. Transformar o apelo à consciência dos indivíduos no caminho para a resolução dos grandes problemas da humanidade é transformar os problemas da humanidade em problemas de consciência, como se a consciência humana fosse produto da subjetividade presente no processo de desenvolvimento *natural* da sociabilidade humana. Reduzir as diferenças econômico-sociais a diferenças naturais é transformar o debate acerca do conhecimento e sua apropriação um debate abstrato, idealista e subjetivo.

A institucionalização da reforma do ensino médio, a partir da tese da sociedade do conhecimento e da profissionalização adaptativa, abriu caminho para os supostos cognitivistas e para a razão instrumental, tornando-o tão profissionalizante quanto a educação profissional de nível técnico, aprofundando, assim, a dualidade que anuncia enfrentar. A formação geral que preconiza é anunciada como aquela que permite a solução de problemas concretos e, dessa forma, é formação geral para o trabalho abstrato. Portanto, embora anuncie o resgate e a emancipação da educação, o que busca é o consenso social e a subordinação das práticas educativas às chamadas exigências do mundo do trabalho, sem nunca se perguntar se o mundo em que o trabalho se apresenta de forma alienada é o mundo desejado pelo trabalhador.

Em uma época em que o indivíduo e a história foram naturalizados, o Ensino Médio pretendido pelos reformadores almeja a formação de um trabalhador dotado de *cidadania de qualidade nova*, expressas na profissionalização e no domínio das *novas tecnologias*. Ao centrar-se nas práticas voltadas ao trabalho, a perspectiva educacional posta pelo Ensino Médio, embora prometa o desenvolvimento de práticas de cidadania, não consegue visualizar que os mesmos processos que informam essa condição (o conhecimento e a profissionalização) são os elementos de sua negação. Ao não superar a lógica do trabalho abstrato, e a redução do trabalho a emprego,

o Ensino Médio anunciado contribui para a desumanização dos processos educativos, pois o que anuncia é o predomínio de uma razão instrumental a orientar os processos formativos e as práticas educacionais, a ênfase no desenvolvimento da profissionalização, o discurso da empregabilidade e da laboralidade, não deixando espaços para uma educação que propicie a emancipação, acentuando-se, assim, o processo de reificação do ser social.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, Brasília, 2012.

CARVALHO, C. Os PCNs para o ensino médio: possibilidades e limites. *28ª reunião anual da ANPED*, Caxambu, 2005.

\_\_\_\_\_. As instituições orgânicas da burguesia: ideologia e ação do capital na educação. *III Encontro Brasileiro de Educadores Marxistas*, UFBA, Salvador, 2007.

\_\_\_\_\_. A reificação da tecnologia e a ação do capital na educação. In: LEME, R.; GONZALEZ, J. L. C. *Trabalho, Economia e Educação*. Maringá: Práxis, 2008

CEPAL/OREAL. *Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva con equidad*. Santiago de Chile, Nações Unidas, 1992.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

KATZ, C. Crítica a la teoría de la regulación. In: *Em defesa Del marxismo*, nº 3, Buenos Aires: PO, 1992.

\_\_\_\_\_. *Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. O enfoque marxista da mudança tecnológica. In: COGGIOLA, O.; KATZ, C. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996.

LESSA, S. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

NEVES, L. M. W. (org.). *Direita para o social e esquerda para o capital*. São Paulo: Xamã, 2010.

PETRAS, J. Os intelectuais em retirada. In: *Armadilha neoliberal e as alternativas para a América Latina*. São Paulo: Xamã, 1999.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã. 2004.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. *Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”*, Jontiem, 1990.

WEINSTEIN, B. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. São Paulo. Cortez: CDAPH-IFAN – Universidade São Francisco, 2000.

## PROFESSOR BACHAREL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A BUSCA POR IDENTIDADES E O TRABALHO DOCENTE

Jefferson Luiz da Silva **CARDOSO**<sup>1</sup>  
Universidade Estadual do Pará – UEPA  
jerffersonluiz@hotmail.com

Albêne Lis **MONTEIRO**<sup>2</sup>  
Universidade Estadual do Pará – UEPA  
albenelis@uol.com.br

**Resumo:** *O presente artigo integra nossa dissertação de mestrado, em desenvolvimento na área da educação, e sintetiza algumas ideias surgidas no decorrer da pesquisa. Investigamos a prática pedagógica dos professores bacharéis da Educação Profissional e Tecnológica, mais precisamente os saberes pedagógicos. Partimos de uma pesquisa bibliográfica e identificamos como referências Ribas (2011), Imbernón (2011), Pimenta (2012), Bastos (2003), Freire e Carneiro (2012), Garcia (2010), Gama; Terrazzan (2012), Fagundes (2005), Furlanetto (2012), Penitente (2012), dentre outros. A formação de professores se constitui como elementar neste trabalho. Na pré-análise, observamos que a identidade é um processo de construção e reconstrução, assim como o trabalho docente deve ser observado a partir da prática pedagógica nos ambientes educacionais. Os debates no meio educacional fortalecem as reflexões acerca da prática dos professores no cotidiano da sala de aula, principalmente no enfrentamento dos desafios pedagógicos do ambiente escolar.*

**Palavras-chave:** *Professor bacharel. Educação Profissional e Tecnológica. Trabalho e identidade docente.*

**Abstract:** *This article is part of our master's dissertation, in development. We researched the pedagogical practice of teachers with bachelor's degree in Professional and Technological Education, more precisely the pedagogical knowledge. We started from a bibliographic research, identifying as references Ribas (2011), Imbernón (2011), Pimenta (2012), Bastos (2003), Freire; Carneiro (2012), Garcia (2010), Gama; Terrazzan (2012), Fagundes (2005) Furlanetto (2012), Penitente (2012), among others. The training of teachers is an elementary constituent of this work, due to the debates in the educational environment, fortifies the thoughts on the practice of teachers in the classroom routine, especially concerning the confrontation of educational challenges in the school environment. We observed that the identity is a construction and reconstruction process as well as the teaching work must be observed from the pedagogical practice in the educational environments.*

**Keywords:** *Bachelor teacher. Professional and Technological Education. Work and teaching identity.*

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (UEPA), com formação inicial em Pedagogia (UFPA), Gestor de Empresas (UNAMA), Esp. em Ed. Superior (FACINTER) atualmente sou professor da SEMEC-Belém e da SEDUC/PA.

<sup>2</sup> Possui graduação em Licenciatura Plena Em Pedagogia na Habilitação Administração Escolar (1973) e Supervisão Escolar (1975) pela Universidade Federal do Pará, mestrado em Educação, Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atualmente é membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará.

## Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem papel fundamental para o desenvolvimento nacional, quando realizada com qualidade e teor humanizado. Observado seu caráter de formação rápida e diversificada, tem levado milhões de brasileiros para as salas de aula na promessa da empregabilidade e ascensão social. Nesse panorama, destaco a presença dos professores bacharéis como grandes responsáveis pela formação dos que procuram, nessa modalidade de ensino, a qualificação profissional que lhes possibilitará enfrentar o desafio do mundo do trabalho. Assim, é necessário que os professores bacharéis consigam compreender seu papel na sala de aula dessa modalidade de instrução. O processo de construção de sua identidade como docente tem reflexos significativos na sua prática pedagógica em sala de aula. Nessa direção, este texto tem como objetivo refletir sobre o processo de construção da identidade docente da EPT, bem como, do trabalho docente na sala de aula.

A pesquisa em andamento<sup>3</sup> está inserida na linha de formação de professores e tem como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica sobre identidade e trabalho docente, com base nas obras de Ribas (2011), Imbernón (2011), entre outros. A “Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores” (período 2010-2012) é outra fonte de nossa pesquisa, em que encontramos teóricos como: Bastos (2003), Freire e Carneiro (2012), Garcia (2010), Gama e Terrazzan (2012), Fagundes (2005), Furlanetto (2012), Penitente (2012), que discutem sobre identidade e trabalho docente. O estudo desses autores, entrelaçados com nossas pré-análises, já nos permite chegar a algumas considerações acerca da identidade e do trabalho docente, tais como: a identidade é um processo de construção e reconstrução constante atrelado a concepções ético-político-profissionais, e que o trabalho docente deve ser demarcado principalmente pela prática pedagógica e suas nuances, como a busca pela melhor didática no ensino dos conteúdos e até mesmo de adequação do professor no ambiente escolar, situações essas imbricadas e que permeiam os debates sobre formação de professores.

## Identidade e trabalho docente

O processo de formação de professores é repleto de ações e significados que possibilitam ao educador a formação de uma identidade profissional no desenvolvimento pleno

---

<sup>3</sup> A pesquisa em andamento tem como título “Professor Bacharel e a Didática: um desafio para a construção da identidade profissional e da formação pedagógica de docentes da escola profissional e tecnológica”. Possui como objetivo geral Analisar a formação de professores bacharéis com relação aos saberes pedagógicos e o desafio da prática docente na sala de aula da educação profissional e tecnológica.

da docência, sendo esse professor parte do processo de desenvolvimento das pessoas e da sociedade (RIBAS, 2005). O universo da educação tão grandioso e repleto de experiências traz consigo grandes questões a serem investigadas, como é o caso deste trabalho, na tentativa de compreender como se dá a ação do docente bacharel na EPT, que passa pela superação de sua formação inicial.

Refletir sobre o processo de formação profissional também requer, de certo modo, perceber, ao longo da história docente, como se deu a constituição do ser professor, no desenvolvimento de sua prática educativa. Nessa direção, algumas perguntas são importantes para compreender os avanços e retrocessos na formação de professores, tais como: “o que fazia e como fazia; o que pensava e como pensava; como esse processo ocorria. Em outras palavras, qual a realidade social a qual todos estávamos/estamos envolvidos.” (BASTOS, 2003, p.170), no sentido amplo de reviver, em um movimento dialético, o cotidiano escolar como o terreno das atividades docentes.

Pensar na formação de professores para a EPT tem remetido a determinadas preocupações: como esses professores organizam seus trabalhos pedagógicos, como eles articulam seus conhecimentos e modos de aprendizagem no contexto atual, diverso e complexo (OLIVEIRA e SILVA, 2012). Ainda se agrava a situação por conta de a LDB 9394/96 não abordar a temática de forma específica (MACHADO, 2008), o que torna a situação um verdadeiro desafio para a atuação do bacharel como docente na EPT. Diante disso, muitas vezes, “o professor sente-se perdido, não sabe o que fazer, mas é obrigado a agir por ensaio e erro e encontrar saídas que, embora lhe pareçam melhores, nem sempre dão bons resultados.” (RIBAS, 2005, p.15). De igual forma, Tardif (2014) evidencia que, nos dias de hoje, ainda há professores que aprendem por tentativa e erro, o que acentua a necessidade da superação da formação inicial dos professores bacharéis, haja vista o não contato com a questão pedagógica que lhe possibilitaria melhor condução da ação docente.

Da mesma maneira, pouco se vê um debate mais acentuado por parte das instituições de nível superior sobre a docência do professor bacharel (FREIRE e CARNEIRO, 2012) foca-se tão somente em uma formação voltada para pesquisa, abandona-se a oportunidade da sala de aula como desenvolvimento de carreira. Na ótica de Duran (2010), o que se percebe no Brasil é um processo de formação aligeirada tanto de formação inicial quanto de formação continuada de professores.

No caso dos profissionais bacharéis atuantes na EPT, é importante a compreensão de que esses profissionais optaram por estar nas salas de aulas em virtude da possibilidade de

trabalho, e que, de forma automática, utilizam-se dos saberes da experiência na condução das aulas (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2012), mas que sofrem o impacto do cotidiano escolar ainda mais asseverado que os professores oriundos das licenciaturas, cursos com essência na formação inicial de professores. Sobre esse impacto do trabalho docente, cabe saber que “os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira.” (NONO, 2011, p.19). De igual forma, argumenta Zanchet (2012) quando enfatiza que os anos iniciais são os que têm maior choque na vida profissional do professor, o que exige desses profissionais muito empenho para que aconteça de forma verdadeira a *práxis* educativa.

A partir do momento inicial, o profissional bacharel que atua como docente na EPT começa a internalizar a questão da identidade docente, que, na perspectiva de Garcia (2010), forma-se paulatinamente pela aprendizagem informal, resultado de sua vida como acadêmico e das situações ocorridas na graduação. Nesse momento, o bacharel ao reviver as situações da universidade refaz, repensa e reconstrói ideias e experiências vivenciadas no passado (BASTOS, 2003). Experiências que hoje se tornam presentes em sua atuação como docente diante da educação formal, que envolve o ensino, a instrução e conhecimentos mais elaborados (RIBAS, 2005).

No entanto, ser docente envolve uma gama de conhecimentos além da formação inicial, que, em verdade, prepara-nos para as situações mais conhecidas: realizar uma aula, elaborar uma prova e passar trabalhos. Ser docente é percorrer caminhos difíceis na direção de um saber adquirido ao longo de uma carreira que nem sempre é fácil. Pois, segundo Castro (1995) *apud* Nono (2011, p.28), o desafio inicial da formação docente vai além, visto ser

[...] marcado pelas dificuldades de adaptação pessoal e profissional, pela insegurança e despreparo, por certas dificuldades em lidar com situações específicas da prática, pelo isolamento, pela ausência de comunicação entre os próprios colegas de profissão e de apoio em busca de solução para os problemas e imprevistos da rotina escolar.

No contexto da EPT, é comum o cenário acima descrito, principalmente pela não vivência dos professores bacharéis com o cotidiano escolar na graduação, como é o caso dos licenciados, que têm o estágio supervisionado como forma de integração teoria-prática. No entanto, é necessário que a formação do profissional bacharel seja construída nas bases sólidas da formação de professores, que, por certo, não pode ser vista como mera acumulação de

experiências, mas sim por um processo crítico-reflexivo de constituição permanente de uma identidade pessoal Bastos (2003), presente nos cursos de formação de professores.

Dentre muitos motivos, a EPT tem um caráter diferenciado na sociedade brasileira, haja vista seu fundamento estar atrelado aos movimentos político, econômico e social de cada tempo histórico, e por formar rapidamente mão-de-obra. Não seria diferente com a formação de professores dessa modalidade. Não obstante, Ribas (2005) evidencia a necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial e continuada de professores, já que, por vezes, se idealiza uma realidade que nunca se materializa. Em termos da EPT, isso se agrava com o constante avanço tecnológico, que tira o ensino da mera transmissão de conhecimento e evidencia novas habilidades, principalmente com relação à transposição didática dos conteúdos que se esperam do professor.

A escola, como fonte de aprendizagens, tem importante papel na formação do professor, mesmo porque ela agrega um mundo de saberes que são fundamentais ao fazer docente. A criação de espaços coletivos dentro do ambiente escolar é visto como uma possibilidade grandiosa de trocas de experiências e conhecimentos acerca do trabalho docente. De acordo com Nono (2011, p. 37), esses ambientes representariam

[...] mais que a criação de um espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive daqueles pertencentes aos principiantes.

No que se refere à perspectiva do espaço escolar, Gama e Terrazan (2012) avaliam que esse ambiente não está exclusivamente fechado aos muros da escola, mas deve ser pautado em ações ancoradas na unidade escolar, baseado em um plano de ação que contenha direcionamentos para mudar as práticas individuais e coletivas no cotidiano escolar. Lançamos mão dessa ideia à prática docente, que, diante de todo um contexto, pode ser modificada na intenção de atender à demanda institucional, como forma de compreensão da realidade e de possibilidade de intervenção, mesmo porque “o mundo do trabalho demanda por indivíduos que possam atuar em um ambiente de produção de conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação.” (MOURA, 2014, pp.77-78).

Dado o exposto, Ribas (2005) analisa que há necessidade da implantação de políticas públicas de formação de professores que propiciem melhores condições de trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional. É nessa direção que a formação de professores para a EPT precisa agir: olhar o docente bacharel como um mediador do conhecimento que carece



estar atento às mudanças ocasionadas principalmente pelo avanço da globalização, que interfere de forma direta nas relações sociais e, exclusivamente, na formação profissional dos egressos da modalidade de ensino em questão. Todas essas situações confluem para uma atuação docente pautada em uma postura crítico-reflexiva da prática educativa.

Entendemos que, na EPT, a exigência sobre os professores bacharéis acontece com mais ênfase. Isto porque a formação desses profissionais está voltada ao desempenho de atividades para o mundo do trabalho, como já foi aludido no decorrer deste estudo, já que, com a globalização, o uso das tecnologias da informação e comunicação exige dos professores da EPT solidez em sua formação (URBANETZ, 2011), o que deveria acontecer na sua constituição inicial. No entanto, por se tratar de bacharéis, a questão pedagógica tem suscitado grandes discussões e gerado uma fonte rica na superação desse quadro.

No interior da EPT, o conhecimento específico necessário para a conclusão dos cursos técnicos faz parte do desenho curricular de formação dos professores bacharéis nas diferentes áreas de conhecimento. Porém, “para ensinar bem sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino.” (GARCIA, 2010, p.13), sendo imperioso que as formas de como fazer o educando apreender esse conhecimento deve nortear a profissão docente em exercício que, segundo Pimenta (2012) e Tardif (2014), é adquirido por meio dos saberes pedagógicos, essência da atividade docente. Ao analisar a formação inicial do professor bacharel, percebemos de maneira clara que os saberes específicos das diversas áreas do conhecimento são enfatizados, no entanto, cabe a observação de que lhe falta a formação pedagógica (MOURA, 2014) como prática no desenvolvimento da carreira docente. Nesse caminho,

Se revisarmos as redes curriculares dos programas de formação docente, encontraremos uma clara fragmentação e descoordenação entre os diferentes tipos de conhecimento aos quais nos referimos. Os conteúdos disciplinares e os conteúdos “pedagógicos” se apresentam, de modo geral, de maneira isolada e desconexa. (GARCIA, 2010, p.14).

Na leitura do excerto acima, entendemos que até na formação de professores ocorre a separação do conhecimento necessário ao fazer docente na sala de aula, o que é muito preocupante. Pois é desejável que os professores saiam das universidades com a habilitação completa, de maneira que ele possa ser encaminhado às salas de aula sem dúvidas quanto aos conhecimentos tácitos do ofício de professor. Nesse sentido, é importante que os professores tomem posição e construam sua profissão de forma assertiva, principalmente no

estabelecimento de valores e normas que estejam de acordo com a demanda atual que exige a profissão, como pontua Ribas (2005), e, assim, fortalecer uma participação verdadeira e coletiva desta atividade profissional (IMBERNÓN, 2011).

Em consequência, observamos que a profissão de professor tem tomado um caráter dinâmico e crítico diante das novas demandas sociais, o que tem permitido aos professores, de forma individual e coletiva, compreender sua profissão como prática social, construir e reconstruir seus saberes/fazer, na constituição de sua identidade profissional (FAGUNDES, 2005). Em contraponto, a mera transmissão de conhecimentos, baseada em uma perspectiva técnico-conteudista, “a isto se acrescenta uma concepção técnico-instrumental da docência, além de que não revelam compreensão do que seja o currículo por competência proposto pelas diretrizes nacionais de formação.” (FREIRE e CARNEIRO, 2012, p.3) e acaba por perceber o professor como mero detentor do conhecimento a ser repassado.

Vale lembrar que a educação geral voltada para a construção da cidadania está além do mero acúmulo de conhecimentos, e, em tempos de inovações tecnológicas, o professor da atualidade necessita compreender que

Educação geral, que permite tanto buscar e criar informações como usá-las para solucionar problemas concretos, é preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socioafetiva ou cognitiva é um refinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se traduzem em habilidades básicas, técnicas ou de gestão (BERGER FILHO, 1999, p.3).

Diante desse cenário, o trabalho docente ganha ainda mais atribuições, uma vez que, pela constante exigência da sociedade no que diz respeito à qualidade dos serviços públicos, dentre eles a educação, o professor se percebe como fonte rica de saberes e experiências que lhe permita o convencimento de que não se trata de um mero transmissor de conhecimentos, mas um agente que possibilita a criação e produção de novos conhecimentos (FREIRE, 2013), e isso acontece a partir de um olhar sobre a identidade do professor, em sua atividade docente.

No caso dos professores bacharéis essa construção deve ser observada a partir de uma formação continuada, haja vista a ineficiência pedagógica de sua formação inicial. Gama e Terrazzan (2012) defendem um olhar cuidadoso sobre práticas individuais e coletivas dos professores, em que o planejamento de seu trabalho docente precisa conter suas necessidades mais específicas e que possam, dessa forma, produzir melhores resultados de seu trabalho no cotidiano escolar. Nos estudos de Machado (2008), sua argumentação gira em torno de uma

valorização para a formação de professores da EPT que supere as ações improvisadas do passado, sugerindo que essa valorização seja realizada de acordo com as dispensadas aos professores licenciados.

Tudo isso tem contribuído para a dificuldade de reconhecer a identidade do professor bacharel. Assim, cabem as contribuições de Fagundes (2005), quando este revela não ser tão produtiva a mera atribuição da identidade profissional do professor, “mas compreendê-la como um devir, ou seja, sua condição é devir, é vir a ser, considerando que o devir é o modo de ser mesmo do ser, e é o ser professor que está sempre em construção.” (Ibidem, p.182), mesmo na superação dos desafios que o cotidiano da sala de aula traz para essa construção, pois é na superação desses conflitos e desafios que os professores exercem sua profissão, conforme aponta Furlanetto (2012), sendo, assim, providos da identidade docente.

Nessa perspectiva sobre a construção da identidade do docente bacharel que atua na EPT, concordamos com as ideias de Garcia (2010), quando o mesmo elucida acerca do assunto:

Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente (Idem, p.18).

Ao entrar nas salas de aula como docente, o profissional bacharel terá contato com um terreno fértil e rico em possibilidades de atuação, o que reverbera, como no dizer de Furlanetto (2012), na prática e nas reproduções subjetivas, sobre a profissão em que ele se encontrará docente. Nas observações de Imbernón (2011), o conceito de profissão é resultado de um produto ideológico e contextual, sendo a ideologia uma influência sobre a prática profissional, uma vez que ela é legitimada pela sociedade na sua conjuntura, mediante a função social que desempenha na coletividade. O autor vai além quando assegura que é necessário ver o docente como um profissional repleto de habilidades especializadas que determinam sua competência diante do trabalho que exerce. Dessa forma, “a identidade profissional é um empreendimento coletivo” (FAGUNDES, 2005, p.186).

Tal empreendimento, como citado, é fundamental para esses professores bacharéis, em virtude das demandas ocasionadas por sua atuação na EPT, já que esta modalidade de ensino exerce sobre esses “docentes” grande desafio, ao mesmo tempo em que seu papel na sociedade moderna,

[...] vai além da instrumentalização para a empregabilidade. Evidentemente, não se nega a importância dos conhecimentos técnicos e tecnológicos inerentes à formação, mas não se restringe a esses. Assim, ratifica-se a importância da formação humana integral, omnilateral, na perspectiva da autonomia e da emancipação [...] (MOURA, 2014, p.56).

Por essa forte influência que a EPT exerce sobre seus docentes, é necessário repensar o modo como essa identidade profissional vem sendo construída ou pelo menos alinhavada, já que grande parte dos profissionais bacharéis não se veem professores, mas sim que ocupam determinado posto em um ramo da educação. Nessa direção, o professor reconhece que novos rumos de trabalho e aprendizagens de seu ofício são necessários, principalmente quando no exercício de sua função no interior da escola (IMBERNÓN, 2011). Como bem assinala Berger Filho (1999), na afirmação de que a parceria escola (mundo do trabalho para esse profissional) é uma necessidade para concretude da EPT, baseada principalmente em um fazer pedagógico (do professor), criador de condições adequadas de formação dos cidadãos.

De fato, o espaço escolar da EPT, com todos os seus arquétipos institucionais, direcionados à produção de mão-de-obra qualificada para o mundo do trabalho, exige uma prática docente consistente e de qualidade por parte dos bacharéis e que estes correm atrás de uma reconhecida identidade docente para que possam reivindicar uma formação profissional mais justa com base na realidade da classe. Assim, como afirma Furlanetto (2012, p.120), “o que se busca é a unidade do Eu com base em uma capacidade discursiva capaz de construir uma identidade unificada e reivindicada.”, como é o caso da classe docente da EPT.

Na concretude de uma identidade ainda indefinida, muitas vezes pela formação inicial dos professores bacharéis, existem direcionamentos, como os apontados por Freire e Carneiro (2012, p.12), ao exporem que o saber ensinar “requer a formação de um docente cuja identidade revela um sujeito epistêmico e hermenêutico, produtor de saberes e de sentidos.”, atributos que fazem parte sim do cotidiano dos docentes da EPT. No entanto, por ineficiências de políticas (MACHADO, 2008) mais refinadas na direção da formação de professores para essa modalidade, eles ainda caminham de forma quase empírica e pelo estímulo das vivências em sala de aula.

Sobre a formação da identidade do professor, Fagundes (2005, p. 188) conclui,

[...] a identidade não é um dom, nem um dado imutável, nem se transmite; não é uma coisa, porém é constituída pelas relações que o professor, enquanto sujeito histórico estabelece com os outros sujeitos dentro do processo de construção, apropriação e transmissão do conhecimento.

Tal afirmação concentra grandes questões apresentadas ao longo dessa discussão, focadas, por exemplo, na relação teórico-prática, na postura crítico-reflexiva, na construção histórico-social da figura do professor e na manifestação dos saberes docentes como forma de efetivação da práxis educativa. Isso porque “produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas.” (PIMENTA, 2012, p.33). Acredita-se, que a falta de uma identidade estabelecida esteja vinculada também ao fato de que uma parcela muito pequena de pessoas conhece, tem acesso a informações sobre a EPT, e menos ainda sobre a docência nessa modalidade de ensino. Ademais, a construção de um Programa Nacional de Formação Docente da Educação Básica e da Educação Profissional<sup>4</sup> é urgente, como afirma Moura (2014), e deve, finalmente, reconhecer esse profissional como produtor e difusor do conhecimento no interior da EPT.

Superada inicialmente a questão da identidade do docente bacharel, passamos a discutir sua atuação a partir do trabalho docente. Far-se-á um debate teórico na tentativa de situar o professor bacharel em pleno desenvolvimento de suas funções docentes. Para começar, acreditamos na mudança da *práxis* educativa por meio de sua análise crítica. Assim, “do ponto de vista profissional, a melhoria do trabalho do professor deve se fazer pela reflexão de sua própria prática pedagógica.” (PENITENTE, 2012, p.31). Na tentativa sempre da superação dos desafios impostos pela própria sociedade, em que a escola formadora dos cidadãos urge por professores que dominem os processos de sua função: o trabalho docente, ação que demanda a tão discutida aplicação da teoria e da prática.

É importante, nesta análise, compreender o trabalho docente como repleto de incertezas e desafios, haja vista que grande parte de suas ações, senão todas, estarem voltadas à consecução de objetivos, nem sempre materiais, como da reprodução de determinado saber na produção de um carro, por exemplo. Trata-se, em verdade, de lidar com o ser humano, que passa a ser então objeto de seu trabalho, individual ou socializado, estabelecem suas relações e encaminham aos docentes problemas que lhes fazem mover seus saberes na tentativa de soluções dessas demandas, diversas vezes complexas e que se tornam grandes obstáculos aos professores (TARDIF, 2014). Nessas situações, o trabalho docente deve agir como fonte rica de possibilidades e reflexões acerca das ocorrências explicitadas pelos alunos.

---

<sup>4</sup> O referido programa ainda está em fase de debate no Ministério da Educação.

Outra dificuldade que os docentes da EPT enfrentam está relacionada à “precariedade das condições contratuais, institucionais, de trabalho e a **inexistência de concursos públicos** específicos para essa modalidade.” (SHIROMA e LIMA FILHO, 2011, p.735 grifos nossos). Alerta-se que a falta de concursos seja um dos maiores desafios a ser superado na EPT, isto porque qualquer que seja o profissional concursado trabalha exultante e consegue desenvolver suas atividades com maior tranquilidade e qualidade. Não se trata, aqui, de dizer que os professores contratados não fazem um bom trabalho, a situação diz respeito à falta de uma política eficiente a uma profissão que tem a idade do Brasil.

Nesse cenário de grandes embaraços acerca do trabalho docente do profissional bacharel na EPT, Moura (2014) já aponta que uma grande discussão precisa ser travada pelos grupos de trabalho de formação de professores, presentes principalmente nas Universidades Federais, de forma que possam colocar em pauta as demandas efetivas dos professores bacharéis, dentre elas, concordamos com o autor sobre as pautas urgentes:

Organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional; avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional; concepção de formação que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho (Ibidem, p.98).

Percebemos, de forma muito acertada nas ideias do autor, que o trabalho docente tem sido um grande gargalo a ser estudado pelas instâncias epistemologicamente responsáveis por essa questão, no caso, as Universidades Federais e seus grupos de estudo. Também é possível ver certo descaso com a causa, uma vez que a EP, como modalidade de ensino elencada em nossa lei maior da educação (a LDB) já vem de um passado distante e de sobremaneira muito afirmativa em suas contribuições para o desenvolvimento nacional.

Nas argumentações de Manfredi (2002) e Araújo (2007), a EP tem caminhado lado a lado com o desenvolvimento do país, sendo decisiva em grande parte de sua história, principalmente no Brasil Colônia e Império. Hoje, como já discutido neste trabalho, agregou a questão tecnológica, sendo chamada EPT (MOLL, 2010). E continua não a principal modalidade de ensino, mas a que com mais rapidez responde às evoluções sociais no atendimento à profissionalização do povo.

Diante de tantos obstáculos a superar, o docente, no curso de seu trabalho, nem sempre consegue responder de imediato aos questionamentos dos alunos, apesar de que “os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade sem poderem se

apoiar num “saber-fazer” técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda certeza” (TARDIF, 2014, p.137). Por isso, a visão de um profissional qualificado para a função é essencial, já afirma Pimenta (2012), e pensa-se, dessa maneira, que a qualificação promove nos trabalhadores condições reais capazes de aumentar seus saberes para, assim, intervir nos problemas com soluções mais concretas e eficazes. No caso dos professores, essa qualificação estimula os alunos nos estudos e lhes direciona na busca do conhecimento, para que sejam capazes de encontrar as soluções para os problemas teóricos e práticos do cotidiano (MOURA, 2014).

Nessa reflexão, o professor, como agente de transformação da realidade educacional e de sua própria *práxis* educativa, é capaz de compreender sua posição e seu trabalho, a partir de uma leitura crítica sobre sua prática docente individual, mas também de forma coletiva (AZZI, 2012), na premissa de que, com a socialização tanto do sucesso como das incertezas, possam avançar na direção da formação tão desejada pela EPT.

Na EPT, a questão da vivência no exercício da profissão docente recebe ainda mais ênfase quando observamos nos cursos técnicos profissionais a questão das aulas práticas, o que tem exigido esforço dos professores bacharéis em relação ao seu planejamento pedagógico, ingrediente fundamental do trabalho docente. Em uma análise bem esclarecida, Melo (2010) pontua com exatidão o cotidiano da EPT, com efeito:

À própria natureza da educação técnica ou tecnológica, que compreende atividades teóricas e práticas mais contíguas, e, por conseguinte, requer espaços físicos diferenciados além de salas de aula, como laboratórios, oficinas e, muitas vezes, ambientes externos do campo profissional. Exige ainda tempos e relações distintas entre professores e alunos, sobretudo nas aulas práticas, organizadas em grupos menores de alunos; visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional; estágios supervisionados; orientações em projetos, pesquisas aplicadas, entre outras. Essa variabilidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho (Ibidem, p.2).

A partir desse panorama, fica mais visível a questão dos meandros do trabalho docente na EPT, uma articulação contínua entre as teorias vividas nas salas de aula, que, em seguida, são colocadas em prática nas aulas técnicas, nos estágios e nos laboratórios, espaços privilegiados na formação profissional e que demandam a mobilização de uma gama de conhecimentos na condução dessas atividades. No direcionamento dessas situações, Romanowski (2007) explica que o professor, ao fazer a transposição do conhecimento teórico

ao prático, privilegia a reflexão crítica dos alunos, bem como possibilita a avaliação constante de seu trabalho docente. Cabe ao professor bacharel compreender que, no interior da EPT, seu papel vai além da mera transmissão de conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos tempos, trata-se de promover uma educação baseada na constante crítica sobre as determinações sociais em que vivem: questões de ordem política, econômica e cultural, para que, a partir daí, consigam pensar na construção de novos conhecimentos que, na realidade, se voltem às necessidades sociais e coletivas da humanidade (MOURA, 2014), premissa que precisa nortear todo o trabalho docente do bacharel.

Assim, também o trabalho docente na EPT tem assumido um papel interessante no cenário educacional brasileiro. Mesmo com o baixo nível da pesquisa acadêmica sobre os professores bacharéis dessa modalidade de ensino, vê-se que “é oportuno destacar como um ganho relevante o seu reconhecimento como uma alternativa de educação de qualidade e com potencial de satisfazer as exigências de uma formação consistente.”. (MELO, 2010, p.5) referenda, dessa maneira, conhecimento sobre sua identidade e a qualidade de seu trabalho como agente formador.

### **A guisa de conclusão**

O debate acerca do trabalho docente é permeado por inúmeras situações que se modificam a partir das realidades que se encontram. No entanto, segundo Tardif (2014), o trabalho docente evidencia que o professor não é um trabalhador que se contente com a mera aplicação de saberes. Antes de mais nada, é sujeito de seu próprio trabalho, pois é ele quem está em pleno contato com os alunos para, assim, negociar, improvisar e, por fim, adaptar-se para conseguir seu objetivo maior, que é o de fomentar uma educação de caráter emancipatório.

Concordamos com as proposições de Moura (2014), uma articulação entre as instituições formadoras e uma aproximação entre as esferas federal, estadual e municipal seria capaz de fomentar um projeto de formação que verdadeiramente trate o trabalho docente na EPT com a dignidade e qualidade que se merece, com vistas a suprir a necessidade didático-pedagógica que o trabalho docente exige, e que está ausente na formação inicial dos professores bacharéis.

Outrossim, considerar a construção da identidade docente um fator de extrema necessidade, principalmente na EPT, compreende que a questão da identidade perpassa pelo



significado social que a função exerce é fundamental e, ainda, necessita de reflexões mais aprofundadas.

## Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A Educação Profissional no Pará**. Belém, EDUFPA, 2007.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e a construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BASTOS, Maria Helena Camara. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santo. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

BERGER FILHO, Ruy Leite. **Educação profissional no Brasil: novos rumos**. OEI Ediciones Revista Iberoamericana de Educación Número 20. Mayo – Agosto, 1999. Disponível em: <http://www.oei.es/>, acessado em: 20 jul 2015.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Profissão docente: desafios de uma identidade em crise**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Vol. 2, nº2, Jan-Jul: 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>, acessado em: 30 jun 2015.

FAGUNDES, José. Et al. O professor em busca de sua identidade. In: RIBAS, Marina Holzmann; *Et al.* **Formação de Professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UFGP, 2005.

FREIRE, Ludmila de Almeida; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **Reflexões sobre o trabalho docente do professor bacharel: perspectivas para a formação continuada**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: [www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos.../2707d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos.../2707d.pdf), acesso em: 10 jan 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática docente**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Os processos de construção identitária docente: a dimensão criativa e formadora das crises**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Vol. 4, nº6, Jan-Jul: 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>, acessado em: 30 jun 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Vol. 2, nº3, Ago-Dez: 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>, acessado em: 30 jun 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, p. 8-22, 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, Savana Diniz Gomes. **Trabalho docente na educação profissional**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/428.pdf>, acessado em 30 jul 2015.

MOLL, Jaqueline; *Et al.* **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Viviane Souza de; SILVA, Rosália de Fátima e. **Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior**. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>, acessado em: 20 jul 2015.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo. **Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Vol. 4, nº7, Jul-Dez: 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>, acessado em: 30 jun 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBAS, Mariná Holzmann; *Et al.* **Formação de Professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UFGP, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3ed. Curitiba: IbpeX, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA**. Revista *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em: 30 jul 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

URBANETZ, Sandra Terezinha. **O percurso formativo de docentes da educação profissional e o significado da docência na vida de engenheiros que se tornaram**

**professores.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Vol. 3, nº5, Ago-Dez: 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>, acessado em: 30 jun 2015.

ZANCHET, Beatriz Atrib. Et al. **Motivações, primeiras experiências e desafios:** o que expressam os docentes universitários iniciantes? Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Vol. 4, nº6, Jan-Jul: 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>, acessado em: 30 jun 2015.

## TRABALHO E EDUCAÇÃO: JUVENTUDE ENCARCERADA

Fernando Selmar Rocha **FIDALGO**<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Minas Gerais  
fernandos@fae.ufmg.br

Yara Elizabeth **ALVES**<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Minas Gerais  
yaraealves@gmail.com

Karol Oliveira de Amorim-**SILVA**<sup>3</sup>  
Universidade Federal de Minas Gerais  
karol.amorim@ig.com.br

**Resumo:** Este artigo objetiva problematizar o encarceramento da juventude brasileira. A referida temática emerge das discussões realizadas no âmbito do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP) e do debate provocado pela Proposta de Ementa Constitucional (PEC) nº 171 de 1993, que prevê a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos, no caso de alguns crimes. Em termos metodológicos, foi realizado um levantamento dos documentos e dos dados sobre a população prisional brasileira, os jovens em cumprimento de medida socioeducativa e as taxas de ocupação da juventude do país. A discussão busca demonstrar que o histórico de exclusão social anterior ao encarceramento revela a iminente necessidade da inclusão dos jovens na esfera dos direitos. Entre esses, destaca-se o trabalho e a educação.

**Palavras-chave:** Juventude. Encarceramento. Trabalho. Educação.

**Abstract:** This article aims to discuss the imprisonment of Brazilian youth. This theme emerges from the discussions carried out within the framework of the Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP) [National Observatory of Prison System] and the debate instigated by the Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 171 de 1993 [Proposal for Constitutional Amendment], which foresees the reducing the criminal liability from 18 to 16 years for some crimes. Concerning the methodology, it was carried out a survey of documents and data on the Brazilian prison population, young people in fulfillment of educational correctional measure and the country's youth occupation rates. The discussion seeks to demonstrate that the history of social exclusion previous to imprisonment reveals the imminent need of inclusion of young people in the sphere of rights, including the work and education.

**Keywords:** Youth. Imprisonment. Work. Education.

<sup>1</sup> Professor Titular da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 1999). Coordenador do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP).

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social (FaE/UFMG). Pesquisadora do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP).

<sup>3</sup> Mestra em Educação e Pedagogia, ambos pela Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Criminalidade e Segurança Pública pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG. Pesquisadora do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP).

## Introdução

Este artigo refere-se a um dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP) e objetiva problematizar o encarceramento da juventude brasileira.

Essa temática emerge das discussões realizadas no contexto do ONASP, mas também do debate provocado pela tramitação no Congresso Nacional da Proposta de Ementa Constitucional (PEC) nº 171 de 1993<sup>4</sup>, que pretende alterar a redação do art. 228 da Constituição Federal, com o intuito de reduzir a maioria penal de 18 para 16 anos, nos casos de crimes hediondos, crimes de homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte.

Frente ao mencionado, parece relevante discutir o perfil da população prisional do país, formada majoritariamente por jovens, negros, de baixa escolaridade e baixa renda (conforme será demonstrado através dos dados analisados).

A explicitação desse perfil não pretende, de forma alguma, demonstrar que o problema criminal do país se resume ao trinômio preto-pobre-vagabundo. Aliás, tal discurso, que tem sido imensamente repercutido pela mídia e pela sociedade, além de endossar o processo de *seletividade penal*, aponta como “solução” para a questão criminal uma “única” via capaz de coibir esse “criminoso em potencial”: o agravamento da punição (ALVES, 2013, p.19).

O que se pretende, neste trabalho, é, em oposição a esse discurso acrítico, discutir o crime e a criminalização enquanto produções histórico-sociais. Sendo assim, é imprescindível considerar, por exemplo, as relações entre o modo de produção social e o sistema penal.

As formas de controle social na sociedade capitalista estão sob o jugo do poder econômico, que utiliza o sistema punitivo para defender a divisão de classes, a propriedade privada, a exploração do trabalho, enfim, tudo o que é necessário para a manutenção das relações sociais desigualmente estabelecidas (Ibidem, p. 21).

Nesse sentido, o domínio econômico exerce influência nas políticas penais do país, que têm sido direcionadas às populações jovens de determinados grupos sociais e étnicos. Associado a isso, há, por parte da sociedade, a *crença na punição* (tanto preventiva quanto retributiva), uma ética da

---

<sup>4</sup> A Câmara dos Deputados aprovou no dia 19 de agosto, em segundo turno, por 320 votos a favor, 152 contra e 1 abstenção, a PEC que reduz a maioria penal de 18 para 16 anos no caso de crimes de homicídio doloso, lesão corporal seguida de morte e crimes hediondos. O texto segue para o Senado, em que precisará passar por duas votações para ser promulgado.

vingança que desconsidera os efeitos nefastos do encarceramento na vida das pessoas e da comunidade como um todo.

A cada novo fato que gera comoção social, a privação da liberdade ou o agravamento da punição são apontados como a “fórmula ideal” para a resolução das questões. Assim, o cerne da questão passa a ser as políticas penais em detrimento das políticas sociais. Como afirma Wacquant (2001), cada vez mais se verifica, em todo o mundo, a adoção de uma política de administração da pobreza pela via penal, que, em alguns casos, complementa, e, em outros, substitui as políticas assistenciais.

O que se busca neste artigo é demonstrar que o histórico de exclusão social anterior ao aprisionamento revela a iminente necessidade da inclusão dos jovens na esfera dos direitos. Entre esses direitos, destaca-se o trabalho e a educação, que devem ser garantidos tanto aos jovens e adultos em liberdade, quanto aos que estão sob a custódia do Estado.

### **Procedimentos metodológicos**

Tendo em vista a problemática apresentada, foi realizado um levantamento dos dados e documentos que versam sobre o tema. O intuito era identificar, sistematizar e analisar as informações acerca da população prisional brasileira, dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa e das taxas de ocupação da juventude do país. Esclarece-se que, neste trabalho, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade, conforme prevê o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013).

Empreendeu-se uma análise do *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias* publicado em 2015, que apresenta dados referentes a junho de 2014 (últimos disponíveis). Esse documento resulta de alterações, realizadas em 2014, na metodologia e no instrumento de coleta de informações do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (Infopen).

Analisou-se o *Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil* (2015), elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Infopen e nas informações referentes aos jovens em medidas socioeducativas, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Ressalta-se que, embora o *Mapa do Encarceramento* apresente os dados do Infopen, os mesmos são referentes ao ano de 2012, portanto estão desatualizados. Nesse sentido, optou-se por trabalhar com os dados do

Infopen que constam na publicação mencionada anteriormente, *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias* (junho de 2014).

Foi consultado também o 9º *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (2015) e os dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), que constam no documento *Síntese de Indicadores Sociais* (2013) e no *Censo Demográfico* (2010).

Além das fragilidades específicas de cada um dos documentos analisados, que acabam por impossibilitar um maior detalhamento analítico, outro desafio deste trabalho foi tratar de dados que se referem a períodos distintos. Assim, por exemplo, os dados da população prisional se referem a junho de 2014 e do sistema socioeducativo ao ano de 2012.

Não obstante, considerou-se que realizar a análise proposta seria de suma importância, até mesmo para explicitar a importância de um sistema de dados integrado e confiável.

### População prisional brasileira

Segundo dados do Infopen, em junho de 2014, o país tinha 607.731 mil pessoas privadas de liberdade. Abaixo, a Tabela 1 apresenta um panorama geral da população prisional brasileira.

Tabela 1- População prisional brasileira em junho de 2014

<b>População prisional</b>	<b>607.731</b>
Sistema Penitenciário	579.423
Secretarias de Segurança/Carceragens de delegacias	27.950
Sistema Penitenciário Federal	358
<b>Vagas</b>	<b>376.669</b>
<b>Déficit de vagas</b>	<b>231.062</b>
<b>Taxa de ocupação</b>	<b>161%</b>
<b>Taxa de aprisionamento</b>	<b>299,7</b>

Fonte: Infopen, jun. 2014; Senasp, dez. 2013; IBGE, 2014.

É possível observar que o número de pessoas presas é consideravelmente superior às 376.609 mil vagas do sistema prisional, totalizando um déficit de 231.062 vagas. A taxa de ocupação média dos estabelecimentos é de 161%, ou seja, em um espaço concebido para custodiar

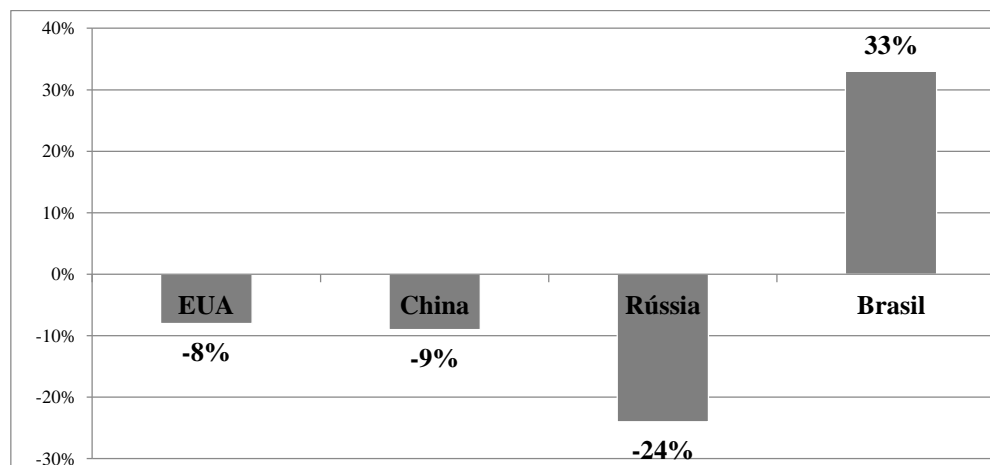
10 pessoas, existem por volta de 16 indivíduos encarcerados. Já a taxa de aprisionamento<sup>5</sup> é de 299,7. Em outros termos, existem cerca de 300 presos para cada cem mil habitantes no país (BRASIL, 2015a, p.11).

Por si só, esse quadro demonstra a gravidade da situação do sistema prisional brasileiro. Ao compará-lo com a realidade de outros países, é possível observar que, em números absolutos, o Brasil tem a quarta maior população prisional do mundo, os três primeiros são, respectivamente, Estados Unidos (2.228.424), China (1.657.812) e Rússia (673.818).

Quando considerada a taxa de aprisionamento dos países, verifica-se que o Brasil também fica em quarto lugar (299,7): somente os Estados Unidos (698), a Rússia (468) e a Tailândia (457) têm um contingente prisional mais elevado (Ibidem, p.13).

O mais preocupante é que a taxa de aprisionamento brasileira apresenta uma tendência contrária aos demais países (Estados Unidos, China e Rússia), que estão reduzindo seu ritmo de encarceramento, enquanto que o Brasil vem aumentando esse ritmo, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1- Variação da taxa de aprisionamento entre 2008 e 2014 nos quatro países com maior população prisional do mundo



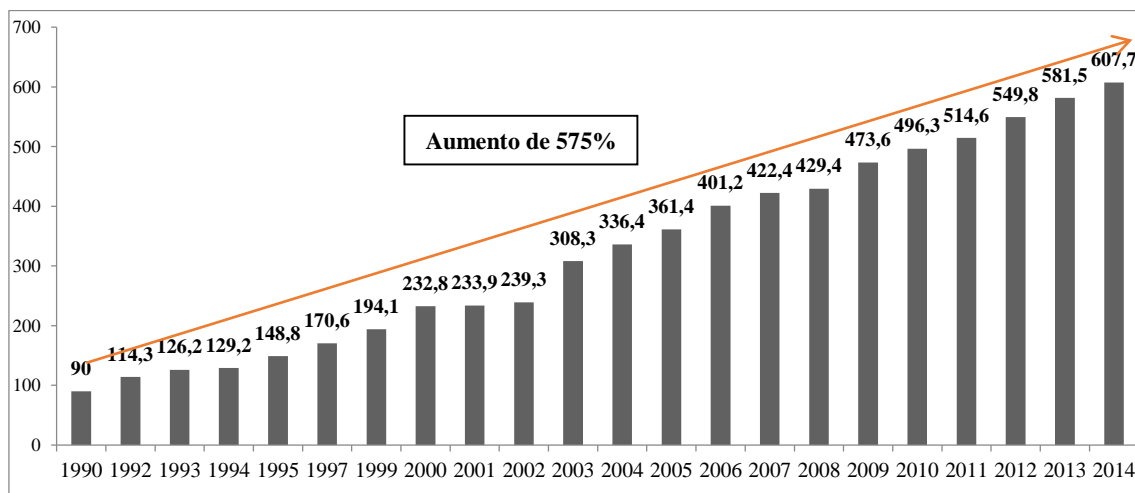
Fonte: Infopen, jun.2014.

<sup>5</sup> A taxa de aprisionamento indica o número de pessoas presas para cada cem mil habitantes. O objetivo de utilizar essa medida é permitir a comparação entre locais com diferentes tamanhos de população e neutralizar o impacto do crescimento populacional, permitindo a comparação a médio e longo prazo (BRASIL, 2015, p.13).



Se mantida essa tendência de aceleração do encarceramento, pode se projetar que a população privada de liberdade do Brasil ultrapassará a da Rússia em 2018 (Ibidem, p.15). A Figura 2 demonstra a evolução do número de pessoas presas no Brasil de 1990 a 2014.

Figura 2- Evolução do número de pessoas privadas de liberdade no Brasil



Fonte: Ministério da Justiça – a partir de 2005, dados do Infopen/MJ.

Observa-se que o número de pessoas presas em 2014 é 6,7 maior do que em 1990. Desde o ano 2000, “a população prisional cresceu em média 7% ao ano, resultando em um crescimento de 161%, valor dez vezes maior que o crescimento do total da população brasileira, que apresentou aumento de 16% no período e em média 1,1% ao ano” (BRASIL, 2015a, p.15).

Caso o crescimento da população carcerária continue nesse ritmo, em 2022 o número de pessoas presas no país ultrapassará a marca de um milhão de indivíduos. Em 2075, uma em cada dez pessoas estará em situação de privação de liberdade (Ibidem, p.16). As projeções são alarmantes e promovem diversos questionamentos, tais como: quais interesses estão por trás da adoção de políticas que tendem a aumentar o número de pessoas presas do país? Quem se beneficia quando o país tem uma das maiores populações prisionais do mundo? Como romper com o ciclo de hiperencarceramento?

No que diz respeito ao perfil da população prisional, foram analisados os dados referentes à faixa etária, raça, cor ou etnia e grau de escolaridade das pessoas privadas de liberdade.

Quanto à faixa etária das pessoas presas, o Infopen obteve informações de cerca de 70% do total de pessoas presas do país. A Tabela 2 apresenta a distribuição da população carcerária por faixa etária. Observa-se que a maior parte da população prisional é formada por jovens, correspondendo a 56% do total (quando somado o percentual de 25% referente à faixa etária de 25 a 29 anos e de 31% da faixa de 18 a 24 anos).

Tabela 2- Faixa etária das pessoas privadas de liberdade

<b>18 a 24 anos</b>	<b>31%</b>
<b>25 a 29 anos</b>	<b>25%</b>
30 a 34 anos	19%
35 a 45 anos	17%
46 a 60 anos	7%
61 a 70 anos	1%
71 anos ou mais	0%

Fonte: Infopen, jun. 2014

Ao comparar o perfil da população prisional com o perfil da população brasileira em geral, observa-se que a proporção de jovens é maior na população prisional. Uma vez que “56% da população prisional é composta por jovens, essa faixa etária compõe apenas 21,5% da população total do país (segundo dados do IBGE, do Censo de 2010)” (BRASIL, 2015a, p. 48).

Em relação à raça, cor ou etnia o Infopen apresenta dados de 45% da população prisional brasileira. A Tabela 3 demonstra esses dados.

Tabela 3- Raça, cor ou etnia da população prisional brasileira

<b>Negra</b>	<b>67%</b>
Branca	31%
Amarela	1%
Indígena	0%
Outras	1%

Fonte: Infopen, jun. 2014 e IBGE, 2010.

Observa-se que 67% das pessoas privadas de liberdade são negras. Há, portanto, a seguinte proporção: dois em cada três presos são negros. Ao passo que a porcentagem de pessoas negras no sistema prisional é de 67%, na população brasileira em geral, a proporção é significativamente menor (51%). Essa tendência é observada tanto na população prisional masculina quanto na feminina (BRASIL, 2015a, p.50).

Em relação ao grau de escolaridade das pessoas privadas de liberdade, o Infopen apresenta as informações de cerca de 40% do total da população, ilustradas na Figura 3. Como é possível observar na Figura 3, o grau de escolaridade da população prisional brasileira é extremamente baixo: 6% dos presos são analfabetos, 9% alfabetizados sem cursos regulares, 53% têm o ensino fundamental incompleto e 12% o ensino fundamental completo. Aproximadamente oito em cada dez pessoas presas estudaram, no máximo, até o ensino fundamental, enquanto a média nacional de pessoas que não frequentaram o ensino fundamental, ou o têm incompleto, é de 50% (BRASIL, 2015a, p.58).

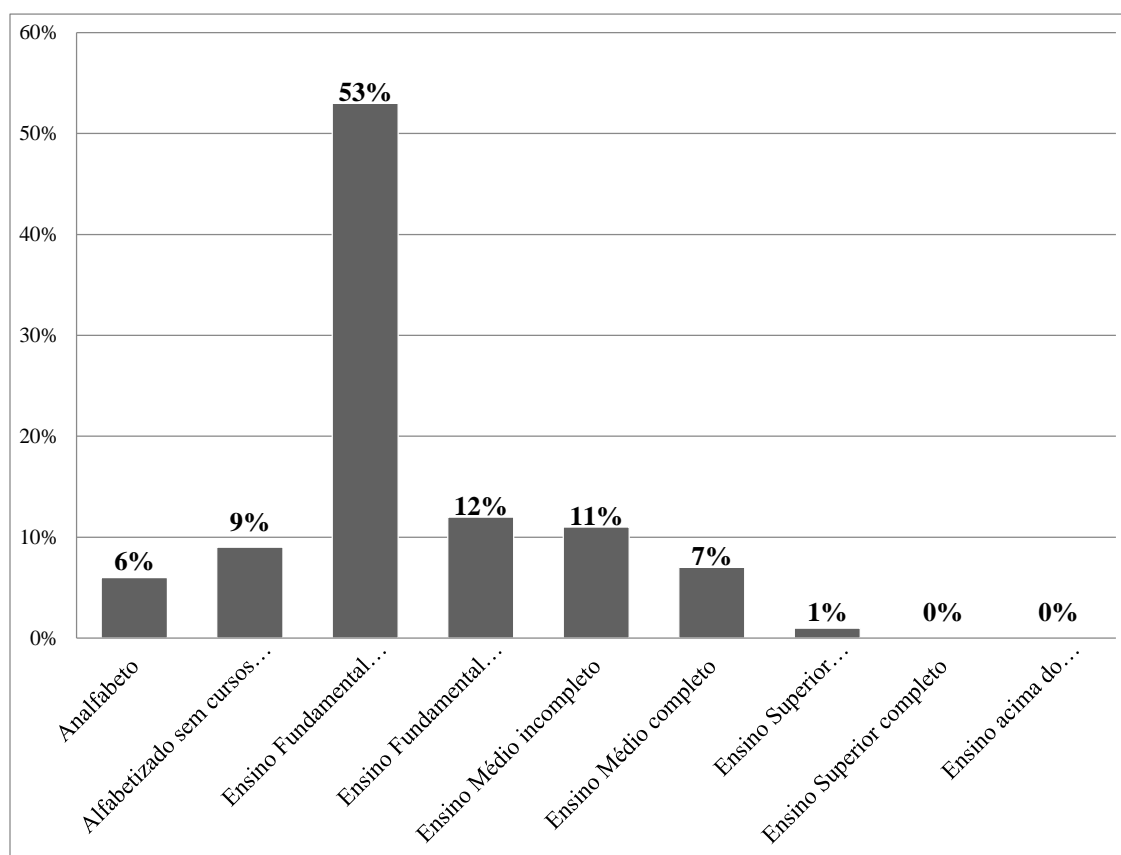


Figura 3 – Escolaridade da população prisional brasileira

Fonte: Infopen, jun. 2014.

Na população brasileira em geral, 32% das pessoas completaram o ensino médio (IBGE, 2010), enquanto apenas 7% da população prisional o concluíram, entre as mulheres presas, essa proporção é de 14% (BRASIL, 2015a, p.58).

É importante destacar que o percentual de pessoas envolvidas em atividades educacionais nas unidades prisionais é de 10,7%, número pequeno, principalmente, ao se levar em conta o baixo nível de escolaridade da população prisional, conforme já demonstrado. Do total de pessoas que estão exercendo atividades educacionais nos estabelecimentos prisionais, 61% cursa o ensino fundamental, haja vista que 53% dessa população não possui o ensino fundamental completo.

No que tange ao fator trabalho, segundo dados da Previdência Social, em 2013, o número de presos que recebiam o Auxílio-Reclusão<sup>6</sup> no Brasil era de 25.211. Considerando que, no referido ano (2013), o número de presos era 574.027, o percentual dos que recebiam tal auxílio era de 4,3%. Ou seja, um pequeno número de reclusos, anteriormente à prisão, possuía vínculo trabalhista de carteira assinada com contribuição por mais de dois anos.

Esse dado nos possibilita pensar que se trata de uma classe trabalhadora na informalidade que não teve acesso à inclusão produtiva no mercado de trabalho formal. Além disso, é preciso considerar a possibilidade de poucos presos receberem esse auxílio por conta da reincidência. Outra possibilidade é a de que, como a população prisional é formada majoritariamente por jovens, muitas vezes esses não chegaram a entrar no mercado de trabalho formal, fato que é agravado pela falta de qualificação profissional.

Segundo dados do Infopen (2014), a porcentagem da população reclusa inserida em atividades laborativas era de 16%. Da mesma forma que o número de presos envolvidos nas atividades educacionais, o de pessoas inseridas em atividade laboral nas prisões é pequeno.

Quanto à natureza da prisão e o tipo de regime, conforme informações do Infopen (2014), 41% dos presos brasileiros são provisórios (sem condenação). Entre os condenados 41% das

---

<sup>6</sup> O Auxílio-reclusão é um benefício debitado aos dependentes do cidadão recluso no sistema penitenciário em regime fechado ou semiaberto que tenha contribuído para o Regime Geral da Previdência Social (RGPS), desde que ele não receba salário de empresa nem benefício do INSS. Para que os dependentes tenham direito a esse benefício, é necessário que o último salário recebido pelo cidadão que foi preso, tomado em seu valor mensal, esteja dentro do limite previsto pela legislação (atualmente igual ou menor que R\$ 1.089,72). Caso o último salário do cidadão esteja acima deste valor, não há direito ao benefício. Há ainda a exigência de carência de pelo menos 24 contribuições mensais. Fonte: Site Previdência Social. Disponível em: < <http://www.previdencia.gov.br/servicos-ao-cidadao/todos-os-servicos/auxilio-reclusao/>>. Acesso em: 12/09/15.

peças privadas de liberdade cumprem pena em regime fechado. Apenas 3% dos presos estão em regime aberto e 15% em semiaberto. Para cada pessoa no regime aberto, há 14 pessoas no regime fechado; para cada pessoa do regime semiaberto, há aproximadamente 3 no fechado (BRASIL, 2015, p.20).

Também se verificou que 29% dos presos cumprem pena de mais de quatro a oito anos de reclusão; e 21% cumpre pena de até quatro anos, que, de acordo com a legislação, poderiam ser substituídas por penas alternativas em grande parte dos casos.

Com relação ao tipo de crimes tentados/consumados entre os registros das pessoas privadas de liberdade, o Infopen apresenta as seguintes informações:

[...] quatro entre cada dez registros correspondem a crimes contra o patrimônio. Cerca de um em cada dez corresponde a furto. Percebe-se que o tráfico de entorpecentes é o crime de maior incidência, respondendo por 27% dos crimes informados. Em seguida o roubo, com 21%. Já o homicídio corresponde a 14% dos registros e o latrocínio a apenas 3% (BRASIL, 2015a, p.69).

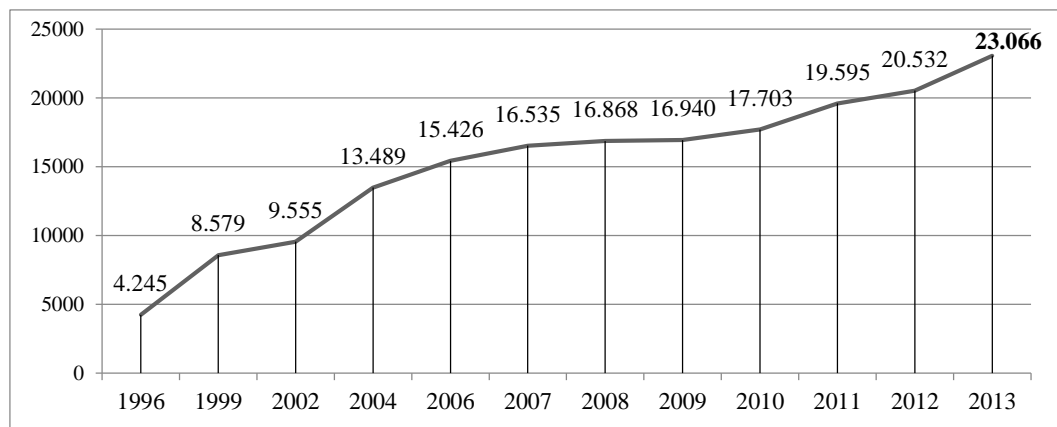
Ressalta-se, portanto, que a maioria dos privados de liberdade estão reclusos por crimes que não se configuram como “contra a vida”.

Em síntese, os dados analisados demonstram que o encarceramento brasileiro incide sobre homens, negros, jovens, autores de crimes patrimoniais e que, em sua maioria, não chegaram a completar o ensino fundamental (BRASIL, 2015a, p.38).

### **Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**

Segundo o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, em 2013 havia 23.066 jovens em cumprimento de medida socioeducativa no país. A evolução desse número é expressa na Figura 4.

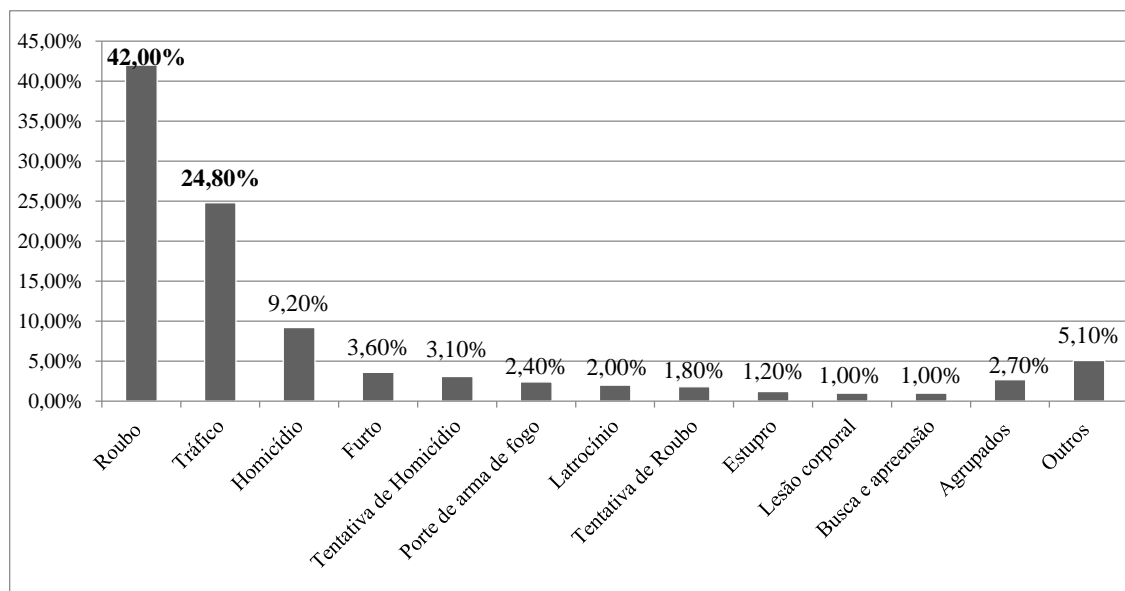
Figura 4- Evolução de jovens em cumprimento de medida socioeducativa - Brasil: 1996-2013



Fonte: 9º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2015.

Quanto aos atos infracionais cometidos, nacionalmente, em 2013, o roubo representou 42% (10.051) dos atos infracionais cometidos por jovens no país, seguido pelo tráfico de drogas com 24,8%, (5.933) dos casos, e pelo homicídio 9,2% (2.260), já o furto representou 3,6% (856) e a tentativa de homicídio 3,10% (747). Os demais atos infracionais (porte de arma de fogo, latrocínio, tentativa de roubo e estupro) variaram entre 2% e 1%, conforme a Figura 5. Para efeito analítico, foi criada a categoria ‘agrupados’ com os atos que não tiveram representatividade maior que 1%, conforme detalhamento na Figura 5.

Figura 5- Percentual dos atos infracionais



Fonte: 9º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2015.

O *Mapa do Encarceramento* aponta que, em 2012, existiam 100 adolescentes em cumprimento de medida restritiva de liberdade por 100 mil habitantes adolescentes (BRASIL, 2015, p.73). A maioria desses adolescentes cumpria medida de internação, demonstrando uma clara preferência pela reclusão do jovem em detrimento das demais medidas e sanções socioeducativas que possibilitam seu cumprimento em liberdade.

Os dados disponibilizados sobre o sistema socioeducativo brasileiro não permitem um maior detalhamento analítico. Não é possível traçar um perfil detalhado da juventude que está cumprindo pena: nível de escolaridade, aspectos familiares, quantidade de anos a que foi submetido à medida socioeducativa, reincidência, entre outros. Assim, os estudos ficam restritos aos aspectos mais gerais, como número de adolescentes internados e tipos de atos infracionais praticados (BRASIL, 2015b, p.93).

Essa incompletude dos dados, obviamente, evidencia a necessidade de os setores governamentais investirem mais esforços na coleta e sistematização de informações que permitam à sociedade visualizar o perfil dos jovens que cumprem medidas socioeducativas. Além disso, esse conhecimento é fundamental para a elaboração de políticas públicas condizentes.

A análise comparativa entre os dados do *Mapa da Violência* e do *Mapa do Encarceramento* demonstra que homens, jovens e negros são a maioria das vítimas de homicídio e da população prisional brasileira. Esses dados apontam que “as instituições da segurança pública e da justiça criminal do país identificam este grupo da população como alvo de intenso controle, flagrando em maior intensidade as suas condutas ilegais, com práticas que produzem violência e morte” (BRASIL, 2015b, p. 87-88).

Diante do exposto, evidencia-se a seletividade racial do encarceramento brasileiro, já que a aceleração do encarceramento é maior entre os negros do que entre brancos, bem como a vulnerabilidade da população negra e jovem às mortes violentas (BRASIL, 2015b).

Os números expressam também a tendência de hiperencarceramento na atualidade brasileira, denominada por Wacquant (2003, 2009) como a extensão do Estado Penal<sup>7</sup> que, por

---

<sup>7</sup> Termo utilizado por Wacquant (2003) para designar o Estado que criminaliza a miséria. O Estado Penal opõe-se ao Estado Social, no qual “a criminalização da marginalidade e a ‘contenção punitiva’ das categorias deserdadas faz as vezes da política social” (p. 20). Ao mesmo tempo em que “[...] os benefícios que distribui são cada vez mais monopolizados pelos privilegiados; sua vocação disciplinar se afirma principalmente na direção das classes étnicas dominadas” (p. 21).

meio da expansão e intensificação das atividades policiais e de justiça criminal, focaliza sua atuação punitiva em determinados grupos sociais. Sua política é direcionada, primeiramente, à questão de classes; em segundo, às questões raciais; e, por último, ao espaço físico.

Esse fenômeno reafirma a seletividade penal, que, além de maior rigidez com alguns segmentos sociais, incide seu punitivismo também, em determinados tipos de delitos (crimes patrimoniais e entorpecentes), característica do Estado Penal, que cresce de forma mais severa contra os crimes de menor poder ofensivo.

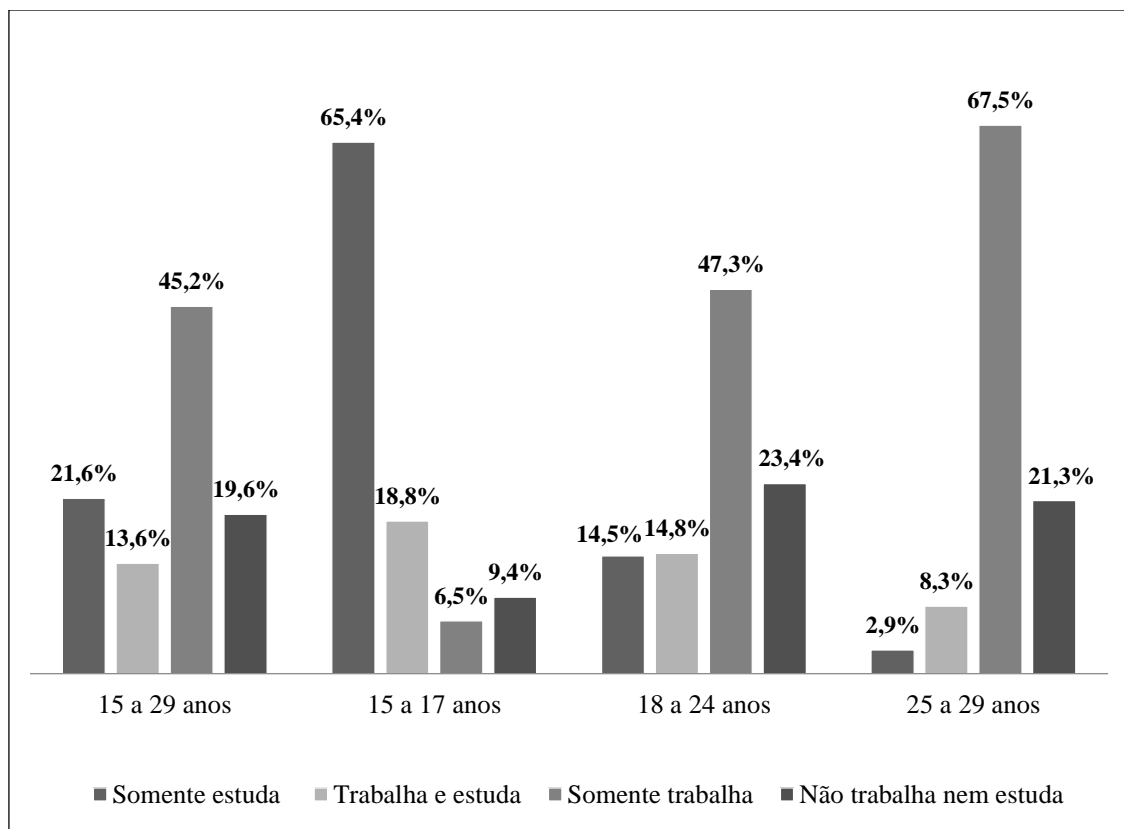
Confirma-se, portanto, que a aglutinação desses alvos configurou o perfil carcerário brasileiro descrito anteriormente, levando a esta problematização, especialmente quanto à forma como o modelo social e penal tem-se estabelecido no Brasil nos últimos 50 anos. O mesmo assumiu, assim como aponta Wacquant (2009 p. 12), uma definição do regime de marginalidade urbana, que emergiu nas sociedades avançadas desde o final da era Fordista, com destaque para quatro lógicas que se combinavam para produzi-lo: “a mudança macrosocietal resultante em desigualdades; a mutação do trabalho assalariado (o que implica tanto desproletarização como informalidade); a redução da segurança social e da concentração espacial; e a estigmatização da pobreza” (WACQUANT, 2009, p.12).

### **Perspectivas da juventude: trabalho e educação**

As taxas de ocupação da juventude brasileira são demonstradas na Figura 6, em que é possível perceber que, dos jovens de 15 a 29 anos de idade, 21,6% somente estuda, 13,6% trabalha e estuda, 45,2% somente trabalha e 19,6% não trabalha nem estuda. Merecem destaque os jovens que não trabalhavam na semana de referência nem frequentavam escola, aqueles chamados de “nem-nem”, que representavam 19,6% dos jovens de 15 a 29 anos de idade, em 2012, ou seja, 9,6 milhões de pessoas, isto é, uma em cada cinco pessoas da respectiva faixa etária.



Figura 6- Distribuição percentual dos jovens de 15 a 29 anos de idade, por tipo de atividade na semana de referência, segundo os grupos de idade, Brasil –2012



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2012.

Conforme dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil, cerca de 2,9 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,6 milhão são jovens de 15 a 17 anos, que deveriam estar cursando o Ensino Médio. Obviamente que as razões de um jovem não trabalhar e/ou não estudar são inúmeras e não se tem aqui a pretensão de explicá-las. O que se problematiza é, frente ao número expressivo de 9,6 milhões de jovens denominados de “nem-nem”, quais são as expectativas de futuro desses jovens? Ademais, considera-se pertinente questionar: quais têm sido as políticas públicas voltadas para a juventude? Logicamente que algumas políticas poderiam ser mencionadas, no entanto a maioria absoluta destas se relaciona somente à escolarização. Portanto, quais são as ações direcionadas aos jovens que não estão vinculados a uma instituição de ensino, ou a um programa laborativo? Quais são as expectativas para os jovens da classe trabalhadora? Qual é o projeto para os jovens negros e pobres? Encarcerar? Infelizmente, frente aos dados apresentados, parece que essa tem sido a escolha:

aprisionar. E, da forma como a discussão da PEC nº 171 de 1993 tem sido conduzida, a “milagrosa solução” apresentada é sim encarcerar: “o quanto antes melhor!”.

### Considerações Finais

Ao se tratar de jovens reclusos ou em cumprimento de medida socioeducativa de restrição de liberdade, um conjunto de discussões e trabalhos demonstra que, juntamente com a privação de liberdade, esses jovens têm comumente *perdido* os demais direitos que lhes deveriam ser garantidos ao estarem sob a custódia do Estado. São trabalhos de suma importância, na medida em que demonstram como, no interior das instituições punitivas, os direitos humanos têm sido desconsiderados.

No entanto, é preciso considerar que as pessoas que compõem a população prisional do país, em sua maioria, têm um histórico de exclusão social. Assim, ao serem encarceradas, continuam a não ter direitos, não os *perdem*, porque nunca os *tiveram*. Exemplo disso é que se verifica que a maioria absoluta dos jovens reclusos, seja no sistema socioeducativo ou no sistema prisional, possui escolaridade deficitária e/ou não chegaram a serem inseridos no mercado de trabalho formal.

Os dados apresentados neste trabalho indicam a tendência de hiperencarceramento e seletividade racial como características do sistema prisional brasileiro. Além disso, chama a atenção para o tratamento atualmente dispensado no país à juventude da classe trabalhadora, degenerada pelos órgãos de justiça e segurança pública. Enfatiza-se a emergência de estudos que discutam a temática e indiquem alternativas para o rompimento do círculo da violência praticado contra essa parte da população. Tendo como foco, por exemplo, as questões relativas ao acesso à educação e ao trabalho, a fim de verificar a efetivação desses direitos.

Ressalta-se ainda a necessidade da promoção da inclusão social dos jovens que vivem em áreas caracterizadas pelas altas taxas de vulnerabilidade e, inclusive, da discussão sobre a prisão como extensão dessas áreas.

### Referências

ALVES, Joseane Duarte Ouro. A criminalização da questão social: uma juventude encarcerada. 2013. 186f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, 06 ago. 2013. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm) >. Acesso em: 08 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça (MJ). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) - junho de 2013. Disponível em: < <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/anexos-sistema-prisional/total-brasil-junho-2013.pdf> >. Acesso em: 22 de set. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça (MJ). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) - junho de 2014.2015a. 148 p. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf> >. Acesso em: 17 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Geral. Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil. Brasília: Presidência da República, 2015b. 112 p. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/arquivos/encarceramento\\_WEB.pdf](http://www.pnud.org.br/arquivos/encarceramento_WEB.pdf)> Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Previdência Social. Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social (Dataprev). Disponível em: <[www3.dataprev.gov.br/scripts10/dardoweb.cgi](http://www3.dataprev.gov.br/scripts10/dardoweb.cgi)>. Acesso em: 12 set. 2015.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo. 2015. 156p. Disponível em: [http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario\\_2015-retificado.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario_2015-retificado.pdf). Acesso em: 17 out. 2015

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico: 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1766](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766)> Acesso em: 10 set. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>> Acesso em 14 set. 2015.

WACQUANT, Loic. As prisões da miséria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

\_\_\_\_\_. Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

\_\_\_\_\_. O estigma racial na construção do Estado punitivo americano. Configurações (on-line). 5/6 - 2009. Disponível em: <<http://configuracoes.revues.org./88>>. Acesso em: 31 out. 2015

## PRIVAÇÃO DE ESCOLARIDADE: A SITUAÇÃO DO JOVEM EM CONFLITO COM A LEI E A ESCOLARIZAÇÃO

Riane Conceição Ferreira **FREITAS**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
rianecffretas@hotmail.com

Gilmar Pereira da **SILVA**<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
gpsilva@ufpa.br

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo desvelar como se redefinem, na atualidade, as políticas educacionais para o jovem que cometeu ato infracional e cumpre medida socioeducativa privado de liberdade em uma Unidade de Internação. Por meio de pesquisa documental, analisamos os relatórios oficiais que revelam a escolarização ou não-escolarização desses jovens no período de cumprimento da medida. Temos como referência teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético. Nossos apontamentos conclusivos indicam que esse modelo atual de ressocialização tem pouca efetividade para a reinserção do jovem após o período de internação do cumprimento de medida socioeducativa.

**Palavras-chave:** Jovem em conflito com a lei; Medida Socioeducativa; Política Educacional.

**Abstract:** This article aims to reveal how are redefined the current educational policies for the young person who committed an offense and is serving a socio-educational and freedom-depriving sentence in a confinement unity. Through documentary research, we analyzed the official reports which reveal the promotion of schooling or non-schooling to these young people in the period serving the measure. Our theoretical and methodological reference is historical-dialectical materialism. Our conclusions indicate that the current model of rehabilitation has little effectiveness for the reintegration of the young person after the confinement period for the fulfillment of socio-educational measures.

**Keywords:** Youth in conflict with the law. Socio-educational Measure. Educational Policy.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Pará (2013-2017). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (2012). Coordenadora de Área do Programa de Iniciação à Docência/PIBID/UFPA/PEDAGOGIA-BELÉM; Especialista em Psicopedagogia (2007) pela FACET. Graduada em Pedagogia pela UFPA. Atualmente é pesquisadora da UFPA e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho e Educação - GEPE/ICED/UFPA.

<sup>2</sup> Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002); Especialização em História da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (1993) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1992). Atualmente é Professor Associado II e vice-reitor da Universidade Federal do Pará. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED (Mestrado e Doutorado) do Instituto de Ciências da Educação da UFPA e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura-PPGEDUC (Mestrado) do Campus de Cametá.

## Para início de conversa

Nossa opção em analisar a situação das políticas educacionais para o jovem que cometeu ato infracional decorre de nossa pesquisa de doutorado, que tem como temática a relação Trabalho e Educação do jovem em conflito com a lei. Neste artigo, objetivamos analisar os dados educacionais dos jovens que cumprem medida socioeducativa privados de liberdade.

Vale ressaltar que utilizamos alguns conceitos constantes no documento expedido pela Organização das Nações Unidas em 1985, que estabeleceu regras basilares de proteção à criança e ao adolescente para todos os países, intitulado Regras Mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça, da infância e da juventude – Regras de Beijing, que o Brasil recepcionou na Constituição Federal de 1988 e que, posteriormente, orientaram e sustentaram o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990), dentre as quais destacam-se:

- a) Jovem é toda a criança ou adolescente que, de acordo com o sistema jurídico respectivo, pode responder por uma infração de forma diferente do adulto;
- b) Infração é todo comportamento (ação ou omissão) penalizado com a lei, de acordo com o respectivo sistema jurídico;
- c) *Jovem infrator* é aquele a quem se tenha imputado o cometimento de uma infração ou que seja considerado culpado do cometimento de uma infração (VOLPI, 2014, p. 94).

Assim, a medida socioeducativa surge no ECA como meio de reorientar o indivíduo submetido a ela, de modo a oportunizar a reparação dos danos e promoção de processos formativos-educacionais ao jovem que infligiu a lei.

De acordo com o Art. 112 do ECA, que dispõe sobre as Medidas Socioeducativas, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes penalidades:

- I – advertência;
- II – obrigação de reparar o dano;
- III – prestação de serviço à comunidade;
- IV – liberdade assistida;
- V – inserção em regime de semiliberdade;
- VI – internação em estabelecimento educacional;
- VII – qualquer um das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 1990, s/n, grifo nosso).

Os incisos V e VI, que tratam do regime de semiliberdade e internação, respectivamente, mencionam a responsabilidade pelos órgãos de garantia de direitos da criança e do adolescente

sobre a educação e a profissionalização. Apesar de a liberdade assistida prever a supervisão da frequência do acompanhamento escolar e da profissionalização do assistido, é no regime de semiliberdade e internação que as atividades escolares e profissionalizantes passam a ser obrigatórias.

O Art. 120 do ECA, que trata “Do Regime de Semiliberdade”, dispõe que “São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade”. Já quando há o cometimento de um ato infracional realizado mediante grave ameaça ou violência à pessoa, ou por atos como a reiteração de outras infrações graves ou o descumprimento de medidas anteriormente impostas que necessite de internação privativa da liberdade (que tem duração máxima de três anos e liberação compulsória aos 21 anos de idade), o jovem também tem o direito de “receber escolarização e profissionalização” (BRASIL, 1990).

Vale ressaltar que o termo utilizado pelo ECA para a instituição que acolherá o interno é de “estabelecimento educacional”, tentando a letra da lei tornar esse tempo de recolhimento um período de promoção do processo educativo e de responsabilização para a vida em sociedade, de modo a evitar a reinfrância destes jovens em conflito com a lei.

Nesse sentido, a medida socioeducativa tem duas finalidades: a de sanção da conduta infratora ou ilícita, conforme determina a lei; e a de perspectiva sócio-pedagógica, para o Estado oportunizar a esses jovens a reestruturação de uma nova prática social e educacional, constituindo um aparato governamental tendo todos os poderes e esferas públicas (União, Estados, Municípios, Executivo, Legislativo e Judiciário), além da sociedade civil, comprometidos com o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), uma vez que a Educação como dever do Estado está prevista tanto na Constituição Federal quanto em outras leis (a exemplo do ECA) e de tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Em 2012, no contexto de delineação das políticas de atendimento à infância e à juventude, foi instituído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, Lei nº 12.594/2012. O SINASE,

é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, político e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei (BRASIL, 2012, s/n).

Lei do SINASE regulamenta todo o atendimento socioeducativo para crianças e adolescentes com mais de 12 anos e menos de 18 anos de idade que tenham cometido algum ato infracional, além de dar as disposições gerais sobre a instalação, manutenção das unidades e programas de atendimento, ressaltando a competência da União, Estados e Municípios.

No que se refere ao financiamento, o SINASE deverá ser cofinanciado, além de pelos entes federados que instituíram o sistema socioeducativo, também pelo Fundo da Criança e do Adolescente (nas três esferas), pelo Fundo de Prevenção, Recuperação e de Combate às Drogas de abuso (Funcab), pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), este último desde que o ente federado que solicitou o recurso tenha assinado o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e elaborado o respectivo Plano de Ações Articuladas (PAR).

Estes dispositivos legais são um avanço para a sociedade democrática, pois obriga o Estado a se responsabilizar pelas políticas para a criança e o adolescente, além de determinar de onde vêm os recursos.

É importante observamos que, com a instituição do SINASE, podemos perceber as relações entre trabalho e educação andando lado a lado, tanto com a destinação de recursos do FAT quanto do FNDE, uma vez que, como já vimos anteriormente, a educação escolar para o jovem privado de liberdade está sempre ligada à questão da educação profissional.

### **De que realidade e de quem estamos falando?**

Dados de um relatório realizado pela Comissão de Infância e Juventude do Conselho Nacional do Ministério Público, denominado "Um Olhar Mais Atento às Unidades de Internação e de Semiliberdade para Adolescentes", realizado por meio de inspeções nas unidades de internação e de semiliberdade em 2013 registraram a presença de 20.081 adolescentes em cumprimento de medidas de privação de liberdade. Destes, 18.378 cumprem medida socioeducativa de internação (provisória, definitiva e internação-sanção), enquanto 1.703 estão no regime da semiliberdade.

Os dados revelam que 95% desses jovens são do sexo masculino, a maioria deles (cerca de 70%) têm entre 16 e 18 anos. O segundo grupo mais numeroso é de meninos entre os 12 aos 15 anos de idade. O relatório compara o perfil dos jovens com os dados de evasão escolar da Síntese de Indicadores Sociais, divulgada em 2010 pelo IBGE, para mostrar a relação entre os dois



indicadores – ou seja, a faixa etária com maior índice de evasão escolar é também a que apresenta maior número de internos nos sistemas de internação e de semiliberdade (16 a 18 anos). De acordo com Frigotto (2004, p. 182), há

um número significativo de jovens das grandes capitais violentados em seu meio e em suas condições de vida, que se enquadram numa situação que, no mundo da física, se denomina de *ponto de não-reversibilidade*. Trata-se de grupos de jovens que foram tão desumanizados e socialmente violentados que se tornam presas fáceis do mercado da prostituição infanto-juvenil ou de gangues que nada têm a perder ou constituem um exército de soldados do tráfico.

A relação entre juventude, criminalidade, judicialização da vida, educação e trabalho são sobredeterminadas pela relação entre o direito e o modo de produção da sociedade na qual estão inseridos esses jovens. Nesse sentido, a articulação entre neoliberalismo e reestruturação produtiva, no contexto da reorganização contemporânea do capital, aumentam dramaticamente os níveis de desemprego e de subemprego no mundo, levando um enorme contingente de trabalhadores à condição de massa popular destituída das bases sociais indispensáveis para sua reprodução. É essa massa popular que será especialmente afetada pelas políticas de encolhimento do aparato social do Estado, por um lado, e pelo recrudescimento da exploração da força de trabalho, de outro. Dando origem ao que alguns autores denominam de “classes perigosas” (JINKINGS, 2010, p.3).

De acordo Scheinvar (et. all, 2014, p. 162),

estar em “perigo” é uma forma de afirmar a necessidade de proteção na construção de um futuro, abrindo a possibilidade de uma vida segura. Já “ser perigoso” é uma indicação de controle, não das condições de vida, mas da pessoa, do seu corpo. Quem está em perigo, tem que ser acudido; quem é perigoso, tem que ser controlado e/ou eliminado.

Há teóricos como Loïc Wacquant (2001) que analisam a estrutura repressora do Estado, dirigida prioritariamente às comunidades consideradas mais “propensas” ao crime, ou seja, as populações que têm uma inserção precarizada no mercado de trabalho e se encontram fora da cada vez mais reduzida rede de proteção estatal. Já Giorgi (2006, p. 28), que analisa o período fordista e o pós-fordista, afirma que, a partir de 1970, passamos a ter o período da “economia política da pena”, em que são os pobres, os desempregados, os mendigos e os migrantes as novas “classes

perigosas” que devem ser individualizadas e separadas da força de trabalho. Portanto, o objetivo do sistema de controle passou a ser o de “neutralizar a ‘periculosidade’ das ‘classes perigosas’ através de técnicas de prevenção do risco, que se articulam principalmente sob as formas de vigilância, segregação urbana e contenção carcerária”.

Esses estudos mostram como segmentos sociais precarizados, destituídos de capital, principalmente durante a vigência do Estado fordistakeynesiano, deu lugar não só ao fortalecimento do aparelho prisional estatal, mas também à forte vigilância sobre as denominadas “classes perigosas”, por meio da utilização do aparato de proteção social do governo, que, desse modo, torna-se menos focalizado na proteção da pobreza e mais voltado ao seu controle.

A desproporcional dilatação destas “classes perigosas” traz, portanto, como principal consequência a formação de um exército de excluídos do capital. Com efeito, é justamente buscando “reprimir a gigantesca massa de miseráveis criada pela reestruturação contemporânea do capital, que o Estado fortalece ainda mais seu aparelho de coerção, com o objetivo final de manutenção da ordem social” (JINKINGS, 2010, 129) e os jovens estão cada vez mais aumentando os índices nos cárceres.

Este é o quadro no qual se constitui a relação entre aparelho coercitivo estatal e pobreza, sob a vigência do neoliberalismo, que tem reflexo nos altos índices de violência. Dados do Mapa da Violência de 2014/Jovens do Brasil (WAISELFISZ, 2014), por meio de estudos históricos realizados em São Paulo e Rio de Janeiro, evidenciam que as epidemias e doenças infecciosas eram as principais causas de morte entre os jovens cinco ou seis décadas atrás. Já na década atual, estas causas foram progressivamente substituídas pelas denominadas causas externas, principalmente acidentes de trânsito e homicídios. Em 1980, 50% das mortes dos jovens eram de causas externa. Já em 2012 essa taxa passou para 71,1%, sendo o Brasil, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o 8º país com maior taxa de homicídios (por 100 mil habitantes) na População Jovem.

Em 1845, em sua análise sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, Engels escreveu que a “delinquência acompanhou a expansão da indústria e que, a cada ano, há uma relação direta entre o número de prisões e o de fardos de algodão consumidos” (p. 248), afirmando que a revolta dos operários contra a burguesia seguiu de perto o desenvolvimento da indústria e atravessou diversas fases, sendo o crime a forma mais estéril e brutal da revolta.

O próprio Engels afirmou que a hostilidade ao proletariado está na base do ordenamento jurídico, pois “as leis são necessárias porque existem os despossuídos” e sempre está a favor dos interesses do burguês. Sobre isso, Engels considerou:

claro que, para o burguês, a lei é sagrada: trata-se de obra sua, votada com sua concordância, produzida para protegê-lo e garantir seus privilégios; ele sabe que, embora uma lei singular possa prejudicá-lo eventualmente, o conjunto de legislação assegura seus interesses e sabe, sobretudo, que o caráter sagrado da lei, a intangibilidade da ordem social consagrada pela participação ativa da vontade de uma parte da sociedade e pela passividade da outra, é o sustentáculo mais poderoso de sua posição social. O burguês encontra-se a si mesmo na lei, como se encontra em seu próprio deus – por isso ele a considera sagrada (1845, p. 312).

Os dados oficiais trazem números alarmantes no que se refere ao encarceramento de pessoas. “As prisões evidenciam-se como instrumento privilegiado de repressão no aparato coercitivo estatal desde as origens do capitalismo, no neoliberalismo atinge-se o ápice no emprego do aprisionamento de massa como política pública de gestão da pobreza” (JINKINGS, 2010, p. 3), em uma lógica desumanizadora do capital, sendo o Brasil o 4º país com a maior população prisional no mundo (574,207 mil pessoas), ocupando o 1º lugar entre os países da América do Sul, de acordo com o Mapa do Encarceramento: Os jovens do Brasil, publicado em 2014 pela Presidência da República.

De acordo com o Mapa do Encarceramento, podemos observar as duas “pontas” da situação da juventude que inflige a lei: um que fez isso entre os 12 aos 18 anos que vai cumprir medida socioeducativa em uma unidade “educacional”, e a outra, após completar os 18 anos, que vai para as prisões. Nesse sentido, a população prisional brasileira aumentou, em números absolutos, em 74% entre os anos de 2005 a 2012, sendo que, no ano de 2004, mais de 3 milhões de brasileiros saíram da miséria, e, em 2005, 7 milhões de brasileiros subiram para a classe média, segundo a Fundação Getúlio Vargas (O GLOBO, 2006), confirmando a tese de Engels levantada em 1945, isto é, crescimento econômico não significa desenvolvimento social. É a “incorrigibilidade da lógica perversa do capital”, como refere Mészáros (2002, p. 34), características de um sistema capitalista tardio, que exauriu a sua capacidade civilizatória e agora, para manter-se, destrói os direitos sociais historicamente conquistados e o meio ambiente.

Essas políticas de encarceramento da população atingem principalmente a população masculina (84%), pouco escolarizadas (45% não completaram o ensino fundamental) e, em sua maioria, composta por jovens de 18 a 24 anos, sendo que os presos de idade entre os 18 aos 29 anos atingiram 54% no ano de 2012. Apesar do crescimento da população carcerária nas faixas etárias mais velhas, a população presa continua sendo a jovem. No que se refere aos dados de cor e raça, os bancos de dados sempre são muito precários, contudo, de acordo com as informações do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias - InfoPen<sup>3</sup>, no ano de 2012, cerca de 60,8% da população carcerária era de negros (pretos e pardos). Na contramão, no que se refere à cor dos homicídios no Brasil, o Mapa da Violência no Brasil/Homicídios e Juventude no Brasil, mostra

uma acentuada tendência de queda no número de homicídios da população branca e de aumento no número de vítimas na população negra. Essa tendência se observa tanto para o conjunto da população quanto para a população jovem” [...] Assim, o índice de vitimização de jovens negros, que em 2002 era de 79,9, sobe para 168,6: para cada jovem branco que morre assassinado, morrem 2,7 jovens negros. Mas persiste entre os jovens o fato de que os significativos incrementos nos índices de vitimização negra podem ser atribuídos mais às quedas nos homicídios brancos do que a incrementos nos assassinatos de negros (WAISELFISZ, 2013, p. 87).

Vale ressaltar que, historicamente, no Brasil, há um trabalho ideológico no sentido do embranquecimento da população, uma vez que a população autodeclarada branca é de 78,5% na região Sul, sendo 3,6% a população preta; já a região nordeste é a que mais se autodeclara preta, com 8,1%, predominando nesta a população parda, com 62,7% no Norte e 71,2% no Nordeste, de acordo com o censo do IBGE de 2010. Podemos depreender, concordando com Frigotto (2004, p. 88), que o

preconceito com os negros e os jovens negros, do ponto de vista da criminalidade, está mais do que caracterizado na sociedade brasileira. Embora esteja havendo uma maior conscientização, fruto da organização crescente do movimento negro, as instituições jurídicas e a própria imprensa exigem apuração dos fatos quando eles acontecem com negros famosos.

Assim, os dados mostram no Brasil que o jovem que mais está morrendo compõe a minoria da população e tem uma cor, a preta. Assim como os negros (pretos e pardos) são os que mais

<sup>3</sup> O InfoPen é um programa de computador (software) de coleta de dados do Sistema Penitenciário no Brasil.

morrem, são eles também que formam a maior população carcerária. Essas classificações não são inocentes, assim como a omissão de dados sobre a renda tanto no Mapa da Violência quanto no Panorama Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas de Internação, do CNJ e nos relatórios do Ministério Público. Contudo, em uma pesquisa realizada em 2003 pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e Ministério da Justiça, 66% desses jovens viviam em famílias extremamente pobres.

Nesse sentido, os dados revelam que o encarceramento brasileiro incide sobre homens, negros, jovens e pobres, que, em sua maioria, não completaram o ensino fundamental e o médio, evidenciando uma política de encarceramento de classes, numa lógica desumanizadora.

Vale ressaltar que nossa pesquisa é com os jovens cumpridores de medidas socioeducativas. Optamos por analisar os jovens especialmente porque (de acordo com o Relatório do Panorama Nacional – A execução das Medidas Socioeducativas de Internação Programa Justiça Jovem (BRASIL, 2012), do Conselho Nacional de Justiça) o jovem em privação da liberdade que está cumprindo a medida socioeducativa no Brasil tem em média 16,7 anos, sendo esta a maior faixa etária do cometimento do primeiro ato infracional, período que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/2006), o jovem deveria estar terminando o ensino médio, etapa final da educação básica, que tem como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Os dados do mesmo relatório informam que 57% dos jovens não frequentavam a escola antes de ingressar na unidade, 86% dos adolescentes informaram que cursavam o ensino fundamental, sendo que a média percentual dos adolescentes cumpridores de medida socioeducativa não alfabetizados atingiu o índice de 8%. No entanto, este índice nacional comporta uma disparidade entre as regiões, considerando que no Nordeste 20% dos adolescentes entrevistados declararam-se analfabetos e no Norte, 14%, enquanto no Sul e no Centro-Oeste, 1%.

As regiões Norte e Nordeste também possuem o menor índice de internos que concluíram o Ensino Médio, sendo o índice de 4% e 6%, respectivamente. No contexto nacional, entre todos os adolescentes analfabetos, 44% destes se encontram na Região Nordeste. Sendo que as regiões Norte e Nordeste estão abaixo da média nacional de adolescentes que pararam os estudos aos 14 anos, conforme dados do Relatório do Panorama Nacional – A execução das Medidas Socioeducativas de Internação Programa Justiça Jovem (BRASIL, 2012).

O próprio ECA determina que, no período de cumprimento das medidas socioeducativas, tanto no regime de semiliberdade quanto no de internação, deve ser garantido a escolarização e a profissionalização. Contudo, verifica-se que estes dispositivos legais não estão sendo respeitados. O mesmo relatório do CNJ comprova que, em regiões brasileiras com expressiva quantidade de adolescentes internos maiores de 18 anos, há um histórico de evasão escolar em torno de 42%. Desse modo, a adoção de medidas mais adequadas de escolarização nos estabelecimentos com uma proposta pedagógica consolidada que possibilite ao jovem ter condições favoráveis que possibilite a ele, ao sair da internação, ter garantida uma reinserção social real parece ser um grande problema.

Este problema pode ser refletido no resultado do relatório do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), denominado Panorama Nacional: a execução das Medidas Socioeducativas de Internação (BRASIL, 2012), demonstrando o alto índice de reincidência de infrações dos jovens (em torno de 54%). Os crimes das reincidências são mais graves, ou seja, na internação de reincidência, há maior ocorrência de atos infracionais resultantes da morte da vítima, o que demonstra que o objetivo de “ressocializar” e “reeducar” o jovem que conflitou a lei, conforme propõe o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em seu art. 112, não está sendo efetivado neste sistema punitivo.

Diante desse contexto, é notória a necessidade de aprimoramento do sistema de justiça para que a sociedade e o Estado ofereçam não apenas uma resposta monolítica às situações geradoras de conflitos, mas disponha de outros sistemas, com outras respostas que pareçam mais adequadas diante da complexidade do fenômeno criminal, em que há a exclusão de direitos, e que, “no contexto da mundialização do capital, assumem uma magnitude e uma gravidade sem precedentes” (FRIGOTTO, 2010).

Nicos Poulantzas (1980, p. 33) afirmou que o Estado tem um papel essencial nas “relações de produção e na delimitação-reprodução das classes sociais, porque não se limita ao exercício da repressão física organizada. O Estado também tem um papel específico na organização das relações

ideológicas e da ideologia dominante”. E o direito tem importância fundamental na sociedade de classes, pois ele legitima as relações de produção na sociedade capitalista, tendo a ideologia a função de “organizar um *consenso* de certas classes e parcelas dominadas em relação ao poder público. A ideologia dominante consiste essencialmente num poder essencial da classe dominante (ibid.)”. Nesse caso, o Poder Judiciário, sendo um dos aparelhos ideológicos e repressivo do Estado, tem por função elaborar e reproduzir esta ideologia e a divisão social do trabalho. Vale lembrar que a “ideologia dominante intervém na organização dos aparelhos aos quais compete principalmente o exercício da violência física legítima (exército, polícia, justiça-prisão, administração)” (id., 1980, p. 34).

Essas ‘engrenagens’ colaboram para que as prisões (tanto para o jovem quanto para o adulto) sejam essenciais ao bom funcionamento do capitalismo. Visto que elas segregam fisicamente os internos e usa de intimidação, visando disciplinar os que se mantêm fora dela, mas podem tornar-se uma ameaça à ordem constituída, convertendo-se em um paradigma de um novo modelo de gestão da miséria, que busca criminalizar comportamentos típicos das classes depauperadas.

### **Para concluir...**

Consideramos que é notória a necessidade de aprimoramento do sistema de justiça para que a sociedade e o Estado ofereçam não apenas uma resposta monolítica às situações geradoras de conflitos, mas disponham de outros sistemas, com outras respostas que pareçam mais adequadas diante da complexidade do fenômeno criminal e da descriminalização da miséria. Porque, de acordo com os dados apresentados, pouco se tem feito de forma a garantir um processo ressocializador e educativo para quem conflita a lei.

### **Referências**

BRASIL. Lei 8.069/1990. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Brasília, 1990.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011: **Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes**. Brasília, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama Nacional. A execução das Medidas Socioeducativas de Internação.** Programa Justiça Jovem. Brasília, CNJ, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil: Perplexidades, desafios e perspectivas. In: Regina Novaes e Paulo Vannuchi (orgs.), **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2004.

GIORGI, Alessandro De. **A miséria governada através do sistema penal.** Trad. Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia; Revan, 2006.

JINKINGS, Isabella. **Sob o domínio do medo: controle social e criminalização da miséria no neoliberalismo.** Tese (Doutorado) - Programa de Doutorado em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

MÉSZÁROS, Istiván. **A Educação para além do capital.** São Paulo. Boitempo, 2008.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980).

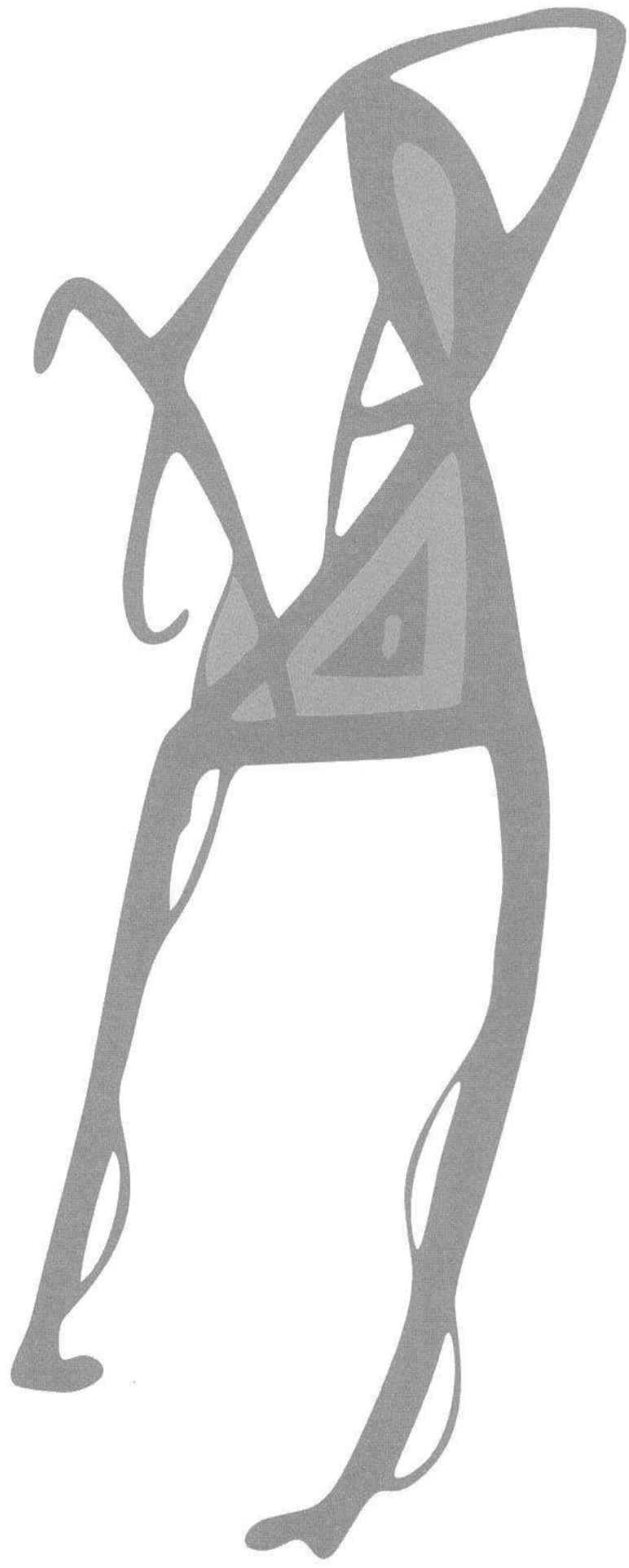
VOLPI, Mario. (org.). Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça, da infância e da juventude – Regras de Beijing (In) **Adolescentes privados de liberdade. A normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal.** São Paulo: Cortez, 2014.

WACQUANT, Loic. **As estratégias para cortar os custos do encarceramento em massa nos estados unidos.** Novos Estudos. Cebrap, n° 64, 2002. pp. 53-60.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2013. Homicídios e Juventude no Brasil.** Brasília, 2013.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2014. Os jovens do Brasil.** Brasília, 2014.





---

## **ARTIGOS VARIADOS**

## A (IN)VIABILIDADE DA NAVEGAÇÃO COMERCIAL PELO ARAGUAIA: UM SÉCULO DE DESAFIOS

Alcelides BATISTA<sup>1</sup>

Instituto Educacional Santa Catarina - IESC  
bathist@gmail.com

**Resumo:** *O objetivo desse artigo é apresentar um breve contexto histórico da navegação fluvial pelo rio Araguaia, considerando as ações políticas e administrativas tomadas em fins do século XVIII e ao longo do século XIX, no intuito de efetivar a comunicação e o comércio interprovincial Goiás-Pará. A partir do contexto histórico, pretende-se demonstrar também como os acidentes naturais existentes tornaram-se fatores limitantes para a implantação da navegação fluvial. Dessa forma, apresentamos relatórios de viajantes, estudos e memórias descritivas do período que registraram as condições de navegabilidade e as barreiras naturais que impediam ou limitavam a navegação ao longo do rio Araguaia.*

**Palavras-chave:** Araguaia. Navegação. Goiás.

**Abstract:** *The objective of this article is to present a brief historical context of river navigation along the Araguaia waters, considering the political and administrative actions taken in the late eighteenth century and throughout the nineteenth century in order to carry out communication and interprovincial trade through Goiás, Pará. From the historical context, it intends to also demonstrate how existing natural accidents have become limiting factors to the implementation of river navigation. Therefore, we present Traveler reports, descriptive studies and memories of the period that registered the conditions of navigability and natural barriers that prevented or limited the navigation along the Araguaia river.*

**Keywords:** Araguaia. Navigation. Goiás.

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto de Sociologia Jurídica, Dimensões Filosóficas, Sociológicas e Antropológicas, Políticas Aplicadas e Sociologia e Extensão Rural nos cursos de Direito, Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física, Administração e Agronomia da Faculdade Guarái - IESC.

## Introdução

A importância geográfica e econômica do Araguaia se justifica por suas dimensões, que, juntamente com o Tocantins, formam a maior bacia fluvial totalmente brasileira. Com sua nascente na Serra do Caiapó no sul de Goiás, o Araguaia percorre os estados de Mato Grosso, Tocantins e Pará, fazendo sua foz com o rio Tocantins na região da tríplice divisa entre Tocantins, Pará e Maranhão.

Segundo informações do Ministério dos Transportes (2014), o Araguaia possui extensão de 2.115 km, destes 1.818 km são considerados de ótimo potencial para a navegação, estando dividido em três trechos: da sua foz até a cidade de Aruanã-GO (1.472 km), de Aruanã-GO até Barra do Garças-MT (288 km) e de Barra do Garças-MT até Baliza-GO (58 km).

Em relação às suas características físicas, o rio é dividido em Alto, Médio e Baixo Araguaia. O Alto Araguaia se desenvolve desde sua nascente até a cidade de Registro do Araguaia-MT, percorrendo uma distância de 450 km em um desnível de 570 m. O segundo trecho (Médio Araguaia), vai desde Registro do Araguaia-MT até a cidade de Santa Isabel do Araguaia-PA, numa distância de 1505 km por um desnível de 185 m. Já o Baixo Araguaia compõe o trajeto de Santa Isabel do Araguaia-PA, até sua foz no rio Tocantins, um trecho de 160 km com desnível de apenas 11 m, este último trecho apresenta os maiores obstáculos à navegação, composto por grandes cachoeiras, corredeiras e travessões (SANTOS, C. A., 2007).

O rio Araguaia pertence à Região Hidrográfica do Tocantins-Araguaia, que compreende uma área de 918.822 km<sup>2</sup>, correspondente a 11% do Território Nacional, abrangendo regiões de Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Pará, Tocantins e Distrito Federal. Essa região está configurada no sentido Sul-Norte, com predominância dos biomas de Floresta Amazônica e Cerrado.

Sua área de drenagem atinge 377.000 km<sup>2</sup>, possuindo uma vazão média em torno de 6.100 m<sup>3</sup>/s. O clima característico da região é o quente/semiúmido, tendo seus picos de cheia entre janeiro e maio, enquanto as menores vazões são registradas entre os meses de junho e setembro (AQUINO, S.; STEVAUX, J. C.; LATRUBESSE, E. M., 2005)<sup>2</sup>.

## O Princípio da Navegação pelo Araguaia

Devido à decadência da mineração na segunda metade do século XVIII, a província de Goiás estava mergulhada em uma profunda crise econômica tão intensa que viria a assolar a região por todo o século seguinte. Por ser uma região banhada por volumosos e extensos rios, o governo de Goiás viu a navegação fluvial e o comércio interprovincial como meio mais viável a ser adotado para retirar a província da estagnação.

---

<sup>2</sup> Este estudo é o resultado da análise de dados obtidos a partir de nove estações hidrológicas localizadas nos cursos do alto, médio e baixo Araguaia. As informações dão conta das vazões médias diária, mensal e anual, além de largura, profundidade e velocidade, coletadas entre os anos de 1970 e 1999.

A situação econômica de Goiás é grave em consequência do gradativo esgotamento das minas. A ligação e o restabelecimento do comércio Goiás-Pará poderia vir a ser a solução para esse e muitos outros problemas. As relações comerciais passam a interessar aos governos das duas capitanias, principalmente as do Pará, porto de mar e centro distribuidor dos produtos europeus (DOLES, 1969, p. 254).

Entretanto, no auge da mineração, a Coroa Portuguesa<sup>3</sup> havia proibido a navegação fluvial na tentativa de conter o contrabando do ouro, forçando, assim, sua retirada via terrestre e a passagem obrigatória pelas casas de fundição. Apenas em 1782, já com a mineração enfraquecida, a Coroa volta a permitir a livre circulação de embarcações na região, iniciando a partir de então, um conjunto de ações que visavam explorar a navegação, ocupar as margens e efetivar o comércio, principalmente pelos rios Araguaia e Tocantins.

Finalmente, em 1782, cai a proibição e a navegação do Tocantins e dos rios interiores passa a ser estimulada. No entanto, o longo período de interrupção da navegação deixou um saldo negativo representado pelo atraso do desenvolvimento daquela atividade e prejuízo para o povoamento das margens dos referidos rios (DOLES, 1969, p. 254).

Em face da enorme distância em relação aos grandes mercados consumidores, a administração da província de Goiás buscou alternativas para melhorar a comunicação com outras províncias e estimular o comércio interprovincial. As dificuldades econômicas despertaram o interesse dos governantes pelos grandes rios que banham a região, situando-os como primordiais para a comunicação entre as províncias de Mato Grosso, Goiás e Pará. Essa posição frente às dificuldades econômicas acabou resultando em diversas tentativas de efetivar a frequente navegação desses rios, em um cenário que perdurou por praticamente todo o século XIX, ora com maior, ora com menor intensidade.

A reabertura à circulação fluvial deu início a um novo cenário econômico, porém as cicatrizes deixadas por mais de quatro décadas de bloqueio à navegação e o descaso com a ocupação das margens já eram notáveis, evidenciando as dificuldades que viriam ao retomar esse processo. Diante da necessidade de estimular a produção e o comércio, os governos provinciais tinham nos rios a expectativa de solução de parte desse problema, superando os obstáculos do trânsito de mercadorias em larga escala e distância.

Assim, ainda no século XVIII, são incitadas as primeiras expedições de reconhecimento do rio Araguaia e de seu potencial uso para a navegação:

Por determinação do governador do Pará Dr. Francisco de Souza Coutinho, é feita a exploração do Araguaia e tenta-se travar relações com os indígenas da região. Ainda sob patrocínio do mesmo é organizada uma sociedade mercantil para explorar a navegação e o comércio entre Goiás e Pará. Em 5 de fevereiro de 1791,

<sup>3</sup> O território brasileiro esteve submetido à condição de Colônia de Portugal até 1815, quando, através de um decreto, D. João VI o elevou à condição de Reino Unido a Portugal e Algarves.

sob o comando do cabo Tomás de Souza Villa Real, parte uma expedição rumo a Vila Boa (DOLES, 1969, p. 254).

Villa Real retorna ao Pará com sua expedição apenas em 1793, entregando seu diário e apontamentos a Francisco de Souza Coutinho. Em carta enviada ao Ministro Martinho de Melo e Castro, em março do mesmo ano, Coutinho informa as condições de navegabilidade e propensão comercial com as províncias de Goiás e Mato Grosso, utilizando o rio Araguaia, conectando-se as capitais pelos rios Vermelho e das Mortes, respectivamente.

A dita exploração e reconhecimento, de que vou dar a conta não só correspondeu, mas excedeu, quanto a mim, que se pudera desejar; e se em toda a ocasião fora esta descoberta de grande interesse pelo notável acréscimo que deve produzir na cultura e no comércio de uma e outra capitania, na presente conjuntura ainda a considero mais importante pela facilidade dos prontos socorros, que esta pode receber d'aquela oferecendo-se a ocasião de os precisar. (...) tem por outra parte a incomparável vantagem de permitir o comércio e comunicação não só com aquela capital, senão também com os habitantes do Cuiabá (REAL, 1891, p. 401-402).

Recomendando ao Ministro a ocupação e o cultivo das margens do rio, dando viabilidade à navegação:

Por estes motivos, independente do acréscimo da cultura que deve experimentar a da capitania de Goyaz encerrada até agora nos limites que prescrevia o consumo interior de seus habitantes, me parece de suma importância para o serviço de Sua Majestade que a navegação pelo dito rio Araguaya seja frequentada, povoando-se e cultivando-se as suas margens (REAL, 1891, p. 404).

Em carta do então governador da província de Goiás, Tristão da Cunha Menezes, ao comerciante Ambrozio Henriques, um dos responsáveis pela expedição de Villa Real, podemos observar que, nesse momento, o interesse do governo de Goiás era o de servir como entreposto comercial entre Pará e Mato Grosso, dando crédito ao projeto proposto por Coutinho:

Sr. Capitão Ambrozio Henriques. – O pardo Thomaz de Souza Villa Real, encarregado por Vm. da exploração dos rios navegáveis desta capitania, por insinuação do Exmo. Sr. General d'esse Estado, me entregou com as cartas de S. Ex.<sup>a</sup> a que Vm. me dirigiu datada de 5 de fevereiro do ano pretérito; e suposto eu tenha procurado todos os meios de abreviar a referida expedição, ainda agora é que me é possível faze-lo seguir para essa cidade, onde de viva voz exporá a Vm. as vantagens que podem resultar do comercio à que Vm. se propõe; os gêneros de mais consumo, os preços em que ordinariamente se reputam, a permutação que dos mesmos se poderá fazer com os produzidos no país; e finalmente a grande exportação que terão para as capitanias de Mato Grosso e Cuiabá, cujos comerciantes precisamente hão de passar por esta vila, e achando gêneros em que possam preencher as suas receitas, certamente os não irão buscar aos portos de mar. Queira Vm. contar sempre comigo para tudo quanto for do seu obsequio.

Deus guarde a Vm. muitos anos. Vila Boa, 6 de outubro de 1792 (REAL, 1891, p. 411).

Embora tenha demonstrado interesse pelo comércio interprovincial, Menezes se isentou de propor investimentos para a navegação do Araguaia, limitando-se a dispor a capital de Goiás como intermediária comercial e de logística aos comerciantes que debandassem do Pará e do Mato Grosso.

Já no decorrer do século XIX, as províncias de Goiás e Pará demandaram recursos nessa empreitada, desde o financiamento de empresas de navegação até a construção de presídios ao longo do percurso. Durante esse período, na maioria das vezes, a região fora representada pelos documentos oficiais como longínqua, esquecida, mas que, ao mesmo tempo, vivia uma incessante luta para romper o isolamento através da navegação (CAVALCANTE, 2008).

As ações políticas apresentavam alta complexidade, a navegação não dependia somente de embarcações, necessitava ainda de mão-de-obra especializada, estrutura de apoio aos navegantes e produtos para comercialização. Para viabilizar a navegação, deveriam ser feitos grandes investimentos em estrutura, como portos e estaleiros, além da construção de presídios para apoio logístico aos navegantes, visto que uma viagem entre a Vila Boa e Belém, por exemplo, levava meses para ser realizada, carecendo às embarcações priorizar a carga de mercadorias em relação aos víveres.

Havia também a preocupação com os ataques dos nativos às embarcações, em seu roteiro, Villa Real anotou treze nações indígenas que habitavam a região do Araguaia. Em 1814, o Capitão Francisco de Paula Ribeiro, em sua viagem às fronteiras do Maranhão e de Goiás, acreditava que o ataque dos nativos era o principal motivo do fracasso da navegação pelo Araguaia até então, destacando a importância do rio principalmente para a Província de Goiás.

Ribeiro avaliava a situação na qual a região se encontrava, desde os aspectos geográficos até os econômicos da própria província, observando a grandiosidade do sertão<sup>4</sup> goiano no espaço disposto entre os rios Araguaia e Tocantins, e apontando o quanto seria difícil a ocupação desse vasto território. Outros apontamentos fazem referência ao transporte fluvial de um modo geral, salientando que os únicos produtos necessários para os navegantes nas longas viagens eram sal, farinha, aguardente, pólvora, chumbo e anzóis, já que os demais víveres eram encontrados em abundância ao longo do rio.

Para Francisquinha L. Carvalho (2008, pp. 33-34), essa é a ideia de “Sertão ligado”, onde “Os caprichos da natureza oferecem alimentação em abundância àqueles que o procuram”, demonstrando o porquê da grande quantidade de nações indígenas habitando o vale do Araguaia.

Ao conjurar que o povoamento da região levaria de dois a três séculos, Ribeiro aparentava profetizar o que se ocorreu por quase todo o século XIX, que, em sua segunda metade, ainda parecia

<sup>4</sup> Segundo Janaína Amado (1995, p. 148), o termo fora amplamente utilizado por viajantes durante o século XIX como referência a “áreas extensas e afastadas do litoral, de natureza ainda indomada, habitadas por índios ‘selvagens’ e animais bravios, sobre as quais as autoridades portuguesas, leigas ou religiosas, detinham pouca informação e controle insuficiente”.

apenas um espelho da paisagem intocada, observada pelos primeiros navegantes, como salienta Taunay (1876, p. 19):

No estado de completo abandono em que jaz a imensa bacia cortada de aquele caudal, no pé desordenado dos presídios militares que são núcleos de vícios e desmando e nunca centros de onde possa irradiar população amiga do trabalho, cumpriria concomitantemente tratar de colonizar o ubérrimo vale, de atrair gente e prende-la à terra.

Taunay tinha plena convicção de que a viabilidade da navegação pelo Araguaia só aconteceria proporcionalmente à ocupação da região. Essa visão estratégica havia se manifestado nos gabinetes de governadores de Goiás desde as primeiras décadas do século, levando a materialização e investimentos ao setor. A administração da província estabelecia incentivos monetários às empresas de navegação, ao mesmo tempo em que procurava intensificar a ocupação das margens e o estabelecimento de núcleos de povoamento para garantir a oferta de produtos mercantis e a segurança da navegação.

### **Ações e Intenções Políticas de Exploração do Araguaia**

Apesar de algumas viagens comerciais bem sucedidas entre Vila Boa e Belém terem sido realizadas, após a viagem de Villa Real em 1791, pouca coisa havia mudado em relação à exploração do rio Araguaia, com sua navegação permanecendo tímida por décadas, afastando a ideia de um fluxo comercial com o Pará por estas águas por um longo período.

Em 1811, o então governador de Goiás, Fernando Freire de Castilho, recebe ordem da Coroa para incentivar a navegação dos principais rios, povoando as margens, corrigindo os obstáculos naturais e resolvendo os problemas com os nativos. Para solucionar essas dificuldades, foi proposta a construção de presídios<sup>5</sup>, os quais, por falta de recursos, apenas dois conseguiram sair do projeto (DOLES, 1969).

Somente a partir da Independência, em 1822, é que políticas efetivas com o interesse em garantir a ocupação das fronteiras do “Brasil Central” foram aos poucos introduzidas pela administração imperial e, assim, houve real demonstração do domínio dessa região. Até a década de 1830, ocupar e navegar pelo rio Araguaia ainda permanecia basicamente no discurso dos presidentes da província de Goiás, mesmo que, muitas vezes, fosse apontada como solução para a recuperação econômica, como expôs, em 1836, o presidente Rodrigues Jardim, afirmando estar persuadido de que a navegação dos rios e a correspondência com o Pará trariam grande vantagem comercial.

Dois anos depois, Camargo Fleury (1838, p. 13) relatou o baixo retorno financeiro do norte da Província, reclamando que “os povos do Norte têm sido remissos na contribuição dos

---

<sup>5</sup> Os Presídios eram fortificações e/ou núcleos de povoamento construídos com a finalidade de ocupação territorial, defesa das fronteiras e fixação do poder governamental no interior. Ver: CARVALHO, Francisquinha Laranjeira.

*Fronteiras e conquistas pelo Araguaia – século XIX.* Goiânia: Kelps, 2006.

impostos” e apontou os problemas relacionados à navegação e ocupação das margens do Araguaia como resultado da violência dos povos Canoeiros, Xavante e Xerente contra os *brancos*.

Vale lembrar que, desde 1834, a questão indigenista estava sob a responsabilidade das Assembleias Provinciais, não havendo qualquer menção sobre o assunto nas leis imperiais. Esse fato levava à constante submissão ao Diretório Pombalino e ao controle absoluto do Estado sobre a população nativa (GIRALDIN, 2002).

Para Assis Mascarenhas (1839), a navegação e o comércio com o Pará seriam as únicas formas de reanimar os agricultores da Província, dando ênfase à produção de algodão, fumo, gado, café e açúcar. Considerava também que os principais entraves à navegação comercial eram os obstáculos naturais, o ataque dos nativos e a falta de mão de obra. Entretanto, fez observação à grande habilidade que os índios possuíam para a navegação, salientando a importância que teriam, caso fossem empregados como tripulantes nas embarcações.

Em seu relatório, Ramalho (1846, p. 10) apresentou a precariedade pela qual Goiás passava. Sobre o Araguaia, recomendou a criação de meios necessários para “promover a civilização dos indígenas e proporcionar os meios de realizar a já conhecida navegação d’este Rio”, efetivando, assim, o comércio com outras províncias.

Dois são os grandes, e principais embaraços, que impedem a navegação do rio Araguaia: o primeiro é a falta de Povoações as margens deste Rio, que prestem aos navegantes os socorros indispensáveis de mantimentos, para que não se vejam obrigados a levarem seus Barcos quase inteiros carregados dos viveres precisos para tão longa viagem: o segundo é a agressão dos Selvagens, o que exige uma tripulação muito numerosa para a defesa dos comerciantes (RAMALHO, 1846, p. 18).

Sob o reinado de D. Pedro II, o Brasil buscou uma nova abordagem para a questão indígena: as decisões foram centralizadas na corte, sendo estabelecida a catequese e a civilização como mecanismos para inserir os nativos na sociedade. (GIRALDIN, 2002). Essa posição permitiu a entrada de missionários religiosos no país e que tiveram importante papel na composição da política de implantação dos presídios.

Convicto das vantagens que as características geográficas da província de Goiás proporcionavam, com seus grandes rios e campos férteis, Ramalho (1846) apresentou uma política de dupla missão: civilizar os índios e navegar o rio. Seu principal argumento centrava-se na possibilidade de estabelecimento comercial com o Pará em larga escala, realizado por meio da navegação. Convencendo os “capitalistas” da capital da Província a investir nesse empreendimento, arrecadou fundos para uma viagem experimental, a fim de explorar o comércio interprovincial com o Pará.

A viagem inaugural ficou a comando do então deputado Rufino Teotônio Segurado, que propôs a saída de Vila Carolina<sup>6</sup>, situada à margem direita do rio Tocantins, onde havia diversos

---

<sup>6</sup> Carolina-MA.



gêneros de interesse comercial e remeiros de qualidade e baixo custo. Dessa forma, a descida até Belém seria realizada em sua totalidade pelo rio Tocantins e a viagem de volta pelo Araguaia.

O regresso teve sua saída do Porto do Pará<sup>7</sup> em 19 de maio de 1847, atracando no Porto Thomaz de Souza<sup>8</sup> em 6 de fevereiro de 1848, trazendo mais de duas mil arrobas<sup>9</sup> de mercadorias, dentre as quais, destacam-se o sal e o vinho (FLEURY, A. P., 1848, p. 19). Essa viagem foi considerada um ensaio, cujo propósito principal era o reconhecimento dos obstáculos e comodidades do rio e instituir a possibilidade da criação de uma empresa de navegação, que foi estabelecida através de um contrato de três anos.

Padua Fleury procurou resolver o problema de mão-de-obra na navegação solicitando ao frei Segismundo de Taggia, responsável pela catequese dos Xavantes, o envio de quarenta e cinco indígenas à capital para que lá pudessem ser “educados”. Também ordenou a distribuição de roupas, fumo e ferramentas aos indígenas das margens do Araguaia na intenção de apaziguá-los e, conseqüentemente, facilitar a passagem dentro dos limites dominados por eles.

Eduardo Olimpio Machado (1850, p. 36) compartilhava dos mesmos ideais acerca da recuperação de Goiás, afirmando que “este *desideratum* só pode ser obtido pelo veículo da navegação fluvial”. Durante seu governo foi construído, por ordem do Governo Imperial, o presídio de Santa Leopoldina, na confluência do rio Vermelho com o Araguaia, e ordenada a fundação de mais quatro: dois situados nas extremidades meridional e setentrional da Ilha do Bananal; um na Cachoeira Grande; e outro na região onde havia sido destruído o de Santa Maria, pelos indígenas, em 1813. Durante sua administração, também foi aberta uma picada conectando a Vila de Carolina ao Presídio de Cachoeira Grande, estimulando a comunicação entre os rios Araguaia e Tocantins por terra.

Na gestão de Silva Gomes (1851), o comércio do rio Araguaia novamente demonstrava acentuado enfraquecimento, com a empresa de navegação declarando prejuízo equivalente à metade de seu capital. Esse fato levou à criação de uma nova companhia, composta por quarenta acionistas e de sessenta ações no valor de cem mil réis cada.

Entretanto, em 1852, Gomes já mudaria seu discurso, dizendo que seria “mais acertado proteger de preferência a navegação do Tocantins” e recomendando a transferência dos presídios localizados nas margens do Araguaia para aquele rio.

A posição de Gomes foi compartilhada por seu sucessor, Francisco Mariani (1854, p. 28), que acreditava que a ocupação das margens do Araguaia deveria acontecer através da iniciativa dos próprios habitantes, com o decorrer do tempo, salientando que investir no povoamento era “disseminar a população tão escassa da Província”, demonstrando não haver, naquele momento, nenhum incentivo à migração de pessoas de outras partes do país.

<sup>7</sup> Em Belém-PA.

<sup>8</sup> Rio Vermelho, próximo à antiga capital Vila Boa.

<sup>9</sup> No século XIX, uma arroba era equivalente a 32 arráteis ou 14,688 quilogramas. Ver: PEREIRA, Naiala Pires. **Medidas Tradicionais usadas em Goiás no Século XIX**. Monografia (Graduação em História) Anápolis: UEG, 2009.

A navegação comercial e a ocupação do Araguaia apresentavam-se, ano a ano, em constante retrocesso. Para Cruz Machado (1855, p. 64), “o futuro de sua navegação, comércio, civilização, riqueza, prosperidade enfim terá infelizmente de dormir ainda um longo sono, envolto no gélido manto da inércia e do abandono”, o que seria comprovado nas administrações seguintes.

O assunto volta à tona somente no início da década de 1860, no governo de Alencastre, que apresentou, em seu relatório de 1862, um levantamento da navegabilidade do rio Araguaia, apontando oito travessões e três cachoeiras como os principais obstáculos naturais, havendo a possibilidade de navegação por vapores de até 21 palmos<sup>10</sup> de calado no período de dezembro a junho. A partir desse momento, destaca-se a ideia da implantação da navegação a vapor, iniciando um novo ciclo na história do rio Araguaia, destacando-se a figura de Couto de Magalhães.

José Vieira Couto de Magalhães assume a presidência da Província de Goiás em 1863. Visionário e apaixonado pelo Araguaia, concentrou todos os esforços na implantação da navegação a vapor e na comunicação com as províncias de Mato Grosso e Pará. Nesse mesmo ano, Couto de Magalhães realiza uma viagem de reconhecimento do rio Araguaia, trazendo diversos apontamentos para a viabilização da navegação e do povoamento, reconhecendo que a recuperação econômica e o progresso da Província dependiam sistematicamente da ligação com outras províncias pelas vias fluviais.

A prosperidade desta província depende do Araguaia, esse imenso rio, que constitui uma verdadeira maravilha, já por sua beleza, já pela fertilidade das regiões que atravessa, já por oferecer uma navegação de cerca de 700 léguas. Para aí o goiano deve dirigir suas vistas, como o israelita as dirigia para a coluna de fumo que o guiava à Terra da Promissão. O futuro é grandioso com a navegação do Araguaia; sem ela, tudo é raquítico e mesquinho, como tem sido até o presente (MAGALHÃES, J. V. C., 1863, p. 41).

O sonho de Magalhães foi realizado em 29 de maio de 1868, durante a presidência de Gomes de Siqueira, quando foi inaugurada a tão esperada navegação a vapor do rio Araguaia. A cerimônia foi realizada em frente ao presídio de Leopoldina, contando com a presença de algumas autoridades e de Magalhães, responsável pela instalação da empresa de navegação.

É com o mais vivo prazer e verdadeira satisfação que trago ao vosso conhecimento o facto mais importante, e que tem de firmar a época mais notável da historia da província – a inauguração da navegação a vapor no Rio Araguaia, a qual teve lugar com as formalidades do estilo no dia 29 de Maio do corrente ano junto ao presídio de Santa Leopoldina, achando-se presentes muitas pessoas distintas desta cidade, que ali foram decretadamente para assistir a esse ato, e o Ex. presidente da província de Mato Grosso, Dr. José Vieira Couto de Magalhães, que mandando desarmar um pequeno vapor na flotilha de Mato Grosso, o fez transportar por terra até a colônia do Itacaiú no alto Araguaia, onde foi de novo reconstruído, e descendo águas abaixo, tendo a seu bordo o referido presidente, que pretendia seguir para o Rio de Janeiro, foi estacionar junto ao mencionado presídio de Santa

<sup>10</sup> A medida de um palmo correspondia a 22 centímetros (PEREIRA, N. P., 2009).

Leopoldina, tomando no ato da inauguração o nome de Araguaia (SIQUEIRA, 1869, p. 4).

Em sua viagem de exploração, o vapor Araguaia percorreu a distância entre os presídios de Santa Leopoldina e Santa Maria em apenas treze dias, realizando a viagem de retorno em vinte e seis dias, sem nenhum incidente (SIQUEIRA, 1869).

Entretanto, em pouco tempo, as expectativas geradas pela navegação a vapor trouxeram à tona a realidade das dificuldades encontradas no rio, as viagens continuavam com custos e riscos altos, o que levou o governo provincial a diminuir o apoio da navegação pelo Araguaia e concentrá-lo no rio Tocantins. O presidente Ernesto Augusto Pereira (1870) acreditava que a navegação comercial pelo Araguaia seria viável somente em botes pequenos, já que os vapores eram muito grandes para manobrar entre corredeiras e travessões. Outro ponto destacado foi o fato de ainda existirem poucos pontos de apoio aos navegantes.

Com muitas dificuldades, a navegação permaneceu constante por um breve período, atingindo seu ápice durante a década de 1870. No relatório de 1875, Cícero de Assis deu notícia de um vapor que partiu de Leopoldina em direção ao Pará rebocando três botes, com um carregamento composto de 28 bestas, 400 couros de boi e 650 arrobas de cristal de rocha. Já no ano de 1878, foi assinado um contrato entre o empresário João José Corrêa de Moraes e o Império, no valor de quarenta mil réis, ficando estabelecidas seis viagens de ida e volta por ano entre Pará e Goiás (CRESPO, 1879).

O presidente Aristides de Souza Spindola (1880, p. 58) destacou que a navegação comercial via Araguaia possuía certa estabilidade e gerava lucros para a Província.

Hoje que a navegação tem melhores garantias; que emprega o vapor em uma grande extensão do rio; que é subvencionada e inspecionada pelo governo; que está mais conhecido o rio e há mais práticos para sua navegação; que desaparecerão quase todos os receios contra os selvagens; seria de grande proveito a organização de sociedades que se utilizassem dessa navegação, como já se fez antigamente. Parece que, a exemplo das passadas Assembleias, podêis concorrer para a formação de tais sociedades.

Já no relatório entregue ao presidente da Província, Guilherme Francisco Cruz, em 1886, o empresário expõe as dificuldades em manter viagens regulares para o Pará. Segundo Moraes, havia muita dificuldade de travessia dos botes pelas cachoeiras, sendo comum a ocorrência de acidentes. No mesmo relatório, o empresário reclama da falta de pontos de apoio aos barqueiros durante o percurso das viagens por uma região a qual se referiu como “tão extensa zona deserta”. Somando-se a isso, havia ainda o fato do risco de os botes serem saqueados pelos indígenas.

Todos esses fatores elevavam consideravelmente o custo do frete. Além disso, a obrigatoriedade imposta pelo contrato com o governo deixava a empresa dependente do comprometimento dos barqueiros que, pela falta de oferta de mão de obra, elevavam o preço do serviço prestado (CRUZ, 1886, A-N10).

A partir desse momento a navegação entra em acentuado declínio, tendo como causas principais: a dificuldade do empresário em cumprir as cláusulas do contrato; a impossibilidade de fiscalização pelo governo; o abandono do serviço pelos oficiais devido à baixa remuneração e/ou atraso nos pagamentos; e a falta de pessoal qualificado para os serviços de conservação dos materiais flutuante e fixo.

Aos poucos, os investimentos do Araguaia foram sendo transferidos para o rio Tocantins, para onde estava voltada a atenção do governo goiano. Em fins da década de 1880, a empresa de navegação e os direitos de exploração do rio Araguaia foram transferidos para uma companhia estadunidense, que, incapacitada de executar o contrato, desiste da operação em 1888, encerrando suas atividades.

Assim, o ciclo da grande exploração da navegação pelo Araguaia no século XIX se encerra, com a região apresentando significativo crescimento somente no século seguinte, com a chegada de embarcações a motor e a construção estradas e ferrovias.

### Considerações Finais

A navegabilidade de longa distância do rio Araguaia ainda permanece em acentuada discussão. Travessões, corredeiras e cachoeiras que irrompem no leito do rio impedem ou limitam a transposição de embarcações em vários trechos, o que possibilita somente a navegação regional, normalmente realizadas pelas populações ribeirinhas.

Desse modo, mesmo com os modernos equipamentos e técnicas de navegação, o Araguaia recebe atenção sistemática quanto à viabilidade de sua navegação, graças a suas características geográficas ímpares e, que, desde o século XVIII, são vistas com certa dicotomia: ora como impulsionadora para a ocupação e exploração de suas margens, ora como limitadora de sua conquista.

### Referências

ALENCASTRE, José Januário da Gama. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás*. Goiás: Tipografia Provincial, 1862.

AMADO, Janaína. *Ponto de Vista: Região, Sertão, Nação*. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, n. 15, v. 8, p. 145-151, 1995.

AQUINO, S.; STEVAUX, J. C.; LATRUBESSE, E. M. *Regime Hidrológico e Aspectos do Comportamento Morfohidráulico do Rio Araguaia*. Revista Brasileira de Geomorfologia, ano 6, n. 2, p. 29-41, 2005.

ASSIS, Antero Cícero de. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás*. Goiás: Tipografia Provincial, 1875.

CARVALHO, Francisquinha Laranjeira. *Fronteiras e conquistas pelo Araguaia – século XIX*. Goiânia: Kelps, 2006.

CARVALHO, Francisquinha Laranjeira. *Nas Águas do Araguaia: a navegação e a hibridéz cultural*. Dissertação (Mestrado em História Cultural) Goiânia: UCG, 2008.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. *Um Rio que passou*. Revista Mosaico, v. 1, n. 2, p. 157-162, 2008.

CRESPO, Luiz Augusto. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás*. Goiás: Tipografia Provincial, 1879.

CRUZ, Guilherme Francisco. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás*. Goiás: Tipografia Provincial, 1886.

DOLES, Dalísia Elizabeth Martins. *A Ligação Centro-Norte pela Via Araguaia-Tocantins no Período Colonial*. Campinas: V Simp. Nac. dos Prof. de História – ANPUH (p. 252-262), 1969.

FLEURY, Antônio de Pádua. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás*. Goiás: Tipografia Provincial, 1848.

GIRALDIN, Odair. Catequese e civilização. *Os capuchinhos “entre” os “selvagens” do Araguaia e Tocantins*. Belém: Bol. do Mus. Paraense Emílio Goeldi (série Antropologia), v. 2, n. 18, 2002.

MACHADO, Antônio Cândido da Cruz. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás*. Goiás: Tipografia Provincial, 1855.

MACHADO, Eduardo Olympio. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás*. Goiás: Tipografia Provincial, 1850.

MAGALHÃES, José Vieira Couto de. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás*. Goiás: Tipografia Provincial, 1863.

MARIANI, Francisco. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás*. Goiás: Tipografia Provincial, 1854.

PEREIRA, Ernesto Augusto. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás*. Goiás: Tipografia Provincial, 1870.

RAMALHO, Joaquim Ignácio. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás*. Goiás: Tipografia Provincial, 1846.

REAL, Thomas de Souza Villa. *Viagem de Thomaz de Souza Villa Real pelos rios Tocantins, Araguaia e Vermelho*. (2ª Ed.) Revista Trimestral do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tomo XI. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, p. 401-444, 1891.

SIQUEIRA, João Bonifácio Gomes de. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás*. Goiás: Tipografia Provincial, 1869.

SPINDOLA, Aristides de Souza. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás*. Goiás: Tipografia Provincial, 1880.

TAUNAY, Alfredo de Escragolle. *A Província de Goyaz*. (Exposição Nacional de 1875) Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1876.

## A IMAGEM DA NEGRA E DO NEGRO EM PRODUTOS DE BELEZA E A ESTÉTICA DO RACISMO

Jonathas Vilas Boas de SANT'ANA<sup>1</sup>  
Universidade Estadual de Goiás - UEG  
jonathasvilas@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo tem por finalidade discutir a representação da população negra, especialmente da mulher negra, em imagens de produtos de beleza presentes em comércios do nordeste goiano. Evidencia-se que a presença de estereótipos negativos nestas imagens dissemina um imaginário racista apresentado sob a forma de uma estética racista que camufla a exclusão e normaliza a inferiorização sofrida pelos(as) negros(as) na sociedade brasileira. A análise do material imagético aponta a desvalorização estética do negro, especialmente da mulher negra, e a idealização da beleza e do branqueamento a serem alcançados por meio do uso dos produtos apresentados. O discurso midiático-publicitário dos produtos de beleza rememora e legitima a prática de uma ética racista construída e atuante no cotidiano. Frente a esta discussão, sugere-se que o trabalho antirracismo, feito nos diversos espaços sociais, considere o uso de estratégias para uma “descolonização estética” que empodere os sujeitos negros por meio de sua valorização estética e protagonismo na construção de uma ética da diversidade.

**Palavras-chave:** Estética. Racismo. Mídia. Educação. Diversidade.

**Abstract:** This article has for purpose discuss the representation of the black population, especially black woman, in images of beauty products present at trades of Goiás northeast. Becomes evident that the presence of negative stereotypes in these images disseminates racist imagery presented in the form of a racist aesthetic that conceals the exclusion and normalizes the degradation suffered by black people in Brazilian society. The analysis of the imagetical material pointed to the aesthetic devaluation of black people, especially black woman, and an idealization of beauty and whitening to be pursued through use of the products presented. The media-advertising discourse of beauty products remembers and legitimizes the practice of a racist ethics based and active in everyday life. Facing this discussion is suggested that the anti-racism work, done in different social spaces, consider using strategies for an "aesthetic decolonization" that empowers the black population by means of its aesthetic value and protagonism in the construction of an ethics of diversity.

**Keywords:** Aesthetics. Racism. Media. Education. Diversity.

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG IELT, da Universidade Estadual de Goiás. Pedagogo, 2015, UEG/GO, bolsista da Capes/DS, edital PPG-IELT/UEG N° 02/2016.

## Introdução

Hoje, expectantes das telas virtuais conectadas numa rede mundial, assistimos a episódios que questionam a ideia de que o Brasil é o pacífico paraíso da “democracia racial”. A rede mundial de computadores e a interatividade das redes sociais, em especial, possibilita a identificação cada vez maior entre as “celebridades” e seus seguidores. É neste contexto que se repetem casos de ataques racistas principalmente a mulheres negras que têm certo destaque midiático, como ocorreu a Maria Júlia Coutinho, Taís Araújo, Sheron Menezes e Cris Viana<sup>2</sup>, mulheres negras decididas a usar seus cabelos crespos como parte de suas identidades.

Mas o que difere as agressões – entoadas com força sob os rótulos “macaca”, “escrava”, “cabelo de Bombril”, “carvão”, “cotista” etc. – sofridas por estas e outras “celebridades” das ofensas repetidas diariamente sem os holofotes da mídia nos mais diversos espaços sociais? Logicamente, a única distinção é que naqueles casos o preconceito é exposto midiaticamente, enquanto aquilo que pode ser chamado “racismo nosso de cada dia” permanece enredado nas relações cotidianas, compartilhado e promovido, na maioria das vezes sem ser questionado.

Condena-se veementemente os ataques racistas às figuras públicas, mas coaduna-se com a discriminação recorrente nos corredores de escolas, nas ruas, nos quintais de casa e demais espaços não midiaticizados. Quantas vezes na vida um homem negro comum (e de forma mais intensa, uma mulher negra comum), da favela à roça, já foi pejorativamente chamado(a) de “africano(a)”, “macaco(a)”, “cabelo ruim”, “tição” e tantos outros inferiorizantes “apelidos” aparentemente engraçados e radicalmente racistas? Esta reflexão indica que as diferenças de cor/raça/etnia/cultura/estética presentes no Brasil podem implicar em conflitos estreitamente relacionados à história do país. Ao pausarem-se os velocímetros da sociedade idólatra ao lucro, fica tácito que o preconceito racial é mais subterrâneo e profundo do que se percebe na maior parte do tempo – e estamos mais envolvidos nele do que pensamos ou gostaríamos.

Nessa conjuntura, buscando compreender e enfrentar mais radicalmente a presença atravessada do racismo nas relações coloquiais, este artigo tem por finalidade discutir a representação da população negra, especialmente da mulher negra, em imagens de produtos de

---

<sup>2</sup> Alguns casos tiveram maior repercussão. Uma reportagem citando-os está disponível em: <[http://www.gazetaonline.com.br/\\_conteudo/2015/12/entretenimento/cultura\\_e\\_famosos/3917045-sheron-menezes-e-vitima-de-ataques-racistas-na-internet.html](http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2015/12/entretenimento/cultura_e_famosos/3917045-sheron-menezes-e-vitima-de-ataques-racistas-na-internet.html)> Acesso em 26 de janeiro de 2016.



beleza presentes em comércios do nordeste goiano, evidenciando que a presença de estereótipos negativos nestas imagens dissemina um imaginário racista que normaliza a inferiorização sofrida pelos(as) negros(as) na sociedade brasileira.

Num primeiro momento, contextualiza-se a pesquisa na região nordeste de Goiás. Em seguida, dialoga-se sobre o capitalismo contemporâneo, argumentando que a imagem midiático-publicitária exerce papel central ao difundir a visão de mundo capitalista com seus valores excludentes em diversos espaços, inclusive em comércios. Depois, problematiza-se a representação do negro na mídia, destacando em sequência a profundidade do estereótipo da *desvalorização estética*. Por fim, considera-se como principal estratégia de enfrentamento desta realidade uma “descolonização estética” que promova a ressignificação e empoderamento da negra e do negro e de suas imagens nesses espaços.

### Contexto da pesquisa

A discussão desenrolada neste trabalho parte da pesquisa sobre “A invisibilidade do negro nos produtos culturais e a formação de um imaginário social racista”<sup>3</sup>, aprofundando-se em um ponto específico desta: o estereótipo da *desvalorização estética* encontrado em imagens presentes em estabelecimentos comerciais do nordeste goiano.

Além de ser geograficamente viável, a escolha por refletir sobre a representação do negro no nordeste de Goiás tem o propósito de contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade regional, pois a maioria desta população é negra, potencialmente exposta aos efeitos corrosivos do racismo. A região é popularmente conhecida como “corredor da miséria”, pelo baixo desenvolvimento socioeconômico e pela carência de serviços públicos de maior abrangência e qualidade<sup>4</sup>, embora tenha potencial natural, humano e cultural relevante, inclusive por abrigar em seu território o Quilombo Kalunga, maior comunidade remanescente de refugiados da escravidão no Brasil (BRASIL, 2001). Contribuir para a quebra de paradigmas inferiorizantes e para a promoção da autoestima dos sujeitos negros pode auxiliar no crescimento saudável da região.

<sup>3</sup> Realizada pelo autor, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristiane Rosa Lopes e apoiado pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Goiás (PBIC/UEG – 2013/14), tendo como campo de pesquisa parte do nordeste goiano.

<sup>4</sup> Algumas informações sobre o perfil socioeconômico da região estão disponíveis em: <<http://www.imb.go.gov.br/pub/conj/conj3/06.htm>> Acesso em 16 de setembro de 2015.

Não sendo possível abarcar toda a dimensão regional, tomaram-se como amostras do nordeste goiano os municípios de Monte Alegre de Goiás e Campos Belos, que juntos totalizam 26.140 pessoas, das quais 20.531 são negras e 5.609 não são negras, o que, em percentual, equivale a aproximadamente 78,54% de negros (pretos e pardos) e 21,45% de não negros (brancos, amarelos e indígenas), conforme as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010a; 2010b).

Apesar de a maioria populacional do nordeste goiano pertencer à categoria negra, Lopes e Sant'Ana (2014) constataram que isso não é refletido na emissão imagética de comércios, televisão, internet e publicidade impressa disponíveis na região. Para Sant'Ana (2015, p. 49), esta pesquisa reafirmou a tendência das pesquisas na área ao revelar que “O negro figura sempre inferioridade ao branco, que é o padrão ocidental de beleza, força e inteligência”.

### **O capitalismo contemporâneo e o papel da imagem**

Ramose (2009, p. 171) alerta sobre o risco à vida em sociedades “nas quais a veneração ao Dólar comanda a devoção, tanto de ricos como de pobres, e numa era de fundamentalismo económico em que soberania do dinheiro substituiu o ser humano como valor fundamental”. Este aviso se dá num tempo em que o direito à vida em sua multidimensionalidade nem sempre tem sido respeitado, imperando a lógica do individualismo e da inferiorização contra o “outro”. São quase sempre rejeitadas as opções mais solidárias, coletivas e sustentáveis de vida.

Este é o cenário do capitalismo atual, no qual, segundo Bauman (2008), é intenso o fluxo de interesses e de um consumismo cada vez menos palpável e mais abstrato. A existência humana passa a centralizar-se num jogo de consumo simbólico, atualizando, por meio da virtualização de uma complexa lógica de poder econômico-imagético, a criação oitocentista do *homo oeconomicus* apresentado por Sodré (2012). Bauman (2008) assevera que o próprio homem deseja tornar-se mercadoria, o que é alavancado por meio das mídias sociais digitais.

Fica evidente que se apresenta hodiernamente uma sociedade extremamente subjetivada e simbólica. É no espaço do abstrato, do não-concreto, isto é, do imaginário, que se desenrolam mais intensamente as expansivas estruturas do capitalismo informacional-cognitivo com suas relações sutis de poder enredadas às produções midiáticas (SODRÉ, 2012).

Nesse âmbito, Sodré (1987) discorre sobre a telerrealidade, uma convergência progressiva de todos os veículos de comunicação, sejam eles objetos, instituições ou imagens publicitárias etc. Os meios de comunicação atuam paralelamente, com a televisão, a publicidade (em seus diversos aportes), as tecnologias virtuais, os produtos mesmos etc. De acordo com Perez (2011), a estratégia midiático-publicitária se apresenta “nas embalagens, nos cartazes, folhetos, adesivos, nos livros, nos rótulos, nas roupas, nos utensílios domésticos, nos sites, nas redes sociais” (PEREZ, 2011, p. 71). Assim, é possível analisar distintos espaços de disseminação da rede midiático-publicitária e de imposição do poder capitalista, que se utilizam da imagem como ferramenta, como é o caso de estabelecimentos comerciais.

A imagem desempenha função central neste cenário, como um elemento de socialização que tenta “criar uma associação entre os produtos oferecidos e certas características socialmente desejáveis e significativas, a fim de produzir a impressão de que é possível vir a ser certo tipo de pessoa” (KELLNER, 2001, p. 318) por meio da compra do produto.

Na compreensão de Kellner (2001), a propaganda e suas imagens presentes na rede midiático-publicitária não têm o único objetivo de fazer consumir. Estas promovem, por meio de seu imperativo de signo comunicativo (SANTAELLA, 2005), uma visão de mundo específica, a saber, o caráter abstrato das relações de poder, bem como os preconceitos existentes na sociedade capitalista.

Através da convergência e redundância nos diversos meios, as imagens contribuem para a manutenção do consenso psicológico e ideológico da sociedade, produzindo sentidos nos diversos ambientes em que estão presentes. As imagens são estratégia central da publicidade, que, para Barreto (1982), age exatamente para legitimar o sistema social capitalista e os valores do individualismo, do consumismo e do sonho de fama e riqueza endossado na idolatria ao estilo de vida ocidental e no culto ao produto.

As imagens publicitárias projetam modelos a serem seguidos em termos de estilo, moda, sexualidade, comportamento social etc. Dessa forma, “levam à identificação com certas identidades e sua imitação, enquanto se evitam outras.” (KELLNER, 2005, p. 330).

Isso se torna uma problemática no Brasil ao considerar as identidades alienadas nascidas da cultura colonizadora. Nos termos de Silva (2001), permaneceu a alienação do colonizador, crente

de ser civilizador do mundo, bem como a do colonizado, massacrado psicologicamente por meio da assimilação do mito civilizador que mantém sua mente colonizada e subserviente.

É inegável que a mídia se alicerça na ideologia do branqueamento, presente no imaginário social brasileiro desde o período da escravização e fortalecido pelo medo do escurecimento populacional pós-Abolição, repercutindo na legitimação e disseminação do fenótipo branco como suprasumo humano pelos discursos midiáticos atuais. A rede midiático-publicitária reitera este ideal ao invisibilizar o negro e imprimir estereótipos sobre o mesmo. É reforçada a “branquitude normativa, na eleição do paradigma estético e formal branco como referencial, sendo os demais que se afastam dele desviantes” (OLIVEIRA, 2011 p. 34).

No tocante à representação negativa de negras e negros nas imagens, Pereira e Gomes (2001) argumentam que nem sempre os sujeitos são atingidos diretamente. Mas, ao serem representados simbolicamente em determinado espaço da ordem social, isso é aceito como fato. O discurso cotidiano e midiático normaliza expressões de preconceito e esta “exclusão por motivos étnicos se desdobra também na exclusão de valores culturais, de modelos fenotípicos, de estruturas de pensamento, de formas de comportamento e de bens materiais.” (PEREIRA; GOMES, 2011, p. 33). Isso ocorre porque, no imaginário social, há uma síntese cristalizada de homem universal embranquecido – daí os “diferentes” tornam-se “desviantes”. Borges (2012) assevera que a mídia tem um projeto homogeneizador que estabelece o estatuto do “outro” não-branco e define um modelo de dever-ser social ocidental, retroalimentando o racismo, dada a forte presença da mídia na vida contemporânea.

### **A estética racista em produtos de beleza**

As discussões anteriores salientam a profundidade e relevância deste trabalho, ao mesmo tempo em que possibilitam a análise qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 2004) dos dados obtidos na etapa de exploração de campo no âmbito da pesquisa sobre “A invisibilidade do negro nos produtos culturais e a formação de um imaginário social racista”, com dados coletados no ano de 2014. Problematizou-se, nesse processo, a invisibilização ou aparição de negras e negros nas imagens, bem como a presença de estereótipos, compreendidos a partir de Pereira (2002) e Krüger (2004) como crenças compartilhadas coletivamente, visões generalizadas, rígidas e inadequadas acerca de determinados indivíduos ou grupos.

Dessa maneira, além de constatar a mínima representação da população negra (7,37% de 6845 figuras humanas), foi possível categorizar 11 diferentes tipos de estereótipos negativos presentes nas imagens em que a negra ou o negro apareciam. Tais estereótipos estiveram, por vezes, sobrepostos uns aos outros na mesma imagem, como apontam Lopes e Sant'Ana (2014).

Neste momento, interessa discutir – no sentido de “compreender para transformar” (FREIRE, 2014) – o *estereótipo da desvalorização estética*, que se apresentou em produtos de beleza afixados nos estabelecimentos comerciais explorados, por pelo menos três motivos: 1) os comércios do nordeste goiano são locais públicos frequentados por uma maioria populacional negra, podendo o estereótipo difundido influenciar o imaginário social, isto é, as representações sociais de negros e não-negros, calcificando a crença de que a pessoa negra é inferior; 2) o estereótipo da desvalorização estética esconde uma naturalização histórico-social compartilhada da ideia de que a mulher negra é inferior, ainda mais que o homem negro, dadas as suas características estéticas distintas de um padrão feminino branqueado; 3) a inferiorização de negras e negros “justificada” por suas diferenças estéticas é uma das demonstrações mais cotidianas e repetitivas do camuflado e negado “racismo nosso de cada dia”.

### O estereótipo da desvalorização estética e seus sentidos



Figura 1 – Produtos de beleza em que há a desvalorização estética da negra

No estereótipo da desvalorização estética do negro<sup>5</sup>, há a negatividade da estética do sujeito afrodescendente – em especial da mulher – em termos de moda, estética e beleza (OLIVEIRA, 2011), principalmente no que se refere aos produtos de beleza para os cabelos (GOMES, 2008). Este estereótipo carrega sentidos que serão aqui analisados.

Diversos produtos destinados ao cuidado capilar, como ilustra a Figura 1, transmitem a promessa de que a mulher negra se tornará bela *desde que e apenas se* “cuidar” de seus cabelos com os produtos oferecidos para alisamento e relaxamento. Somente com o uso do produto é que a negra pode aproximar-se do ideal de beleza branco, assemelhando seu cabelo “ruim” ao cabelo “bom” e branqueando-se por meio dele, isto é, aproximando-se do conceito “superior” de cabelo, o liso, característico do fenótipo branco.

As embalagens de alguns produtos, como o destacado na Figura 1, mostram o “antes e depois” do uso, marcando nas expressões faciais produzidas a infelicidade e a decepção com o cabelo crespo e a felicidade e o alívio após o alisamento do mesmo. A diferença natural do cabelo crespo é tornada em inferioridade estética com valor moral (cabelo ruim), o que reforça os discursos sociais. Nega-se a possibilidade de ter cuidados capilares que valorizem o cabelo crespo; este é sempre “ruim”, precisa de um produto que o relaxe e alise. Julga-se moralmente a estética do sujeito, pressionando-o para baixo por não poder se desfazer de seu cabelo.

No entanto, a questão da desvalorização estética apontada no estereótipo encontrado durante a pesquisa é parte de um enorme *iceberg*, em que há outras questões ligadas à inferiorização corpórea e política do negro na sociedade brasileira. O corpo do negro e da negra é estigmatizado desde o colonialismo, como se a diferença equivalesse à inferioridade.

Na literatura, um dos primeiros meios de produção ficcional de imagens e imaginário, a figura do negro foi, desde o escravismo, representada como um desvio do superior modelo branco. Moura (1988) afirma que eram raras as aparições do negro na literatura difundida no Brasil colonial, e, quando ocorriam, tinham por objetivo negar a existência do mesmo.

Os padrões brancos eram exaltados por meio da literatura; o índio tornado europeizado, romântico, diferente e superior ao negro, numa farsa ideológica necessária “para se definir o negro

---

<sup>5</sup> Ressaltamos que esta análise se refere a dados coletados em comércios no ano de 2014. Nos últimos anos é notável a circulação de produtos capilares que valorizam os cabelos crespos. Todavia, consideramos que isto não tira a validade da discussão deste trabalho, haja vista que ainda circulam produtos e discursos que contribuem para a dinâmica do racismo na sociedade brasileira.

como inferior, numa estética que, no fundamental, colocava-o de um lado como a negação da beleza e, de outro, como anti-herói [...] animal conduzido por reflexos” (MOURA, 1988, p. 26). O autor acentua que esta produção cultural funcionou para a manutenção do sistema social vigente e atravessa a história até a atualidade. Vale destacar que a literatura contemporânea, embora mais aberta, compartilha com a mídia a manutenção de paradigmas europeizados, atualizando um imaginário racista já existente.

A mídia insiste numa estrutura histórica vinculada “à dimensão corpórea como elemento distintivo entre um *eu civilizado* e o *outro bárbaro*” (BORGES, 2012, p. 188). Na Idade Média, espetacularizou-se o que era considerado anormal e disforme, o “outro”, no caso, o negro escravizado. A construção da “anormalidade” corpórea do negro era usada como confirmação da retidão e padronização universal do branco europeu superior.

A história do tráfico e escravidão de negros no Brasil atesta essa concepção. Segundo Maestri (1986) e Pinsky (2000), os escravos domésticos eram escolhidos pelo critério de distanciamento da aparência negroide e aproximação do ideal caucasiano. Aliás, Rodrigues (1997) lembra que o “cuidado” com a aparência se iniciava nos barracões da costa africana, onde os negros ficavam à espera do tráfico intercontinental. Os aprisionados eram tratados ali de modo que demonstrassem boa aparência e saúde. Ainda assim, ao chegarem ao Brasil e serem largados nos mercados de escravos, como o Valongo, eram desprezados e vistos como criaturas desumanas. Essa tradição produzia diferença moral a partir da manipulação de corpos fenotipicamente distintos. Reforçava-se a padronização e “superioridade” da estética branca, ao mesmo tempo em que atrelava-se o negro ao símbolo de selvagem, brutal e animalizado.

Além disto, Maestri (1986) relata que a aparência do negro influenciava em sua alforria, pois os negros “mais brancos” eram libertos mais facilmente. Mas, no cotidiano daqueles que permaneciam cativos, o corpo era oprimido de tal forma que, por exemplo, não se negava cortar a mão ou o braço para evitar a perda de um escravo para as prensas da moenda de cana. O trato inferiorizante delegado à subjetividade negra esteve sempre ligado à corporeidade, imprimindo a ideia de subalternidade humana, cultural, espiritual, física, social, econômica, epistemológica, biológica etc. por meio do maltrato físico.

Em linhas gerais, os relatos históricos indicam que, usado como força equivalente à de animais, o corpo negro era visto de formas distintas. Para os traficantes, o negro era peça de troca

e fonte de renda (RODRIGUES, 1997); para os senhores, as mulheres negras eram objetos de prazer sexual e promessa de cura de doenças sexualmente transmissíveis, como a sífilis, por meio da relação sexual (CHIAVENATO, 1987; PEREGALLI, 1988); para a sociedade escravista como um todo, o sujeito negro (corpo, intelecto e espírito) era radicalmente inferior e aceitavelmente punível por sua corrupção moral, espiritual e física (MAESTRI, 1986; PEREGALLI, 1988). Entretanto, por distintas que sejam essas e outras imagens do negro, têm todas base na crença produzida sobre um “outro” desviante, marcado pela diferença e conceituado como aberração à normalidade da brancura.

A exposição da corporeidade negra como distal da humanidade vista como ideal, como se percebe em muitos produtos estéticos atuais, é uma estratégia histórica de promoção do racismo. Um caso específico disso, de acordo com Borges (2012), foi a exibição do corpo de Saartjie Baartman, mulher negra que possuía as nádegas avantajadas (na verdade, tinha o que agora se reconhece como esteatopigia), bem como os lábios vaginais alongados. Baartman recebeu o nome de Vênus Hatentote para ser exposta em toda a Europa como protótipo da “não-humanidade”, da anormalidade negra e estudada pela ciência intencionalmente racista.

Segundo Borges (2012), a partir deste episódio, construiu-se uma ideia universal sobre a mulher negra: presa a um corpo anormal, pertencente a uma categoria desviante, naturalmente hipersexualizada, sem domínio de si e devassa, expressão da depravação de uma moralidade sexual, aceita apenas como objeto de prazer libidinoso de outro. A realidade imagética atual contribui para rememorar esta imagem histórica e assim tipificar a mulher negra como inferior e desviante do padrão étnico da mulher branca, que é considerada bela, em oposição à negra, construída como inferior.

O uso constante da imagem da mulher negra como estética desviante nos leva a Carneiro (2003), que ressalta que, nos processos de colonização, “a apropriação sexual das mulheres do grupo derrotado é um dos momentos emblemáticos de afirmação de superioridade do vencedor” (CARNEIRO, 2003, p. 49). No Brasil, a violência sexual afirmada na Colônia baseia as hierarquias de raça e gênero presentes ainda hoje na sociedade, fixando padrões de beleza excludentes. A autora destaca que as “mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca.” (CARNEIRO, 2003, p. 50).



Numa análise mais detida sobre essa afirmação, nota-se que a mulher negra não é “apenas” considerada inferior, mas é representada como inimiga da beleza, é o mal encarnado na “antibeza”, a corrupção do padrão, o desvio, o erro, o pecado, o mal não apenas técnico, mas moral. Antimusa, imprime a ideia do oposto da perfeição estética da musa, e, por isso, a degradação mais completa, o polo contrário da beleza – a feiura.

Nesse contexto, pode-se interpretar, ao menos parcialmente, uma das motivações para a existência de alguns produtos de beleza direcionados para a mulher negra. Ao consumir o produto e sua ideia, ao “alisar e relaxar” os cabelos, a mulher negra parece esforçar-se para um esvaziamento de seu corpo, para a retirada de um mal que é expresso pelos traços físicos como pele, cabelo, nariz e lábios. O alisamento do cabelo é uma forma de retirar de si o estado de antimusa e – analogamente a um ditado popular – arrancar o mal pela raiz (do cabelo!).

Para Peregalli (1988), a concepção medieval de que o corpo era instrumento do pecado foi transferida para a concepção do corpo negro, justificando os sofrimentos físicos, que deviam ser aceitos como remissão de pecados e degraus para a chegada ao céu. “A submissão total do corpo significava a libertação total da alma” (PEREGALLI, 1988, p. 22). Submeter o corpo negro à culpa do pecado e ao preço pago por ele é uma estratégia eficaz, pois as características estéticas deste o diferenciam veementemente do corpo branco. O corpo é então utilizado como uma ferramenta a mais na legitimação da opressão existente.

Se a violência era um modo de libertar a alma do negro, era, ao mesmo tempo, uma forma de “branqueá-lo”, ou seja, de aproximá-lo da “pureza” branca. No mesmo sentido, o uso de produtos de beleza que aproximam a mulher negra do padrão da mulher branca pode ser compreendido como um meio de libertar o corpo dos “pecados” e do “mal” original que se considera ser gente negra. É como se tais produtos cumprissem a função simbólica e difundida que tinham os chicotes e os troncos da época escravista: purificar o negro de seus pecados, libertar a alma pela sujeição à opressão ocidental, converter-se de um estado naturalmente pecaminoso e escuro para outro de pureza e brancura.

O conceito de mal presente no corpo negro é compreendido por Malachias (2007) a partir da discussão sobre os termos populares “cabelo bom” e “cabelo ruim”. Para a autora, a cultura ocidental tipificou os cabelos diferentes conforme interesses das relações de poder no campo social.

A oposição bom/ruim esconde tensões presentes na sociedade brasileira e difundidas pela denominação capilar hierárquica.

Malachias (2007) pontua em tons fortes: “O bem é virtude. O mal é defeito. *Ser bom* também remete a valores como honestidade, justiça, solidariedade, enquanto *ser ruim (ser mau)* provoca a aversão, medo, repulsa, dor, insatisfação” (MALACHIAS, 2007, p. 37). A oposição bondade/maldade, ganha conotação moral e religiosa, dada a tradição advinda do maniqueísmo, em que o bom é bem, representado pela brancura, e o ruim é mal, representado pela escuridão.

A autora ressalta que, num imaginário racista, por detrás “da ideia do mal, estariam os candomblés e seus sacerdotes – ialorixás e babalorixás. De forma objetiva e também subliminar, a cultura negra é associada à ruindade e ao ‘diabo’” (MALACHIAS, 2007, p. 38). Os cabelos, como configuração expressiva do pertencimento étnico-racial, simbolizariam a marca do bem ou do mal essencial, espiritual e ao mesmo tempo corpóreo e sobrenatural: se é liso, característico do branco, é bem; se é crespo, característico do negro, é mal.

Desse modo, os sentidos de cabelo bom/ruim presentes no vocabulário popular, para além de diferenciações tecnicamente estéticas, sustentam e legitimam pejorativamente a hegemonia branca instaurada no Brasil ao custo da opressão contra a corporeidade negra. Ter características fenotípicas de negro (cor da pele, espessura dos lábios, formato do nariz, textura capilar) torna o sujeito sem valor positivo, feio, ao contrário do branco que é classificado como bonito (MALACHIAS, 2007). Mais do que isso, a expressão “cabelo ruim” se insere num contexto mais amplo – mesmo que muitas vezes isso não seja perceptível – em que há a tentativa de minar a humanidade da negra e do negro e atribuir a estes um caráter demoníaco sob as custas de discriminar religiões de matriz africana.

Afinal, o pertencimento étnico-racial do negro é declarado por seu fenótipo e seus sinais diacríticos principais que, conforme Gomes (2008), são a cor escura da pele e o cabelo crespo. É por esse motivo que ambos estão conectados no processo de rejeição/aceitação do corpo e da identidade negra. Segundo Gomes (2008), aprende-se durante toda a vida e nas diversas instâncias sociais o que é o sujeito negro. O olhar social compara os indivíduos a partir do padrão estético branco, considerado o ideal. Em Sodré (1986), fica evidente que esse olhar social foi construído historicamente em meio à sociedade capitalista ocidental, o que explica a padronização da

comparação estética. Gomes (2008) argumenta que a sociedade hierarquiza a partir de tal comparação, minimizando o valor do sujeito negro por seus sinais diacríticos – corpo e cabelo.

Os sujeitos, por sua vez, buscam reconhecimento e podem assimilar a ideia de dever aproximar-se do padrão social ou mesmo resistir a esta. O primeiro caso, destaca Gomes (2008), é o mais problemático, bem como o mais aceito. A negação de si mesmo marca a história da negra e do negro na sociedade brasileira, e desvela o enraizamento do problema: a existência humana, ou a negação da mesma quando se refere ao sujeito afrodescendente, capturado de seu território original sob a falácia de não ser gente.

A “acusação de sujeira física, moral e da ‘alma’ tem sido historicamente imputada ao corpo do negro e da negra” (GOMES, 2008, p. 140), naturalizando a imagem de que o descuido com o corpo e o cabelo e o cheiro de suor são naturais nos negros. Por isso, a brancura tornou-se um padrão e um desejo universal, que rege a busca identitária dos sujeitos. O alisamento e o relaxamento dos cabelos crespos revelam-se, por vezes, como descontentamento com a aparência própria e obsessão por alcançar o branqueamento. O que não pode ser afirmado é que sempre que uma mulher negra ou um homem negro alisa o cabelo está demonstrando a introjeção do ideal branco, pois essa é uma escolha pessoal e aceitável, desde que seja consciente e não resultado da imposição estética.

De fato, para o negro, a “rejeição do cabelo, muitas vezes, leva a uma sensação de inferioridade e de baixa auto-estima” (GOMES, 2008, p. 189), já que se polarizam os extremos de cabelo crespo/liso, como desejável e indesejável, sendo o crespo aquele que tem menor valor na hierarquia social e na estética.

No imaginário social “quanto mais crespo for o cabelo, mais próximo o sujeito que o possui estará de um grupo étnico/racial ainda considerado inferior, tanto no sentido biológico quanto cultural.” (GOMES, 2008, p. 216). Essa hierarquização social a partir de padrões estéticos advém do século XV, quando se construiu um padrão hegemônico de beleza baseado na Europa, classificando a aparência física com valor positivo ou negativo. A expressão “cabelo ruim” e outras derivadas (“cabelo de Bombril”, “pixaim”, “Assolan”, “esponja de aço”, “bucha”), além de ser diretamente agressiva, é uma estratégia discursiva de rememoração da ideia de que a corporeidade negra é habitação do mal. Assim, demarcam-se espaços aceitáveis para os sujeitos que possuem

cabelo crespo, revelando quão entranhado o racismo está nas concepções compartilhadas pela sociedade brasileira.

Além disso, no que concordam Carneiro (2003) e Malachias (2007), a negatização da imagem do negro é a negação do sujeito mesmo, o que dificulta o exercício da cidadania plena obtida no usufruto do respeito à diversidade. Os direitos humanos desses sujeitos existem legalmente, mas a classificação social baseada na cor cria a segregação do acesso aos mesmos, pois o negro é considerado um desviante, enfim, um subumano.

Em última análise pode-se afirmar que o julgamento estético dos sujeitos, com todas as reverberações inferidas, revela não uma estética valorizadora da diversidade, mas uma estética do racismo, uma estética que nega a diferença e é aceita como natural, compartilhada no imaginário social e difundida por diversos meios, como as imagens de produtos de beleza presentes em comércios do nordeste goiano.

Na realidade, trata-se de uma estética que esconde a ética racista (paralela à sexista, à classicista, etc.), que ainda baseia a sociedade capitalista. Assim, alijam-se os sujeitos da possibilidade de divergir, de desfrutar de seus direitos concretos e simbólicos. Ao mesmo tempo, legitima-se a “bondade” do sistema social vigente e perpetua-se o mesmo, permanecendo a crença da existência de uma “democracia racial” no Brasil. Portanto, as reflexões aqui realizadas apontam para uma implicação política da difusão de estereótipos contra o negro e a negra na rede midiático-publicitária.

A partir desse imaginário social racista, tornam-se normalizadas as ofensas corriqueiras a sujeitos negros comuns, nas escolas, no trabalho, nas ruas, nas famílias. A sociedade que se apresenta resoluta contra o racismo exposto na mídia não demonstra, na maioria das vezes, a mesma ênfase por combater comportamentos discriminatórios contra a gente negra em geral – o preconceito racial permanece tão corrosivo quanto socializável; é a estética do racismo camuflando uma ética excludente.

### **Considerações finais**

O nordeste goiano tem maioria negra, além de abrigar o Quilombo Kalunga, o que não impede a minimização da imagem dessa população nos diferentes aportes midiáticos, mesmo nos comércios locais. Isso é explicado ao compreender-se que estes se reportam a uma rede midiático-

publicitária mais ampla. Nessa rede, a imagem tem papel central de difusão de sentidos, sendo possível analisá-la de modo contextualizado.

Assim, foi possível constatar que a imagem da mulher negra nos produtos de beleza encontrados nos comércios pesquisados carrega o *estereótipo da desvalorização estética*, centrado especialmente na negatização do cabelo crespo. Esse estereótipo foi construído social e historicamente no imaginário brasileiro e refere-se a uma série de argumentos que tentam justificar a inferiorização do sujeito negro a partir do julgamento negativo, estético e moral sobre seu corpo.

Pode-se falar de uma estética do racismo, que camufla uma ética racista de efeitos reais na opressão étnico-racial concreta e simbólica. A estética do racismo esconde que os conceitos de cabelo bom/ruim, sujeito feio/bonito, ligados ao pertencimento étnico-racial, não são naturais, repercutem a dominação histórica de brancos sobre negros e causam prejuízo social a distintos indivíduos. Ao minar a autoestima do sujeito negro e naturalizar estereótipos, preconceitos e discriminação na sociedade, a estética-ética do racismo segrega, legitima a ordem social vigente e destitui os indivíduos do exercício de seus direitos sociais, como, por exemplo, o direito à diversidade respeitada. Logicamente, ao minar a autoestima das pessoas negras, o desenvolvimento social sustentável é basilarmente comprometido, principalmente nos casos em que a maioria populacional é negra, como no nordeste de Goiás e no Brasil.

Toda a problemática levantada baseia-se na imagem do negro deteriorada por julgamentos estéticos hierarquizados e argumentos históricos tendenciosos. Portanto, para ressignificar a imagem desse sujeito e empoderá-lo, é preciso atuar ao menos nas vias da estética e da história. Isto é, reconhecer, conhecer, aceitar, valorizar e se relacionar com o corpo, com a cultura, com a história, com o pensamento negro, africano e afro-brasileiro, a desconstruir mitos históricos e positivar a imagem do negro e da negra.

É urgente criar possibilidades de superação do atual estado subjugado da imagem da negra e do negro por meio do protagonismo desses sujeitos. Este artigo contribui ao dar voz à discussão sobre a construção de um imaginário racista que pode influenciar na interação dos sujeitos em diversos espaços sociais não apenas no nordeste goiano, mas em todo o Brasil. Desconstruir representações negativas sobre as pessoas negras não é um processo simples, tampouco fácil, haja vista que as relações sociais estão entremeadas pelo racismo enquanto construção histórico-cultural bastante complexa e difusa.

Nessa era do capitalismo cada vez mais abstrato, parece não haver um centro de produção de concepções preconceituosas, que poderia ser finalmente desarmado. É evidente que existem instâncias com maior ou menor influência de socialização das concepções etnocêntricas, como a rede midiático-publicitária que hoje alcança massiva e redundantemente a população brasileira. Entretanto, justamente por atuar a nível simbólico, a ética racista não é palpável, mas, ao mesmo tempo, é compartilhada, enredada no cotidiano dos indivíduos, o que complexifica, mas não impede, sua superação.

Frente à problemática difusão de estereótipos negativos sobre a negra e o negro por meio de imagens, considera-se necessário caminhar junto à descolonização epistemológica proposta por autores como Santos (2009), ampliando a abrangência desta ao que poderia ser chamado de “descolonização estética”. Isso significa produzir e difundir alternativas subversivas à estética tipificada com norma na brancura, representar positivamente a pessoa negra por meio de imagens em diversos espaços sociais, midiáticos ou não, como a escola, por exemplo. A educação pode atuar por meio da inserção da presente problemática na formação inicial e continuada dos docentes do nordeste goiano e do Brasil, bem como nas escolas. Isso exigirá a revisão e a reinvenção individual e coletiva das bases da sociedade e das organizações nela presentes.

Combater o “racismo nosso de cada dia”, portanto, exige mais que recursos discursivos em prol da igualdade. Com atuação no imaginário social, o racismo tem de ser enfrentado por meio da construção concreta e simbólica de um imaginário menos preconceituoso, começando pela abertura basilar a novos paradigmas, filosofias, estéticas, narrativas, vozes e sujeitos que possibilitem a desconstrução da referência na unicidade na mesma medida em que contribuam para uma ética da diversidade.

## Referências

BARRETO, Roberto Menna. **Análise transacional da propaganda**. São Paulo: Summus, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BORGES, Rosane da Silva. Mídias, racismos e representações do outro: ligeiras reflexões em torno da imagem da mulher negra. In: BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane. **Mídia e racismo**. Brasília, DF: ABPN, 2012.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Uma história do povo Kalunga**. Brasília: MEC; SEF, 2001.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003.
- CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil: da senzala à guerra do Paraguai**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- IBGE. **Goiás: Campos Belos: censo demográfico 2010: resultados do universo – características da população e dos domicílios**. IBGE, 2010b. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=520490&idtema=67&search=goias|campos-belos|censo-demografico-2010:-resultados-do-universo-caracteristicas-da-populacao-e-dos-domicilios->> Acesso em: 09 de abril de 2014 às 22h:56min.
- IBGE. **Goiás: Monte Alegre de Goiás: censo demográfico 2010: resultados do universo – características da população e dos domicílios**. IBGE, 2010a. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=521350&idtema=67&search=goias|monte-alegre-de-goias|censo-demografico-2010:-resultados-do-universo-caracteristicas-da-populacao-e-dos-domicilios->> Acesso em: 09 de abril de 2014 às 22h:54min.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. reimp. São Paulo: EPU, 2004.
- MAESTRI, Mário. **Breve história da escravidão**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- MALACHIAS, Rosângela. **Cabelo bom. Cabelo ruim**. São Paulo: NEINB, 2007.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- OLIVEIRA, Dennis de. Etnomídia: a construção de uma paisagem étnica na linguagem midiática. In: BATISTA, Leandro Leonardo; LEITE, Francisco (orgs.). **O negro nos espaços publicitários brasileiros: perspectivas contemporâneas em diálogo**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/USP, 2011.
- PEREGALLI, Enrique. **Escravidão no Brasil**. São Paulo: Global, 1988.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. **Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições: PUC Minas, 2001.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

RODRIGUES, Jaime. **O tráfico de escravos para o Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. A representação da pessoa negra em imagens de comércio do nordeste goiano. **Revista Urutaguá** (online). n. 31, nov. 2014/abr. 2015, p. 41-54, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. 2. reimpr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Nelson Fernando Inocencio da. **Consciência negra em cartaz**. Brasília: UnB, 2001.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Televisão e psicanálise**. São Paulo: Ática, 1987.



## A PREOCUPAÇÃO COM UMA ÉTICA DA ALTERIDADE NA RELAÇÃO EDUCADOR/EDUCANDO

Neimar de ALMEIDA<sup>1</sup>  
Universidade de Brasília – UNB  
neimardealmeida@yahoo.com.br

**Resumo:** O presente trabalho estrutura-se, sobretudo, a partir da comparação da Ética da Alteridade, tendo como pressuposto teórico textos do filósofo lituano-francês Emmanuel Lévinas, com a realidade educacional, no que tange à relação educador/educando. Em busca dessa aproximação entre ética da alteridade e educação, propõe-se identificar a preocupação com o “outro”, por parte dos educadores, no meio educacional. Assim, os objetivos foram o de apresentar a Ética da Alteridade de acordo com o autor já mencionado e verificar sua efetividade junto aos sujeitos da educação de uma escola de ensino médio do DF<sup>2</sup>, se há uma preocupação com essa ética, por parte dos educadores desse Centro de Ensino. A metodologia utilizada foi um “estudo de caso”, através de uma pesquisa oral junto aos educadores, e um debate, através de questionamentos junto aos educandos. A partir da investigação, o trabalho mostrará que há essa preocupação por parte dos educadores. Chegou-se a essa conclusão a partir do diálogo com os educadores, mas, principalmente, pelo relato dos alunos envolvidos. O intuito é, além de verificar a proximidade entre Ética da alteridade e educação, demonstrar a importância e o impacto desse pensamento no desenvolvimento humano e na aprendizagem dos educandos.

**Palavras-chave:** Ética da Alteridade. Educação. Emmanuel Lévinas.

**Abstract:** This paper is structured, above all, from the Ethics of Otherness comparison with theoretical assumption from the Lithuanian-French philosopher Emmanuel Levinas, with the educational reality, when it comes to teacher / student relationship. In pursuit of this approach between ethics of otherness and education is proposed to identify the concern with the "other" on the part of educators in the educational environment. The objectives were to present the Ethics of Otherness according to the author mentioned and check with the subject of education a high school DF, if there is concern that ethic on the part of educators of this Learning Center. The methodology used was a "case study" through an oral survey of educators and debate, through questioning, with students. From the research, the work will show that there is this concern from educators. This conclusion was based on dialogue with educators, but especially as the reporting of the students involved. The intention is in addition to verify this proximity between ethics of otherness and education, demonstrate the importance and the impact of that thought in human development and learning of students.

**Keywords:** Ethics of Otherness. Education. Emmanuel Levinas.

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2009). Especialização em Direitos Humanos - UNB (2015). Atualmente é mestrando em Filosofia pela Universidade de Brasília - UNB. Membro do Grupo de Pesquisa "Filosofia antiga e medieval" da UnB

<sup>2</sup> Optou-se por preservar o nome da escola. Trata-se de uma escola da Rede Pública de Ensino de uma cidade satélite do Distrito Federal.

## Introdução

O ser humano não vem do nada. Ele não é uma ilha deserta. Toda pessoa é um ser de relação, pois, desde o nascimento, necessita do Outro para sobreviver e constituir-se subjetivamente como pessoa, tornando-se responsável por outrem.

O ambiente escolar não é feito de sujeitos fechados em si, mas de sujeitos que se relacionam em sociedade. Essas relações são marcadas pela diversidade e, por esse motivo, também marcadas pelo conflito, conflito que é fruto do individualismo.

O fato é que, muitas vezes, não há uma preocupação com a alteridade, mas com a superioridade do *Eu*. A sociedade, a natureza e tudo aquilo que está fora, parece ser dominado e controlado pelo sujeito. O sujeito é dono de si e, como tal, tenta se impor como dono também do outro, estabelecendo uma relação conflituosa de poder.

É no contexto escolar que podemos intervir e buscar amenizar essa relação, objetivando encontrar soluções para o problema da falta de respeito, não acolhimento e falha de responsabilidade para com a pessoa do outro. Os responsáveis pela educação assumem um papel ético com os educandos, um papel de responsáveis pela pessoa do outro.

Diante disso, é preciso conscientizar-se da necessidade de sair de si para o *Outro*, acolher e se responsabilizar pelo *Outro*, através de um relacionamento ético de abertura ao diferente, para, assim, estar-se-a formando pessoas também preocupadas com a alteridade diante da diversidade cultural.

Na era moderna, o convívio humano é marcado pelo individualismo, a era da maioridade da razão foi também a era da superioridade do indivíduo sobre qualquer exterioridade: Deus, natureza e o outro – o próprio ser humano.

A modernidade tem-se ocupado a ampliar a capacidade do domínio do ser humano sobre a natureza, a sociedade, sobre o *Outro* e a negação do transcendente. Isso, evidentemente, produz uma grande reviravolta na atitude do ser humano em relação à realidade, pois, em vez de algo dado, aquilo que está aí, para mim, fora de mim, emerge como algo que o homem pode consolidar. Portanto, como algo que não pertence mais à ordem natural, mas é resultado de um processo da própria razão e ação humana. Porém, é no próprio século XX, que podemos verificar grandes tragédias desta inversão de valores, da dominação do homem sobre tudo.

Os valores da alteridade devem ser cultivados em nosso mundo educacional. É preciso despertar nos jovens a valorização do *Outro*. Valorização daquilo que não pertence ao Eu, mas que contribui e determina, muitas vezes o próprio Eu.

Diante da diversidade cultural, é necessário tornar-se mais humanizado. É no ambiente escolar que os indivíduos se deparam com a diversidade e com a oportunidade de aprender a conviver com ela. A escola é o lugar onde aprofunda-se o tornar-se humano, um humano de relações.

Por isso, torna-se necessário pensar o outro não como um problema, obstáculo para o *eu* e nem reduzido ao *eu*, mas “um outro humano, marcado por suas especificidades, pela cultura de que faz parte, por suas crenças, ideias, valores, características físicas” (PULINO, 2014, p. 4), e que precisa ser acolhido.

Os responsáveis pela educação são os primeiros responsáveis, no ambiente escolar, para a concretização do tornar-se humano. Para que isso seja possível, é necessário conscientizá-los do papel fundamental que desempenham nesse processo. Processo de acolhimento do outro, mas, principalmente, de responsabilidade para com esse Outro, na sua formação para o acolhimento de outros em uma rede de diversidade e de relações.

Além disso, o processo de acolhimento e de responsabilidade para com outrem, por parte dos responsáveis pela educação, tem grande importância e impacto não só no desenvolvimento humano, mas também na aprendizagem dos educandos.

Diante disso, esta pesquisa se propôs a estudar o ambiente escolar e a possibilidade de encontrar nele traços desta alteridade. Parte-se da ética da alteridade, definida pelo filósofo francês Emmanuel Lévinas<sup>3</sup>.

Nesse sentido, o objetivo principal desta pesquisa é identificar, na relação educador/educando, na escola selecionada para tal, se há uma preocupação com a alteridade, acolhimento e responsabilidade para com o *Outro*.

A partir desse objetivo geral, são propostos os seguintes objetivos específicos: i) descrever o que é ética da alteridade, partindo principalmente do pensamento de Emmanuel Lévinas; ii) identificar, junto aos educadores e direção e principalmente entre os educandos, se há essa

---

<sup>3</sup> Lituano de origem, Emmanuel Lévinas (1905 – 1995) com 12 anos está na Ucrânia, onde, adolescente, é testemunha da revolução russa; no fim da década de 1920, Lévinas está em Friburgo, na Brisgóvia, para assistir às aulas de Husserl; em Friburgo, conhece também Heidegger. E, de um e do outro, em primeiro lugar, tornará conhecido o pensamento na França, onde se estabeleceu desde 1923 (Reale, Antiseri, 2006, p.423).

preocupação com a alteridade na relação dos educadores com os educandos e; iii) descrever, a partir do estudo realizado, como é vista a alteridade pelos sujeitos da educação na escola.

### **Metodologia**

Este processo de intervenção terá como base metodológica o estudo de caso. Segundo Yin (2001), pode-se afirmar que um projeto de pesquisa que envolva o Método do Estudo de Caso envolve três fases distintas, a saber: (a) a escolha do referencial teórico sobre o qual se pretende trabalhar; (b) a condução do estudo de caso, com a coleta e análise de dados, culminando com o relatório do caso; e (c) a análise dos dados obtidos à luz da teoria selecionada, interpretando os resultados.

De acordo com Ludke e André (1986), um estudo de caso deve ser aplicado quando o interesse do pesquisador consiste em pesquisar uma situação singular, particular. Assim, esse estudo deve ser sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo.

Santos (1999) salienta que o estudo de caso incide na seleção de um objeto de pesquisa restrito, com o objetivo de aprofundar-lhe os aspectos característicos. É comum, também, o estudo de caso quando se trata de reconhecer, em um caso específico, um padrão científico já delineado, no qual possa ser enquadrado.

Como esclarece Oliveira (2010), a preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total. O pesquisador usa uma variedade de fontes para coleta de dados, que são colhidos em vários momentos da pesquisa, e, em situações diversas, com diferentes tipos de sujeito. Em uma pesquisa escolar, devem-se escutar professores e alunos, e o resultado de todo esse processo investigativo é apresentado em formato de relatório final. Sua linguagem escrita aparece de maneira informal, num estilo de narração, transmitindo claramente o caso estudado.

### **Referencial teórico**

O principal referencial para tal pesquisa, como já foi mencionado acima, é a “ética da alteridade” proposta por Emmanuel Lévinas. Para tanto, torna-se necessário definir como Lévinas esclarece o tema.

Emmanuel Lévinas critica a tradição filosófica ocidental, que, primando pela ontologia, através de conceitos universais, buscou sempre a totalidade<sup>4</sup>. Para ele as filosofias totalizantes submetem o Outro ao Mesmo<sup>5</sup> sem respeitar o que é particular de cada um. A saída para problema da totalidade, segundo o autor, seria uma filosofia do infinito<sup>6</sup>, que não reduzisse o *Outro* a um conceito a partir do *Eu*, mas que, através da manifestação da sua face<sup>7</sup>, o *Eu* formasse uma consciência ética.

A ideia de infinito é um conceito que ultrapassa a própria ideia de infinito, ela não se acomoda no Mesmo, vai além de toda conceitualização possível. Sobre isso, assevera Lévinas (1997, p.209): “Ao pensar o infinito – o eu imediatamente *pensa mais do que pensa*. O infinito não entra na *ideia* do infinito, não é apreendido, essa ideia não é um conceito”.

Com a ideia de infinito, o Outro, diferente e maior do que Mesmo, pode ser pensado como ele é, ou seja, totalmente *Outro*. A ideia de infinito, para o autor, se manifesta no rosto do *Outro*.

O rosto do *Outro* é, para Lévinas, aquilo que melhor demonstra a ideia de infinito, pois o *Eu* não consegue aprisioná-lo em forma de conceito. É “uma relação com o exterior, com o Outro, sem que essa exterioridade possa integrar-se no Mesmo” (LÉVINAS, 1997, p.209). O rosto é um totalmente *Outro* que se apresenta sempre como exterioridade, ele é linguagem que fala a um *Eu*.

Segundo Pivatto (2001), sendo o outro completamente exterior a mim, e situando-se a sua verdade num infinito que não domino, resta-me acolhê-lo e esperar que ele me fale, convidando-me à relação ética. Acolher o rosto é, então, a apreensão daquilo que o outro tem para me dizer, vindo de uma distância da qual nada sei e sobre a qual nada posso.

Para Lévinas (1997), quando acolhe-se alguém como rosto, não importa que seja rico ou pobre, desta ou daquela etnia, cultura, religião, ideologia, etc., exercendo esta ou aquela profissão, desempenhando este ou aquele cargo, com este ou aquele passado, com este ou aquele presente,

---

<sup>4</sup> Para Lévinas, totalidade é a redução de tudo que é externo a conceitos universais, a fim de que o sujeito possa apreendê-lo. Filosofias da totalidade são todas aquelas filosofias que primam pela autonomia.

<sup>5</sup> Lévinas usa os termos “Outro” e “Mesmo”, no sentido em que este diz do “eu” totalizante das filosofias da autonomia, enquanto aquele se refere à ideia de infinito, ao totalmente Outro, que não se reduz a um conceito universal.

<sup>6</sup> Infinito, para Lévinas, é aquilo que transcende a própria ideia de infinito, o infinito é maior que o “eu” e por isso, não pode se reduzir ao Mesmo.

<sup>7</sup> “A face do Outro não é um objeto de um pensamento pelo qual o Outro é um dado; não é um objeto capturável por uma verdade concebida como adequação. O Outro não é um “dado” que é agarrado, como se pudéssemos estender as mãos sobre ele. O Outro se impõe com sua irredutível alteridade: o Outro me olha e se refere a mim, e se desfaz da ideia que dele tenho em mente” (REALE, ANTISERI, 2006, p. 424/425). Os termos “face” e “rosto” usados no texto, carregam o mesmo sentido.

uma vez que nada disso é importante, porque nada disso conta. O rosto significa por si mesmo, e isso basta.

A ideia do infinito em mim tem a função de “questionar a minha liberdade”. Assim, ela não reduziria o Outro ao Mesmo e estaria salva da crítica a si mesma. “A face do Outro entra em nosso mundo, é uma ‘visitação’. É responsabilidade: olha e volta a me olhar, torna-me imediatamente responsável” (REALE e ANTISERI, 2006, p. 423).

Segundo Lévinas (1997, p. 215), o aumento da exigência que tenho em relação a mim mesmo agrava o juízo que incide sobre mim, isto é, a minha responsabilidade. “E o agravamento da minha responsabilidade aumenta essas exigências. Nesse movimento, a minha liberdade não tem a última palavra”.

A liberdade, nesse caso, fica submetida à ideia de infinito, ou seja, a manifestação do Outro é maior que a minha liberdade, por isso, eu não posso me apropriar dele. A consciência moral, seria então, justamente a sensibilidade para perceber o infinito e então respeitar o Outro como Outro.

Para Emmanuel Lévinas (1988, p. 92-93),

Sou eu que suporto outrem, que dele sou responsável. [...] a minha responsabilidade não cessa, ninguém pode substituir-me. De fato, trata-se de afirmar a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade, isto é, a partir da posição ou de-posição do eu soberano na consciência de si, deposição que é precisamente a sua responsabilidade por outrem. A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que, humanamente não posso recusar. ...Posso substituir a todos, mas ninguém pode substituir-me. [...]É precisamente neste sentido que Dostoiévsky afirma: “somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais do que os outros”.

Pode-se observar que é a responsabilidade por outrem o que constitui verdadeiramente o indivíduo, o ser único que cada um é, uma vez que, na decisão de ser para o outro, ninguém pode ser substituído. É por isso que nada é mais digno do ser humano que a responsabilidade por outrem. Aqui reside toda a ética e toda a moralidade.

Para Pivatto (2001), o *outro* tem significação, o *outro* tem sentido por si só. Tu és tu absolutamente. Compreensão alguma pode abarcá-lo, superando os poderes do eu ou da totalidade. O *outro* não pode ser reduzido ao mesmo, pois este é independente do mesmo. Assim, na ética levinasiana, o *outro* não só ganha seu espaço como tem direito, mas o relacionamento do eu com

o outro me enriquece, visto que ouvir o outro é aprender com tudo aquilo que ignoramos e desconhecemos.

Segundo Caliman (2014, p. 221), o futuro da educação, vai realizar-se exatamente nesse terreno, isto é, na capacidade de desconstruir o medo do *outro*, colocando-se as bases para uma educação abalizada no acolhimento, no respeito, no diálogo, na convivência, “é necessário aprender, antes de tudo, colocar em dúvida, a questionar a legitimidade de certos preconceitos nossos (culturais, étnicos), na tentativa de encontrar um Tu que nos enriqueça com sua diversidade”.

A educação, tendo como base essa ética, implica saída. Lévinas leva a pensar que uma nova educação que busque educar para a responsabilidade, hospitalidade, deve partir dos conceitos de proximidade e substituição, não uma educação a uma responsabilidade genérica, mas a uma responsabilidade que nos leva até a substituição<sup>8</sup>, o Mesmo no lugar do Outro. Mas o que Lévinas entende por responsabilidade? Afirmo Lévinas (1988, p.87): “entendo por responsabilidade como responsabilidade por Outrem, portanto, responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito; ou que precisamente me diz respeito, é por mim abordado como rosto”.

A exigência ética é a de dar resposta, de fazer tudo para encontrar recursos, mas, ainda assim, ninguém pode fazer o impossível. Afirmo Lévinas (1988, p. 89):

O laço com outrem só se aperta como responsabilidade, quer esta seja, aliás, aceita ou rejeitada, se saiba ou não como assumi-la, possamos ou não fazer qualquer coisa de concreto por outrem: Dizer: eis-me aqui. Fazer alguma coisa por outrem. Dar. Ser espírito humano é isso.

Portanto, a partir da esteira do pensamento de Lévinas, é possível pensar as bases sobre as quais se estrutura uma matriz de educação humanizadora, pautada, sobretudo, no acolhimento sensível do *outro* em sua sacralidade. Nesse sentido, parece que o autor está defendendo, em última análise, uma pedagogia do acolhimento passivo e responsável de *outrem*. Essa pedagogia da responsabilidade exige um compromisso ético, que se traduz em substituição, em que posso substituir a todos, mas ninguém pode substituir-me perante *outrem*.

---

<sup>8</sup> “A ética significa a partir da minha responsabilidade inalienável pelo outro, responsabilidade esta que conduz o sujeito à *substituição*, condição – in-condicao – na qual ele toma o lugar do outro, respondendo inclusive pelas faltas que ele comete. Pela substituição, o eu é expulso para fora do ser” (Fabri, 1997, p. 146).

Esta pesquisa, como já foi asseverado, tem como base principal a ética da alteridade, a partir, principalmente, do pensamento de Lévinas. Porém, algumas pesquisas já feitas, partindo desse mesmo pressuposto teórico, ajudaram no melhor esclarecimento sobre o tema.

Segundo Costa e Diez (2012), a educação como alteridade ética implica a experiência educativa como resistência a totalitarismos e aniquilamento do outro. O Eu assume uma atitude de abertura e de escuta à palavra que vem do outro, pois é o outro que me permite pensar a educação como novidade, encontro, respeito à alteridade, abertura e aprendizagem. Assim, o professor é um mediador que precisa colocar-se no processo de aprendizagem como ponte e não como barreira. “Este não é outro acontecimento senão o encontro que faz cada pessoa ser mais humana e que vai se constituindo à medida que se abre ao infinito do outro” (COSTA e DIEZ, 2012, p. 9).

De acordo com Paulo Freire, quando se pensa em uma educação para a reponsabilidade é necessário que haja a “participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 2011, p. 9). O professor que se preocupa com uma sociedade mais humanizada tem abertura ao diálogo contínuo com seus alunos. “Existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com seu Criador.” (*Ibidem*, 2011, p. 12).

Para Silva (2011), compreende-se que eu (sujeito), a partir da minha subjetividade, conheço o outro e sou reconhecido pelo outro a partir da subjetividade dele. É, justamente, este exercício de alteridade que enriquece as relações humanas. E, na escola, a alteridade pode ser compreendida como um diferencial nas relações entre os professores e alunos.

## **Coleta e análise dos dados**

### **Apresentação da proposta à escola/direção e professores**

Foi-se bem recepcionado pela diretora da escola. Falou-se sobre a pesquisa e da possibilidade de encaixar alguns horários em que se pudesse realizar a coleta dos dados junto aos alunos e conversar com os professores. Com a autorização da direção, conversou-se com alguns professores e passou-se a realizar a pesquisa junto aos alunos.

A conversa com o corpo docente da escola não atingiu o total dos professores. Dialogou-se com alguns professores sobre o problema da pesquisa e o referencial utilizado. Quando questionados a respeito do que seria ética da alteridade, as principais respostas dos professores foram que: “*sobre alteridade sim, porém, sobre ‘ética da alteridade’ não*”.



Depois de explicar o que seria ética da alteridade, em Lévinas, questionou-se sobre a importância deste princípio ético na relação deles, professores, com seus alunos. Os professores, de forma unânime, destacaram que é essencial essa relação. Um dos professores comentou que: *“muitos alunos têm a necessidade de nosso apoio, não só nos conteúdos, mas nas dificuldades da vida. Precisamos, muitas vezes, nos colocar no lugar deles. São totalmente diferentes de nós, realidades diferentes”*.

Isso vai de encontro ao que propõe Lévinas. O outro é infinitamente outro e deve ser acolhido como tal. “A relação com outrem ou o discurso é uma relação não alérgica, uma relação ética, mas o discurso acolhido é um ensinamento. O ensinamento não se reduz, porém, à maiêutica.” (LÉVINAS, 1997, p. 37).

Outros professores destacaram que, quando se pensa a alteridade para o ambiente escolar, se pensa que todo ser humano, independentemente de sua raça, cor e condições financeiras, deve ter o direito a educação, e que a relação professor e aluno deve transcender esse ambiente escolar, de forma que ambos se sintam respeitados e amados. Destacaram também que isso favorece no amadurecimento de cada ser humano que está em processo formação.

### **Coleta dos dados junto aos estudantes e análise**

#### **Conheciam ou já tinham ouvido falar em ética da alteridade?**

Quando questionados sobre se já conheciam ou já tinham ouvido falar da ética da alteridade, os alunos destacaram que, não da forma como foi apresentada, porém essa maneira de ver os outros, essa maneira de conviver com os outros, já os era um tanto conhecida. Destacaram, além da escola, como um espaço onde se falava desse respeito para com os outros, o ambiente familiar e também a igreja que frequentam.

Assim, perceberam-se aspectos que contribuem para o pensamento da ética da alteridade no ambiente escolar, a família e as instituições sociais. Quando se fala da escola como um ambiente propício de desenvolvimento desse pensamento ético, não se pode tirar da família a tarefa formadora e educadora. Esta precisa estar atenta, acompanhando seus filhos, e colocando-lhes os limites necessários para que cresçam como pessoas saudáveis, capazes de viver em sociedade.

É importante destacar aqui o que afirma Paulo Freire, e observar que os pais devem assumir as atividades propostas pela escola. “É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. Não podem nem devem omitir-se, mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e seu.” (FREIRE, 1996, p.106).

### **É importante essa ética no ambiente escolar, na relação professor/aluno?**

Percebeu-se a unanimidade nas respostas dadas pelos alunos com relação a esse item. Alguns aspectos mais importantes que foram destacados:

Aluno A: *“Quando os professores têm preocupação com nós, com cada um, individualmente, há aquilo que é mais importante na convivência humana, harmonia. Não tem como viver sem harmonia, não tem como estudar sem harmonia”.*

Aluno B: *“Esse respeito ao outro é o que faz as pessoas serem diferentes. A ética, vista dessa forma, vai além do respeitar, é compreender como o outro é”.*

Essa resposta vai ao encontro do que afirma Pivatto (2001), que o outro tem significação, que o outro tem sentido por si só. Na ética levinasiana, o outro não só é respeitado, mas o relacionamento do eu com o outro me enriquece. Ser compreendido enriquece a personalidade de cada um, dá espaço à diversidade.

Aluno C: *“É importante para a aprendizagem. Vamos conviver o ano todo, por isso precisamos ter um bom relacionamento. Nossa relação com o professor interfere na nossa aprendizagem. Aprendemos mais facilmente, quando nossa relação com o professor é próxima.*

É evidente, a partir da resposta deste aluno, o que Caliman defende sobre o futuro da educação. Segundo ele, a educação vai realizar-se exatamente nesse terreno, na capacidade de desconstruir o “medo do Outro”, e a partir de identificado o “medo”, acolher, respeitar e dialogar, na “tentativa de encontrar um Tu” (CALIMAN, 2014, p.221). O professor, muitas vezes, é determinante na aprendizagem de seus alunos.

Algo importante que também se pode destacar a partir dessa resposta é o que Lévinas define como responsabilidade. “Responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito” (LÉVINAS, 1988, p. 87). Ou seja, o que diz respeito ao professor o fato do aluno

apreender ou não? Segundo a ótica de Lévinas, tudo. O professor é responsável ao ponto de substituir-se, colocar-se no lugar do aluno.

Aluno D: *“Diante de tantas crenças, essa ética é importante para se ter respeito à religião. Cada religião tem uma maneira de pensar e refletir sobre uma divindade. Há também aqueles que não acreditam. É preciso saber respeitar isso”*.

Relacionado a isso, Lévinas reitera que, quando acolhemos alguém como rosto, não importa a cultura ou religião que pratica, o rosto tem significado por si só. A crença ou não crença do outro exige do eu respeito. No caso do professor, muito mais do que o respeito, exige acolhimento e responsabilidade para defender o direito à liberdade de religiosa.

### **Há essa preocupação com a ética da alteridade, na relação dos professores com os alunos? Onde e quando podemos visualizar?**

De forma geral, os alunos acreditam que há essa preocupação dos professores. Observaram-se duas formas de relatos: um relacionado à preocupação dos professores com os alunos individualmente, e outro com relação à turma como um todo.

Aluno E: *“Os professores têm se preocupado sim com nós alunos. Comigo, vejo isso acontecer muito claramente e sempre. Sempre chegam para conversar, pedem como estou. Mais especificamente nos últimos meses passei por dificuldades familiares sérias e os professores e também a direção, todos os dias me procuravam para conversar, dar apoio. Acredito que foram essenciais para que eu pudesse me recuperar e ver sentido não só nos estudos, mas sentido para a vida. Ainda estou superando e sem a escola, professores e direção, não sei o que seria”*.

Aluno F: *“Tenho alguns professores como amigos. Partilho os problemas tanto em relação aos conteúdos, como também problemas pessoais. Eles acabam me ajudando e orientando”*.

Esse primeiro relato demonstra a importância dessa ética na relação do professor com os alunos, que vai além da sala de aula. Às vezes o professor precisa entender o contexto do aluno e isso faz toda a diferença. Preocupar-se com a alteridade, nessa relação, é se preocupar com as bases que interferem na aprendizagem, e que, muitas vezes, não estão na escola.

Quando Lévinas trata da substituição, está tratando desta realidade de sair de si para o outro. Percebe-se claramente essa preocupação em sair de si para o outro, neste relato. Colocar-se no

lugar do outro não com uma visão fechada, mas ver o outro como infinito, alguém que eu não posso dominar, mas acolher e entender. Responsabilizar-se por aquilo que não me diz respeito e que não fui eu que fiz, acolher a realidade do outro.

Além disso, a ética da alteridade exige, segundo Lévinas, uma resposta, ter espírito humano e fazer de tudo para ajudar e contribuir por outrem, apesar de não termos a capacidade de fazer o impossível.

Aluno G: *“Notando a nossa preocupação com o futuro, e indecisão com o curso universitário, os professores procuram explicar o que cada curso estuda, o que poderia ser mais interessante para cada um. As professoras de Sociologia e História irão nos levar à UNB, na Semana Universitária, justamente para ajudar na nossa decisão. A escola demonstra preocupação com isso”*.

Aluno H: *“Temos, na escola, um cursinho pré-vestibular aos sábados, e sabemos que os professores não recebem nada para dar aula neste cursinho. Principalmente os professores de Matemática, além de dar aula neste cursinho aos sábados, tiram dúvidas e, pela internet, disponibilizam material e lista de exercícios para estudo. O professor de Português nos atende fora de horário e corrige textos extras com assuntos voltados ao vestibular. Vejo os professores empenhados e sem receber nada em troca e isso, para mim, é preocupar-se com a alteridade”*.

Nas respostas dos alunos G e H, podem-se perceber aspectos que se identificam ao referencial apresentado:

Primeiro, como afirma Lévinas (1988), a alteridade como responsabilidade é uma espécie de dom para o qual não existe reciprocidade. Vale asseverar que sou responsável por outrem sem esperar a recíproca. A recíproca é assunto dele. A dedicação e a entrega aos alunos demonstrada pelos professores, através dos relatos, é sem querer nada em troca. É simplesmente uma doação e entrega que pensa no outro. A substituição é autônoma das minhas motivações porque é pura e gratuita, ou seja, “é responsabilidade pelo Outro como aquele que não se inicia em mim, é uma sensibilidade particular que leva a uma acolhida entre os seres humanos, ou de alguma forma de compaixão” (LÉVINAS, 1988, p. 89).

Como salienta Pivatto (2001), a nossa convicção de educar para a responsabilidade deve ser uma via para enriquecer a própria identidade e não para empobrecê-la. Logo, a filosofia de Levinas visa um novo relacionamento com os Outros, que leva a nos interrogarmos sobre nossos

costumes e escolhas de vida, que esta não pode ser separada da caridade, de atividade prática em favor do próximo.

Um segundo aspecto importante a ser analisado aqui é de que se pode ajudar os outros em suas escolhas, porém não se pode definir e determinar as escolhas destes, tirando-lhes a liberdade. Percebe-se que os professores têm se esforçados em ajudar os alunos e auxiliar no encaminhamento do que desejam estudar.

Para Lévinas, a ideia do infinito em mim tem a função de “questionar a minha liberdade”, assim, ela não reduziria o Outro ao Mesmo, e, portanto, “a minha liberdade não tem a última palavra” (LÉVINAS, 1997, p. 215). Sendo submetida à ideia de infinito, a liberdade do outro é maior do que a minha e, desse modo, não posso reduzir tudo do outro em mim sem dar-lhe espaço para a tomada de decisões e escolhas.

### **Considerações finais**

O presente estudo teve como objetivo identificar se, na relação educador/educando, na escola estudada, há uma preocupação com a ética da alteridade. A partir da pesquisa realizada junto aos professores e direção, e principalmente dos dados coletados junto aos alunos, algumas considerações podem ser feitas.

Constatou-se que a maioria dos educadores da escola referida tem grande preocupação com os problemas extracurriculares dos educandos, problemas estes que interferem na aprendizagem. A responsabilidade com “aquilo que não fui eu que fiz e não me diz respeito”, como expõe Lévinas, é aspecto importante para os educadores na Escola. Os professores e a direção, segundo os alunos, estão sempre atentos às dificuldades individuais dos discentes. É sentido pelos alunos o acolhimento dessa realidade, que é infinitamente outra. Faz parte do *outro* (educando) e é acolhida pelo *eu* (educador).

Também foram diagnosticados aspectos importantes da responsabilidade dos educadores com relação ao futuro acadêmico dos alunos. Ao realizar cursinho pré-vestibular, acompanhar seus alunos em encontros que possibilitam a melhor decisão em relação aos estudos acadêmicos e capacidade de concorrência para alcançar os objetivos traçados, é perceptível a reponsabilidade assumida para com o outro, o aluno.

Pode-se concluir, através dessa pesquisa, que há uma preocupação com a ética da alteridade na escola analisada. Isso se comprovou pelos relatos dos alunos envolvidos e pela preocupação demonstrada pelos responsáveis pela educação.

Outro diagnóstico importante observado neste trabalho foi que os alunos não tinham conhecimento do termo “ética da alteridade” da forma como fora apresentado. Porém, e esse é um aspecto importante e positivo da família e da sociedade dos indivíduos aqui investigados, já tinham conhecimento da importância do respeito e da preocupação com a alteridade. Os educadores, no entanto, como era de se supor, já conheciam o termo “alteridade”. Desconheciam, porém, o sintagma “ética da alteridade” e seu significado de acordo com o autor aqui estudado.

Assim, a prática dessa concepção ética, mesmo não sendo conhecida totalmente pelos sujeitos da educação, é praticada, e isso é o mais importante e relevante para o ambiente escolar e no que tange aos resultados da atual pesquisa.

O foco do estudo aqui proposto, como já foi mencionado, foi diagnosticar essa ética da alteridade na relação educador/educando. No entanto, foi sugerido pela diretora da escola, quando da primeira conversa sobre a realização da pesquisa, a pertinência de se trabalhar essa ética para melhorar a convivência na relação aluno/aluno do Ensino Fundamental, pois estes têm grande resistência quando se trata da valorização e respeito para com o outro.

Sendo assim, dada a pertinência e amplitude do tema, sugere-se que outros trabalhos sejam realizados a fim de divulgar a importância dessa ética nas relações humanas. Como salienta o *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*, o aprender a ser cidadão é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não violência, fazer o uso do diálogo em qualquer situação e preocupar-se com o que acontece na vida em sociedade. “Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos alunos e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola.” (Ministério da Educação, 2007, p.4).

Que esses valores, além de serem vivenciados pelos educadores, na relação com os educandos, possam ser difundidos e ensinados aos mesmos.

## Referências

- ALVES, M. A.; GHIGGI, G. Lévinas e a educação: Da pedagogia do Mesmo à pedagogia da Alteridade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 15, nov/2010-abr/2011, p. 95-111.
- COSTA, M. L. **Lévinas: uma introdução**. Trad. J. Thomaz Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Coleção ética e intersubjetividade).
- COSTA, W.D. & DIEZ, C.L. **A relação Eu-Outro na educação: Abertura à Alteridade**. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.
- DEMO P. **Saber pensar**. 4 ed. SP: Cortez, 2005.
- FABRI, M. **Desencantando a ontologia**: subjetividade e sentido ético em Lévinas. Porto alegre: EDIPUCRS, 1997. (Coleção filosofia; 66).
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 11ª ed. Rio de Janeiro; Paz e terra, 1996.
- GERALDO C. (organizador). **VIOLÊNCIA e direitos humanos: espaços da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LÉVINAS, L. **Totalidade e infinito**. Trad. Daniel E. Guilloit. Salamanca (Espanha): Ed. Sígueme, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Da existência ao existente**. Trad. Paul Albert Simon, Ligia Maria de Castro Simon. São Paulo: Editora Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Descobrimo a Existência com Husserl e Heidegger**. Trad. Fernanda Oliveira. Lisboa: Piaget, 1999.
- \_\_\_\_\_. **De Dieu qui vient à l'idée**. Paris: J. Vnn, 1986. **De Deus que vem à ideia**. Pergentino Stefano Pivatto (coordenador e revisor); Trad. Marcelo Fabri, Marcelo Luiz Pelizzoli, Evandro Antônio Kuiava. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Trad. Pergentino Stefano Pivatto.(coord.). Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

- \_\_\_\_\_. **Ética e infinito**. Trad. João Gama. Lisboa: Ed. 70, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Transcendência e Inteligibilidade**. Trad. José Freire Colaço. Lisboa: Edições 70, 1991.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- Ministério da Educação. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: protagonismo juvenil** / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.
- OLIVEIRA, C. L. **Um Apanhado Teórico-Conceitual sobre a Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas e Características**. Revista Travessia. 4. Ed. 2010.
- PELIZZOLI, M. L. **A relação ao Outro em Husserl e Lévinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Lévinas: a reconstrução da subjetividade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- PIVATTO, P. S. **A ética de Lévinas e o sentimento do Humano-Crítica à ética Ocidental e seus pressupostos**. Veritas. EDIPUCRS, v. 37, n. 147, p. 325-263, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Responsabilidade e justiça em Lévinas**. Veritas, Porto Alegre, v.6, n.2, junho 2001.
- PULINO, L. H. C. Z. **Tornar-se humano e os Direitos Humanos**. Texto seção I, Módulo IV. Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural. 2014.
- REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia: de Nietzsche à escola de Frankfurt**. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2006.
- SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 2º ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.
- SIDEKUM, A. **Ética e alteridade: a subjetividade ferida**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.
- SILVA, M.T.P. da. **Um estudo das representações de Alteridade na relação professor-aluno da EJA no Ensino Fundamental**. Dissertação. PUCRS. Porto Alegre, 2011.



---

VITTORIO, P.; ANTONIA, F.; GERALDO C. **Pedagogia da Alteridade: para viajar a Cosmópolis**. Brasília: Liber Livro, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi – 2ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## A TELENVELA ENQUANTO “FOLHETIM ELETRÔNICO” REPRESENTATIVO DO COTIDIANO NACIONAL E SUA POTENCIALIDADE COMUNICATIVA

Rondinele Aparecido **RIBEIRO**<sup>1</sup>  
Universidade Estadual Paulista – UNESP  
rondinele-ribeiro@bol.com.br

**Resumo:** Para Lopes (2010), as mídias fornecem um grande material para o processo de mediação social, servindo também como instâncias privilegiadas para fornecer referências para o sujeito. Pode-se falar que as mídias, nesse cenário pós-moderno, agem como um novo campo de socialização. Um dos gêneros midiáticos de maior importância para o Brasil é a telenovela, que se constituiu como um gênero por excelência devido a sua especificidade de atingir a todas as classes sociais. A partir dessa constatação, o presente artigo contempla a telenovela como um objeto privilegiado acerca da cultura e da sociedade contemporânea brasileira, encarando-a como uma forma de transmissão cultural, que promove amplamente o processo de criação de identidades. Para tanto, o trabalho avança também na hipótese de a telenovela conter propriedades pedagógicas e sustenta a tese desse produto funcionar como um recurso comunicativo, tal como defende Lopes (2014).

**Palavras-chave:** Telenovela. Identidade. Ficcionalidade. Representatividade.

**Resumen:** Para Lopes (2010), los medios de comunicación proporcionan un gran material para el proceso de la mediación social, sirviendo también como instancias privilegiadas para proporcionar referencias para el sujeto. Usted puede hablar con los medios de comunicación, en este escenario post-moderna, actuar como un nuevo campo de socialización. Uno de los géneros de los medios más importantes para Brasil es la telenovela, que se constituyó como un género por excelencia debido a su especificidad para llegar a todas las clases sociales. A partir de esta evidencia, este artículo incluye la telenovela como un objeto privilegiado de la cultura brasileña y la sociedad contemporánea viéndolo como una forma de transmisión cultural, que en gran medida promueve el proceso de creación de identidad. Por lo tanto, el trabajo también avanza la hipótesis de la telenovela contienen propiedades pedagógicas y apoya la opinión de que la función del producto como recurso comunicativo, como aboga Lopes (2014).

**Palabras clave:** Soap Opera. Identidad. Ficcionalidad. Representatividad.

---

<sup>1</sup> Mestrando em andamento em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP Licenciado em Letras-Literatura pela UENP/CJ. Tem Especialização em Cultura, Literatura Brasileira e Língua Portuguesa. Acadêmico do 7º período do curso de Pedagogia (UCESP). Acadêmico do 4º período do curso de Direito (FANORPI-UNIESP).

## Introdução

A televisão está presente no Brasil desde 1950 e se notabiliza por ser o meio de comunicação mais difundido na sociedade. Como postula Sadek (2008), o Brasil foi um dos primeiros países a contar com a transmissão de televisão, constituindo-se, na verdade, como um ato bastante ousado. Vale acrescentar que a primeira transmissão no Brasil, ocorrida em 18 de setembro de 1950, foi marcada pelo caráter amador, uma vez que não se teve um planejamento mais sério. Visto pela crítica como uma das criações mais importantes do século XX, esse meio de comunicação atinge quase 100% dos lares brasileiros.

Rocco (1994), ao teorizar sobre a televisão, assevera que, ao lado do computador, ela ocupa o posto de invento mais importante do século XX, pelo fato de ter sido responsável por definir novas formas de organização social, podendo ainda conferir a grande responsabilidade de se constituir em meio formativo e informativo da sociedade. Como esclarece a estudiosa, “o veículo se tornou parte integrante, se não integradora, do cotidiano de todas as pessoas em praticamente todo o mundo” (ROCCO, 1994, p. 55).

Na visão de Wolton (1996), a televisão forma um verdadeiro laço indispensável numa sociedade marcada pelo isolamento do indivíduo. A televisão é “companheira das nossas solidões, testemunha de nossa vida cotidiana, memória do tempo imóvel” (WOLTON, 1996, p.11). Enquanto suporte, sabe-se que apresenta inúmeros programas e formatos. Arlindo Machado (2000), ao estudar as especificidades da televisão, dividiu os gêneros televisuais em sete: as formas fundadas no diálogo, as narrativas seriadas, o telejornal, as transmissões ao vivo, a poesia televisual, o videoclipe e outras formas musicais. O autor destaca também três formas principais de narrativas seriadas. Nas palavras do teórico, “é o caso dos teledramas, telenovelas e de alguns tipos de séries ou minisséries.” (MACHADO, 2000, p.84).

Sem sombra de dúvidas, dentre os programas de maior sucesso na televisão, está a telenovela, produto de ficção midiática, que teve suas primeiras experiências no Brasil no ano de 1951, com a exibição de *Sua Vida me Pertence*. De um produto desqualificado do ponto de vista da crítica inicial, esse produto, na atualidade, ganhou status bastante peculiar passando a ser o programa de maior sucesso da televisão brasileira, constituindo-se num verdadeiro produto cultural sobre a nação. Nesse sentido, sua trajetória se coaduna com a trajetória rumo à modernização experimentada pelo Brasil.

Na atualidade, como esclarece Lopes (2014), a televisão é “intensa na sociedade brasileira, devido a sua capacidade de alimentar um repertório compartilhado de sentidos por meio do qual pessoas de classes sociais, gerações, sexos, etnias e regiões diferentes se posicionam e se reconhecem umas às outras.” (LOPES, 2014, p.02). A partir dessas considerações, o presente artigo objetiva recuperar a gênese da telenovela e situar sua importância como produto cultural midiático que participa ativamente do processo de (re)criação de identidade(s). Para tanto, o trabalho avança também na hipótese de a telenovela conter propriedades pedagógicas e sustenta a tese de esse produto funcionar como um recurso comunicativo, tal como defende Lopes (2014).

### **O percurso formativo do produto de mídia televisiva**

A telenovela ocupa o posto de grande promotora da ficção no cenário pós-moderno. Esse produto notabiliza-se como um dos programas de televisão com formato mais caro. Basta uma simples constatação na mídia impressa ou mesmo televisiva para se perceber que se trata de um formato que logra muito sucesso entre os brasileiros, atraindo milhões de pessoas que acompanham diariamente o desenrolar da história. Pode-se afirmar que ela é um gênero híbrido, já que sua origem está atrelada a diversas matrizes, tais como a narrativa folhetinesca, o melodrama, a radionovela e a *soap opera*. Dessa forma, pode-se perfeitamente compreender que a telenovela consagrou-se como um produto de forte aceitação popular e se notabiliza como gênero mais lucrativo da televisão brasileira.

A estudiosa Renata Pallottini define esse produto ficcional como

[...] uma história contada por meio de imagens televisivas, com diálogo e ação, criando conflitos provisórios e definitivos [...]. A telenovela se baseia em diversos grupos de personagens e lugares de ação, grupos que se relacionam interna e externamente – ou seja, dentro do grupo e com os demais grupos; supõe a criação de protagonistas, cujos problemas assumem primazia na condução da história (PALLOTTINI, 2012, p.35).

Muito já se teorizou acerca das narrativas e de sua importância para a humanidade. A telenovela corresponde ao modelo narrativo da contemporaneidade, já que seu fundamento parte de uma necessidade humana: o gosto pela narração. Tanto que o estudioso Carlos Sadek (2008,

p.17) assevera que “a telenovela pode ser incluída em umas das mais antigas tradições da espécie humana: a de contar e ouvir histórias.”

A telenovela vem sendo exibida ininterruptamente no Brasil desde 1951, sendo lícito compreender que a trajetória do produto se confunde com a do suporte televisivo. Ao teorizar acerca do enorme sucesso que as telenovelas logram no país, a estudiosa Claudia Mogadouro (2007) explica que tal produto artístico constitui-se como uma narrativa, a qual, por um percurso bastante diferente de outros países latino-americanos, foi alçada ao posto de principal e mais lucrativo produto da ficção seriada. De um produto menor na grade da programação televisiva, a telenovela passou a ser vista como o produto de mídia mais importante da televisão brasileira, ganhando *status* de uma produção bem elaborada e que dialoga diretamente com o cotidiano do país. Por esse motivo, autores como Lopes (2002, 2003) sustentam que a telenovela se notabiliza como uma narrativa sobre a nação.

Assim, nas palavras de Lopes (2003, p.07), “é possível afirmar que a telenovela no Brasil conquistou reconhecimento público como produto artístico e cultural e ganhou visibilidade como agente central do debate sobre a cultura brasileira e identidade do país.”. A teórica credits o sucesso do gênero no país, afirmando ser a telenovela um dos fenômenos de maior representação da modernidade brasileira, constituindo-se num verdadeiro fenômeno cultural, que exporta esse produto, nutrindo o ideário mundial com as produções nacionais.

Ao considerar a telenovela como um grande fenômeno da cultura brasileira, a autora pronuncia-se da seguinte forma:

Ela também pode ser considerada um dos fenômenos mais representativos da modernidade brasileira, por combinar o arcaico e o moderno, por fundir dispositivos narrativos anacrônicos e imaginários modernos e por ter a sua história fortemente marcada pela dialética nacionalização-massmediação (LOPES, 2003, p.17).

Como esclarece a autora, para se adaptar do rádio para a televisão, a telenovela transportou do rádio tanto a técnica como autores, diretores e atores. Nesse processo de adaptação e formatação do gênero no Brasil, não se pode esquecer da influência do melodrama latino-americano, que, em muito, ajudou a consolidar o gênero.

Claudia Mogadouro (2007), ao tecer considerações sobre a telenovela, assim se pronuncia:

A telenovela é o produto cultural mais popular e lucrativo da televisão brasileira, consumida por todas as camadas da nossa sociedade. Embora tenha sua origem numa estrutura essencialmente melodramática, esse gênero percorreu um caminho muito interessante no Brasil, pois buscou uma forma própria de narrativa popular, pautada nas relações do cotidiano, agregando realismo e críticas sociais, construindo um produto extremamente representativo da modernidade brasileira, por juntar o moderno e o arcaico, um típico produto da hibridização cultural (MOGADOURO, 2007, p.88-89)

A partir dos postulados da estudiosa em questão, entende-se claramente que a telenovela, enquanto produto de mídia, é o produto mais consumido e o que mais agrega valores à sociedade, sendo um corpus privilegiado na atualidade, balizando questões inerentes à formação e (re)construção de identidade(s). Esse gênero, não resta dúvida, passou a se constituir numa verdadeira narrativa ficcional sobre o país, constituindo-se como um precioso instrumento de integração nacional, na medida em que sua trajetória, enquanto produto cultural, permite associar sua evolução temática com o processo de abertura política e rearranjo econômico pelos quais o Brasil estava passando.

A partir do exposto, é lícito afirmar que nas últimas quatro décadas, a telenovela alterou profundamente sua forma de composição bem como sua estrutura temática, servindo, no Brasil, como um produto que vai muito além de ato levar acesso à ficção, mas sim um produto que muito serviu (e continua servindo) para abordar as amplas transformações sociais pelas quais o país passou e passará. Seu tecido pode se alçado ao posto de uma grande crônica representativa do cotidiano nacional, que se constitui em um verdadeiro palco para problematizar e interpretar o país.

Uma sistematização do estudo das telenovelas

Para a estudiosa Claudia Mogadouro (2007, p.88-89), a telenovela se constitui como um produto cultural de caráter mais popular e lucrativo da tevê brasileira. Para explicar esse ponto de vista, a autora volta-se para a questão do consumo, já que a telenovela é um produto cultural de forte aceitação, atingindo a todos os lares, independentemente do rótulo de classes. Dessa forma, esse produto de ficção seriada, constituído pela forte tradição narrativa que impera na sociedade e por um conjunto de referências híbridas, tais como o melodrama, o folhetim, a soap opera e a radionovela, apresenta um desenrolar bastante singular no Brasil.

Como se sabe, esse produto ficcional, inicialmente, não contou com uma recepção favorável da crítica especializada, que lhe atribuía o rótulo de produto alienante, melodramático que retratava temáticas óbvias. Ao se posicionar acerca do sucesso obtido pelas produções contemporâneas, a

autora sustenta que a telenovela “[...] buscou uma forma própria de narrativa popular, pautada nas relações do cotidiano, agregando realismo e críticas sociais, construindo um produto extremamente representativo da modernidade brasileira [...]” (MOGADOURO, 2007, p.88-89).

A estudiosa Maria Imacolatta Vassolo Lopes, em seu artigo intitulado “Telenovela como Recurso Comunicativo”, de (2009), propõe uma divisão para a história da telenovela brasileira, que, segundo a autora, passa por 03 fases muito bem definidas: a fase sentimental (1950-1967), a fase realista (1968-1990), e, por fim, a fase naturalista, datada desde os anos 1990.

Lopes enquadra como fase sentimental o conjunto de produções compreendido entre 1950 a 1967, na fase incipiente da televisão. Assim, pode-se apontar como características preponderantes de tais produções o aspecto extremamente melodramático, assentado em uma visão estritamente maniqueísta, a qual não mantinha relação alguma com a sociedade.

As primeiras experiências com o formato no Brasil remontam ao ano de 1951, ano em que foi exibida a telenovela *Sua Vida me Pertence*. Nessa fase incipiente, o formato dominante das produções era pautado pela forte improvisação, pela ausência de uma linguagem técnica e pelo caráter evasivo notoriamente melodramático. Essa telenovela é considerada pela crítica como a primeira experiência do gênero no Brasil, todavia, cumpre o dever de esclarecer que nessa fase pioneira, tais produções não eram os produtos mais rentáveis da televisão, tampouco eram vistos com bons olhos pelo meio acadêmico. Pesava-lhe o rótulo de ser um produto de viés evasivo, alienante, melodramático e destinado às mulheres. Como esclarece Esther Império Hamburger, “[...] inicialmente feita ao vivo, não era diária, não ocupava o horário nobre, não era o programa mais lucrativo ou aquele em que as emissoras investiam maiores recursos.” (HAMBURGER, 2011, p. 67).

A estudiosa Maria Aparecida Baccega (2013, p.31) explica que as primeiras produções contavam com um viés fortemente maniqueísta. Por esse motivo, os personagens eram muito bem definidos em bons e maus, os diálogos eram pobres e as situações se baseavam em estereótipos já consagrados de uma sociedade ainda patriarcal. Dessa forma, o arquétipo das primeiras telenovelas brasileiras seguia a seguinte estrutura: o primado do sentimento, o conflito amoroso era sempre o fio condutor de qualquer novela tal qual no romance de folhetim.

Alterações profundas nesse gênero só aconteceram a partir de 1963 com a inovação implementada pela TV Excelsior a partir da atitude de Edson Leite, que, em uma visita à Argentina,

se deparou com o hábito de histórias parcelas diárias. O superintendente resolveu implantar esse mesmo hábito no Brasil e importou o roteiro de uma telenovela, aqui adaptado com o nome de *2-5499 Dá Ocupado*.

Seguindo o cânone estabelecido por Lopes, a autora denomina de Fase Realista aquela iniciada a partir de 1968. Pode-se dizer que, a partir dessa data, a telenovela, que, antes, era marcada por seu caráter evasivo, passou a retratar e a dialogar diretamente com o cenário nacional, nutrindo os espectadores de referências notoriamente nacionais, o que muito contribuiu para incutir nos telespectadores o sentido de pertencimento. Nesse sentido, a telenovela passou a servir como meio de representação e de diálogo com uma nação que se modernizava, ao passo que experimentava uma situação sociopolítica bastante significativa. O cenário político era marcado pela presença de um governo ditatorial. Por sua vez, no plano social, pode-se citar como marco o ingresso do país no cenário global bem como a suplantação de sua condição agrária e o intenso processo de metropolização.

Ao se posicionar sobre as produções dessa fase, Lopes explica que a telenovela “[...] se estruturou em torno de representações que compunham uma matriz imaginária capaz de sintetizar a sociedade brasileira em seu movimento modernizador.” (LOPES, 2009, p.23-24).

A telenovela *Beto Rockfeller*, de Braulio Pedroso, exibida pela extinta TV Tupi, alterou profundamente o cenário ora apresentado, uma vez que, recorrendo a cenas do cotidiano, passou a encantar o público que se viu representado. A crítica confere a essa obra o status de trama revolucionária, por empregar um protagonista anti-herói. A obra também colaborou com a mudança na recepção, já que seduziu o público masculino.

Tais características, como destaca Ester Hamburger (2005), estendem-se para as novelas produzidas nos anos 80, ou seja, perspectiva crítica acerca da realidade brasileira. Assim, percebe-se que esse gênero contribuiu de maneira profícua para o entendimento do contexto social brasileiro, podendo-se dizer que elas cumprem um enorme serviço de formação e de representação do brasileiro, ao polarizar, em seu discurso, temáticas extremamente complexas, como a reconfiguração do lar, a alteração do papel da mulher na sociedade, as questões ligadas à política. De fato, como postula Hamburger (2011), o gênero é responsável pela difusão da imagem de um país que se modernizou.



Por fim, a última fase compreendida pela estudiosa como fase naturalista, tem-se a forte presença de elementos realistas que caracterizaram a fase anterior com a diferença de que, na atual fase, a verossimilhança é atingida quando se empregam temáticas cada vez mais sociais, que mantêm um diálogo constante com a realidade. Para Lopes (2009), a telenovela é um produto que foi alçado ao carro chefe da indústria televisiva, o que lhe permitiu se constituir num verdadeiro espaço de problematização do Brasil, retratando aspectos ligados à intimidade, bem como problemas sociais. Pela profundidade dos temas retratados e pelo serviço de formativo que prestam à nação, é indiscutível que a telenovela deixou de ocupar o posto de mero entretenimento para se consolidar numa narrativa acerca da nação.

A esse respeito, valem as pontuações de Lopes:

Alçada à posição de principal produto de uma indústria televisiva de grandes proporções, a novela passou a ser um dos mais importantes e amplos espaços de problematização do Brasil, indo da intimidade privada aos problemas sociais. Essa capacidade sui generis de sintetizar o público e o privado, o político e o doméstico, a notícia e a ficção, o masculino e o feminino, está inscrita na narrativa das novelas que combina convenções formais do documentário e do melodrama televisivo (LOPES, 2009, p.06).

Pode-se corroborar, então, nas palavras de Lopes (2009, p.06), que a novela tornou-se uma forma de narrativa sobre a nação e um modo de participar dessa nação imaginada, ao passo que promove amplamente o processo de identificação dos telespectadores com os personagens num processo em que o real e o ficcional se misturam. Pode-se afirmar também que as telenovelas promovem alterações de comportamentos, infiltrando-se no cotidiano das pessoas, tornando-se onipresente na vida do telespectador.

Como uma característica dessa fase, Lopes defende que a telenovela deve ser vista como um recurso comunicativo, ou seja, “[...] identificá-la como narrativa na qual se conjugam ações pedagógicas tanto implícitas quanto deliberadas que passam a institucionalizar-se em políticas de comunicação e cultura no país” (LOPES, 2009, p.32).

### **A telenovela enquanto construtora do senso de cidadania**

Enquanto objeto de estudo acadêmico, a telenovela foi legitimada como campo fértil de estudo apenas nos últimos quarenta anos. Na atualidade, esse produto ficcional é encarado como o

mais promissor da televisão, veículo que responde por ser a grande promotora de ficção na contemporaneidade, sendo lícito atribuir-lhe a denominação de “folhetim eletrônico”.

Se comparada à década de 1970, período em que a televisão ainda não atingia ampla cobertura nos lares brasileiros devido ao preço, a partir dos anos 80, essa situação começa a se alterar, uma vez que a televisão passa a estar presente em um número maior nas casas dos brasileiros. Assim, a partir da década de 1980, o país passou a contar com tramas que não mais ficavam tão restritas ao domínio feminino. Merece ser comentado ainda que esse produto foi-se tornando uma verdadeira “vitrine cultural”, sobretudo a partir da década já apontada, que assistiu a uma modernização ainda maior das produções, que passaram a empregar explicitamente a temática política representada por personagens masculinos. Vale acrescentar que tal abordagem agora difere da década anterior pelo fato de o país não contar mais com a censura, o que permitiu às telenovelas do período representar a ditadura de uma maneira mais livre.

Nessa década, a estrutura melodramática mantém-se, mas com contornos menos exagerados. Entre os inúmeros fatos políticos que ocorreram, podem ser apontados o processo de redemocratização do país, a promulgação de uma nova Constituição pautada no Estado Democrático de Direito e anistia. Pode-se citar também a situação caótica do país no plano econômico, marcado, sobretudo, por altas taxas de inflação que assombravam os brasileiros.

Enquanto estimuladora do senso de cidadania, as narrativas realistas e naturalistas parecem ser um prolongamento do noticiário global ao incorporar, em suas narrativas, vários núcleos cujos dilemas marcam uma referência às problemáticas enfrentadas pelos brasileiros. Nesse sentido, tem-se uma perfeita simbiose entre o universo da realidade e da ficcionalidade. Residem, então, nesses aspectos, as potencialidades desse gênero, já que pode ser considerado um nutriente ficcional, formativo e informativo da sociedade.

A partir da inserção desse viés mais naturalista nas ficções televisivas, pode-se entender que esse vasto conjunto de referências narrativas passam a ser um nutriente na memória do receptor. Notoriamente, a telenovela é alçada ao status de objeto artístico e estético, notabilizando-se como fator de humanização, posto que pode educar e edificar. Enquanto objeto estético, propicia ao leitor entrar em contato com um mundo que não é o seu, servindo como um agente de ampliação dos horizontes de expectativas. Nesse sentido, estimula o senso crítico e o senso de cidadania,

servindo como amplo espaço de reflexão por representar os conflitos humanos e torná-los próximos da sociedade.

### **Ao abordar as potencialidades da telenovela, Lopes esclarece:**

Acreditamos que abordar a telenovela como recurso comunicativo é identificá-la como narrativa na qual dispositivos discursivos naturalistas ou documentarizantes passam a ser deliberadamente explicitados e combinados com diversificações da matriz melodramática da telenovela (LOPES, 2014, p.05).

A narrativa televisiva é capaz de representar temáticas cada vez mais cotidianas do universo brasileiro, que muito serve como um estímulo ao senso crítico e propicia um amplo espaço de reflexão, o que Lopes (2009; 2014) define como potencialidade de a telenovela constituir-se como uma *agenda setting*, justamente por servir como espaço de reflexão, por representar os conflitos humanos e torná-los próximos dos receptores, e, na maioria das vezes, servindo como uma verdadeira prática de esclarecimento de condutas as quais nutrem a referência do telespectador.

Para Lopes (2014), o telespectador vive imerso numa verdadeira cultura da comunicação, que está assentada na percepção que se tem sobre o outro, bem como no reconhecimento do indivíduo como componente principal do agir comunicativo.

Nas palavras da autora:

É dentro desse universo de sentidos que podemos conceber a institucionalização singular da telenovela brasileira na cultura e na sociedade como um recurso ou uma "alavanca" que pode ser ativada na persecução da cidadania cultural, no reconhecimento das forças cooperativas de existência bem como dos conflitos que emergem nessa caminhada. (LOPES, 2014, p.07).

Nesse sentido, as telenovelas, enquanto componente máximo da sociedade audiovisual, atuam como elemento de socialização e fonte pedagógica, sobretudo por esclarecer condutas, legar valores e informações, comportando-se como grande fator de emancipação.

Essa condição da narrativa midiática, a qual se notabiliza por travar um diálogo amplo com a realidade, faz com que ela se converta num espaço amplo e privilegiado para retratar temáticas sociais, bem como ficcionalizar dramas inerentes aos brasileiros. Ademais, é essa especificidade que possibilita o surgimento de novos modos de perceber a realidade, bem como servir como uma

iniciativa ampla com a finalidade de informar o receptor, estimulando-o a uma reação (ou até mesmo uma ação) retratada no enredo da telenovela.

### **Considerações finais**

A temática envolvendo mídia e seus contornos acadêmicos vem sendo moldada desde o momento em que se constatou a possível influência delas na formação da subjetividade do indivíduo. Falar sobre a ascensão das mídias e de seus contornos é reportar ao seu desenvolvimento ocorrido, sobretudo, na década de 1940, num contexto de rearranjo industrial.

Na atualidade, a mídia é entendida como uma forma de cultura simbólica estruturada em contextos sociais específicos, notabilizando-se como uma forma de transmissão cultural. Enquanto objeto privilegiado de construção de uma narrativa sobre o país, a telenovela tem se constituído por tramas cada vez mais naturalistas ao explorar temáticas ligadas ao cotidiano do brasileiro. Nesse sentido, tal produto tem alcançado a aceitação das classes mais abastadas, alterando, então, sua condição inicial de produto voltado para as classes menos favorecidas.

É sabido que, enquanto gênero ficcional de televisão, sua produção está entre os produtos mais rentáveis das emissoras. Sua fórmula está embasada num grande mosaico herdado de outros gêneros de cultura popular, tais como melodrama, folhetim, soap opera e radionovela. Sua presença no país desde a implantação da televisão faz com que se torne impossível abordar o gênero sem abordar o suporte (a televisão).

É inegável que o ideal da contemporaneidade sofre grande influência da mídia, que passa a ser a grande fornecedora de material para entretenimento e fruição. Assim, a televisão, por meio da telenovela, veicula costumes e fornece referências de vida de diversos grupos sociais, podendo atuar como uma narrativa promotora do exercício de cidadania ao promover, em suas tramas, situações notoriamente naturalistas.

Enquanto objeto artístico e estético, a telenovela consubstancia-se numa narrativa capaz de materializar as referências histórico-sociais do indivíduo e catapultá-las em suas narrativas repletas de significados e símbolos que acabam por envolver o ser humano na urdidura de seu amargo dia. Outro ponto extremamente importante reside no fato de as mídias estarem ligadas ao processo de fornecimento de referências para o sujeito. Nesse sentido, todo o capital simbólico, como imagens, sons, espetáculos e narrativas, são de extrema importância para a construção do indivíduo como

sujeito. Ademais, ao fornecer material, dominar o tempo, o lazer, tentar inculcar valores, modelar opiniões e comportamentos sociais, e apresentar informações, a narrativa midiática, vista e comentada pela sociedade brasileira, mostra-se um produto cuja narrativa apresenta grande potencialidade para retratar temáticas cada vez mais próximas dos brasileiros, o que serve como instrumento pedagógico ou, ainda, emancipador, na medida em que trata de situações cada vez próximas de seu público-alvo, servindo como recurso comunicativo (conforme esclarece Lopes), ou como fonte promotora do senso de cidadania.

## Referências

HAMBURGER, E. **O Brasil antenado: A sociedade da telenovela**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

\_\_\_\_\_. **Telenovelas e Interpretações do Brasil**. In Lua Nova: Revista de Cultura e Política. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010264452011000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010264452011000100004&script=sci_arttext)>. Acesso em 12/10/14.

LOPES, M. I. V. . **Ficção televisiva e identidade cultural da nação**. Alceu(PUCRJ), v. 10, p. 05-15, 2010.

\_\_\_\_\_. **Telenovela e direitos humanos: a narrativa de ficção como recurso comunicativo**. In: ANAIS INTERCOM– Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Memória e Identidade na Telenovela Brasileira**. Disponível em <[http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT12\\_ESTUDOS\\_DE\\_TELEVISAO/templatex\\_xiiicompos\\_2278-1\\_2246.pdf](http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT12_ESTUDOS_DE_TELEVISAO/templatex_xiiicompos_2278-1_2246.pdf)>. Acesso em 04/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação**. Revista Comunicação e Educação. Jan/abr. 2003. Disponível em <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewfile/4195/3934>>. Acesso em 05/03/2014.

\_\_\_\_\_. **Narrativas Televisivas e Identidade Nacional: O Caso da Telenovela Brasileira**. Intercom-XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Salvador/BA –1 a 5 Set 2002

LOPES, M.I.V. **Telenovela como Recurso Comunicativo**. Matrizes, v. 3, n.1, 2009.

MACHADO, A. **A Televisão levada à sério**. São Paulo: SENAC, 2000.

MOGADOURO, C.A. **A Telenovela brasileira: uma nação imaginada**. *Eco-Pós*, v.10, n. 2, p. 85-95, 2007.

PALLOTTINI, R. **Dramaturgia de televisão**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ROCCO, M.T.F. **Que pode a escola diante do fascínio da TV**. Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c\\_ideias\\_09\\_053\\_a\\_062.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c_ideias_09_053_a_062.pdf)>. Acesso em 12/10/13.

SADEK, J.R. **Telenovela: Um olhar do cinema**, São Paulo: Summus, 2008.

WOLTON, D. **O elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão**. São Paulo: Ática, 1996.

## A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL

Virna Lumara Souza LIMA<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Acre – UFAC  
virnalumara@gmail.com

**Resumo:** Diante do surgimento de uma nova forma de gerenciar a administração pública brasileira, advinda dos preceitos que regem a iniciativa privada, em cujo discurso repousa a ideia da busca por qualidade nos serviços e eficiência no uso dos recursos financeiros, é possível perceber que o Estado tem sofrido uma reconfiguração, trazendo consequências às chamadas políticas sociais. É possível, portanto, vislumbrar um rito de passagem do chamado Estado de Bem-estar social para o Estado neoliberal. Nas políticas educacionais, em especial, o Estado Mínimo, proposto pelo neoliberalismo, e a perspectiva gerencial na administração pública trouxeram diversas implicações que podem ser mais bem compreendidas ao avaliar como tais proposições adentraram no contexto brasileiro. Este artigo tem o objetivo de refazer a trajetória pela qual tais preceitos foram introduzidos no Brasil, culminando na mudança de comportamento do Estado para com as políticas públicas educacionais, além de trazer à reflexão as principais implicações na educação brasileira.

**Palavras-Chave:** Estado; Neoliberalismo; Políticas públicas educacionais.

**Abstract:** Faced with the emergence of a new way of managing a Brazilian public administration, derived from the precepts that govern a private initiative, issue speech rests an idea of the search for quality our services and efficiency no use of financial resources, it is possible to perceive that the State Suffered a Reconfiguration, bringing consequences in the so-called social policies. It is therefore possible from a Member State of Social Welfare to the neoliberal State. In educational policies, in particular, the Minimum State, proposed by neoliberalism, and the managerial perspective in public administration have brought different implications that can be better constructed when assessing how these propositions entered the Brazilian context. This article aims to develop a platform through prerequisites and presentations in Brazil, culminating in the change of the State's behavior towards public educational policies, in addition to bringing to reflection as the main implications in Brazilian education.

**Key-Words:** State; Neoliberalism; Educational public policies.

---

<sup>1</sup> Mestrado em andamento em Educação pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa EM 2013. Foi voluntária do Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica (PIVIC) e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), atuando em atividades de pesquisa, ensino e extensão na área de Letras. Exerceu o magistério na educação básica no Sistema Público de Ensino do Acre, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Rio Branco e da Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE) do Acre, atuando no Programa Projovem Urbano e em Escola de Ensino Fundamental, respectivamente. Atualmente, faz parte do quadro de servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Acre - UFAC

## Introdução

As políticas públicas, em especial as que se situam no campo educacional, são mais bem compreendidas quando as analisamos a partir de seu contexto de produção. Isso porque as questões sociais, políticas e econômicas de um país possuem influência direta na forma como o Estado delimita suas necessidades e executa os serviços públicos dirigidos à sociedade como um todo. Subjacente a isso, como pode ser observado no decorrer da história, o Estado possui uma tendência ideológica que condiciona as suas ações. E é justamente devido a essa ideologia, pela qual se submete o Estado, que Laswell (1936 apud SOUZA, 2006, p. 20) afirma que “as decisões e análises sobre essa temática implicam respostas sobre quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.”.

Dessa forma, é impossível discutir as políticas públicas de uma sociedade sem que se estabeleça uma relação de reciprocidade entre elas e o Estado. E isso se deve à ideia de que as políticas públicas refletem de forma efetiva não somente a ação do Estado, mas também a carga ideológica em que fundamenta tal ação. É por meio das políticas públicas que o Estado implanta os seus projetos de governo e os efetiva através de diversas ações voltadas para áreas específicas da sociedade. Diante de tais afirmações, é interessante considerar a diferenciação que há entre Estado e Governo. Segundo Höfling,

É possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Dessa forma, a autora alerta que, tendo em vista a necessidade de órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade agirem na tomada de decisões que envolvem a implementação e manutenção das políticas, estas são de responsabilidade do Estado. Importante destacar que são diversos os conceitos que tentam definir o conceito de políticas públicas. Mas vale a pena destacar que a temática se situa em um campo amplo, pois, segundo Dye (1984 apud SOUZA, 2006), “refere-se a tudo o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Outras definições



citam ainda a relação do papel das políticas públicas com a solução de problemas em uma dada sociedade.

No que se refere à formulação das políticas, Souza (2006, p. 27) tem algumas ideias discordantes, nas quais se destaca “que o Estado reflete apenas as pressões dos grupos de interesse ou opta por políticas definidas exclusivamente por aqueles que estão no poder ou, ainda, que atende apenas aos interesses de determinadas classes sociais”. A autora reconhece a ação de outros segmentos, além do governo, tais como grupos de interesse e movimentos sociais, na formulação de políticas, mas enfatiza uma autonomia relativa por parte do Estado, conferindo a ele um espaço próprio de atuação, criando condição para a implementação de objetivos de políticas públicas.

Ainda no que se refere ao conceito e à formulação de políticas, a autora enfatiza que:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26).

Vale a pena destacar, ainda, que, no processo de formulação de políticas, o papel do Estado é preponderante, mas não se finda nele. Como atores que emergem nesse meio, surgem ainda as classes sociais e sociedade civil.

Em um plano mais específico, em termos conceituais, situam-se as políticas sociais. De acordo com Höfling (2001), “elas estão relacionadas às ações que visam um padrão de proteção social desenvolvido pelo Estado, a partir de redistribuição de benefícios sociais, com o intuito de diminuir as desigualdades resultantes do desenvolvimento socioeconômico”. É a partir das políticas sociais, portanto, que se efetiva a garantia de direitos que asseguram condições sociais e econômicas dignas e, em princípios, justas, para que a população exerça, de fato, a cidadania. Dentre as áreas de atuação, é possível citar, principalmente, saúde, trabalho, assistência e previdência social, justiça e a educação, sendo esta última o foco de análise deste ensaio.

## Trajетória histórica e primeiras características dos estados liberal, de bem-estar social e neoliberal

A ideologia liberal da ação do Estado remonta, portanto, aos séculos XVII e XVIII, com o advento do Iluminismo na Europa. Um movimento que provocou grandes mudanças no meio econômico, político e social à época, apregoando o uso da razão e de maior liberdade econômica e política, sob o mantra dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Buscava, portanto, a limitação do poder do Estado sobre a vida e as escolhas dos cidadãos, com grande ênfase nas questões econômicas, percebidas efetivamente nas críticas dirigidas ao mercantilismo<sup>2</sup>.

O Estado Liberal, que possuía como principais representantes o Reino Unido e os Estados Unidos, permaneceu como modelo hegemônico até o início do século XX. Entretanto, importantes acontecimentos históricos, como as duas guerras mundiais e a crise econômica de 1929 (Grande Depressão) provocaram uma profunda crise nesse modelo, culminando em uma abertura para a consolidação de uma nova proposta de Estado que ficou conhecida como *Welfare State*, ou Estado de Bem-estar Social. Dentre as definições existentes, destacamos a de Medeiros (2001, p. 6) que afirma que, “a *Welfare State* é entendida como a mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista, a fim de executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar de sua população.”

A solução para a crise em que se encontrava a economia foi justamente a retomada de ações efetivas pelo Estado, a partir da década de 1930. Além da questão econômica, a ideia desse modelo também surge em oposição aos regimes nazista e fascista, caídos após a Segunda Guerra Mundial. A efeito da disputa entre Estados Unidos e União Soviética, durante a Guerra Fria, o Estado de Bem-estar Social surge também como uma alternativa às ideias socialistas com o objetivo de conter seu estímulo e disseminação entre os trabalhadores.

Importante ressaltar, a partir disso, que as ideias que sustentam essa nova perspectiva de Estado são advindas de pensamentos liberais, e que, portanto, não havia uma intenção de modificar substancialmente o papel do Estado, mas adequá-lo de acordo com as necessidades que se faziam presentes, diante do cenário social e, principalmente, econômico. A exemplo disso, é possível citar

---

<sup>2</sup> O Mercantilismo consistiu na prática econômica adotada na Idade Moderna, marcada, principalmente, pela forte intervenção do Estado.

a obra do economista John Maynard Keynes (1883 - 1946), cujos pensamentos fundamentaram essa nova interpretação de Estado, em que o ideário se pauta na necessidade de distribuir melhor a renda de produção, dando prioridade ao consumidor, tendo em vista que esse é quem determinaria o volume de produção. Ele chamava, portanto, a atenção para a garantia do pleno emprego, para que houvesse um equilíbrio entre demanda e produção, evitando a redução de lucro dos capitalistas.

Os primeiros países a se utilizarem da doutrina de Keynes (Keynesianismo) para a construção de suas políticas econômicas foram os Estados Unidos e, posteriormente, o Brasil, com uma abordagem diferenciada, durante a Era Vargas. Só após o sucesso do Estado Keynesiano nos EUA, após a Segunda Guerra Mundial, as ideias foram difundidas nas políticas da Europa Ocidental, fundamentando o Estado de Bem-estar Social. Nesse momento, tem-se, portanto, uma nova perspectiva de Estado, predominante nos países ocidentais, a partir da metade do século XX, que surge em defesa do crescimento do mercado, mas com a regulamentação estatal, para que fossem garantidos o crescimento efetivo na economia e a oferta de benefícios sociais, garantidos por meio de bens e serviços públicos.

Em termos históricos, o avanço das ideias neoliberalistas deu-se por volta de 1970, tendo como principal atuante do movimento o economista Milton Friedman. Uma nova interpretação sobre a postura do Estado, diante da economia, desenvolveu-se, supostamente, como forma de solucionar as crises que atingiram a economia mundial, com destaque para a Crise do Petróleo, em 1973, devido ao aumento excessivo de seu preço. O Neoliberalismo, vale destacar, nada mais é que uma retomada dos ideais que fundamentaram o Estado Liberal do século XVIII, mas com algumas diferenças, principalmente quanto ao papel do Estado.

A partir desse momento histórico, é interessante ressaltar que o papel do Estado frente às questões econômicas é novamente questionado, tendo em vista as circunstâncias em que o mundo capitalista se encontrava. Os defensores do ideário neoliberal responsabilizam o Estado pela crise no cenário econômico. Dessa forma,

As narrativas neoliberais oferecem explicações para a crise e alternativas para a sua superação. Suas causas estariam nos problemas derivados das políticas sociais, pois os custos crescentes, os efeitos destrutivos e os resultados desastrosos acentuavam a crise. Em contrapartida, a superação da crise estava na hegemonia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, de distribuição de bens, serviços e rendas e como remunerador dos empenhos e engenhos. O mercado configura-se como base da riqueza, da eficiência e da justiça, sendo que a

intervenção estatal sobre a economia deve ser controlada legalmente, pois acabam por desviar recursos das atividades produtivas para atividades improdutivoas. (MORAES 2002 apud FARIAS, 2014, p. 270-271).

No que se refere às políticas educacionais, por exemplo, segundo a visão neoliberal, o Estado é incapaz de as gerir. Dessa forma, de acordo com Gentili (1998 apud FARIAS, 2014, p. 273), “seria necessário transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores”. O cenário econômico argumenta, portanto, que a lógica do mercado deveria ser predominante. Dessa forma, de acordo com Moraes,

O funcionamento da ordem de mercado é visto como um paradigma, um modelo de funcionamento para outras instituições sociais. Assim a pretensão destes analistas [neoliberais] é descobrir quais as regras constitucionais que, no plano das decisões coletivas (não-mercado), mais se aproximam da perfeição exibida por essa ordem (a do mercado). É o que chamam de economia constitucional, uma nova teoria do contrato social, que proporcione uma reconstrução da ordem social e política. (MORAES, 2001, p. 49).

Conveniente destacar, porém, que autores, como por exemplo Meszáros, defendem a perspectiva de uma crise estrutural do capital, contrapondo-se aos defensores do Neoliberalismo. O autor argumenta que os sinais dessa crise começaram a se evidenciar a partir da década de 1970, culminando na organização da ordem mundial, visível nos anos 1990, na qual se observava um processo de globalização econômica e financeira. A crise estrutural do capital foi, segundo essa perspectiva, precedida por uma longa fase de acumulação de capital, desde 1914. Após isso, houve uma demanda por políticas de liberalização, privatização, desregulamentação, e de diminuição de conquistas sociais e democráticas. Em resposta à própria crise, foi iniciado um processo que se pautou em uma nova organização do capital e de suas bases ideológicas, por meio da qual se vê, de fato, as ideias neoliberais sendo implantadas e proliferadas.

## **Políticas públicas a partir do viés do estado de bem estar social e da lógica neoliberal – o contexto brasileiro**

### **Estado de Bem Estar Social**

Partindo da perspectiva da crise no plano econômico, no Brasil, assim como nos principais países cujas ideias neoliberais floresceram, a crise foi encarada como advinda do Estado. A implantação do Estado de Bem-estar no Brasil antecede as circunstâncias pelas quais o Neoliberalismo adentrou ao país e auxilia na compreensão por meio do viés histórico. De início, vale a pena destacar que o processo de implantação do Estado de Bem-estar no Brasil se diferencia dos países europeus e norte-americanos, tendo em vista a sua posição diferenciada na economia mundial e, por questões particulares do país, de cunho histórico.

No Brasil, o Estado de Bem-estar surgiu por volta de 1930, segundo Medeiros (2001, p. 10), “a partir de decisões autárquicas e com caráter predominantemente político: Regular aspectos relativos à organização dos trabalhadores assalariados dos setores modernos da economia e da burocracia.”. Ainda segundo o autor, a constituição desse modelo no Brasil teve um profundo caráter autoritário e conservador, no qual os antagonismos entre classes eram encarados como nocivos ao bem comum representado pelo Estado.

Quanto a essa postura, é importante destacar que – enquanto nos países norte-americanos e europeus o Keynesianismo surgiu pautado na perspectiva de que, ao distribuir melhor a renda da população, o consumidor seria protegido visto que ele é o responsável pelo lucro capitalista, garantindo assim o equilíbrio entre a demanda e a capacidade de produção – a abordagem brasileira do *Welfare State* baseou-se, principalmente, na regulação de aspectos relacionados à organização dos trabalhadores assalariados em setores modernos econômicos.

O autor afirma ainda que a utilização do *Welfare State* como instrumento de demanda agregada era minimizada devido ao fato de que problemas com superprodução estavam mais relacionados ao setor externo que à demanda nacional, além do fato de que a efetividade das políticas se estendia a poucos beneficiários, diminuindo, assim, a possibilidade de se utilizar de tais políticas como mecanismo de expansão de consumo.

Entre os anos de 1930 a 1943 – englobando a vigência do Estado Novo – a produção legislativa, de acordo com Draibe (1989), “esteve principalmente comprometida com a criação de institutos de aposentadoria e pensões e, também, com a legislação trabalhista, tendo em vista a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)”. Nesse período, também se vê o desenvolvimento de outras ações que resultaram na criação da Carteira de Trabalho, do salário mínimo, do descanso semanal remunerado e da Justiça do Trabalho. Além disso, segundo Draibe

(1989, p. 8), é possível constatar diversas alterações nas políticas relacionadas à saúde e à educação, que evidenciaram a centralização de políticas, principalmente no que tange a recursos, instrumentos institucionais e administrativos, na figura do Executivo Federal.

Ao relacionar tais ações com a ideia que fundamenta o conceito do Estado de Bem-estar Social, é possível asseverar que há fortes indícios da implantação desse modelo de Estado nesse período, apesar do autoritarismo presente na administração da época. Tal autoritarismo fica visível na criação da Lei de Segurança Nacional, em 1935, que dificultou a capacidade de organização de classes, uma vez que a ascensão de movimentos políticos de oposição era reprimida.

Entre 1945 e 1964, o Brasil viveu a fase de democracia populista em sua política. Entretanto, no que se refere ao desenvolvimento do Estado de Bem-estar Social, não houve grandes mudanças, resultando em um cenário na qual diversas ações dos anos anteriores permaneceram intactas. Por outro lado, mudanças na economia e na política, nesse período, demandaram do Estado uma ampliação e maior articulação no suprimento das necessidades advindas do aprofundamento da concentração urbana e modernização do país. Com a chegada dos militares na administração do país, a partir de 1964, o modelo de política social delineada nesse período advinha da ideia de que o progresso social era decorrente do crescimento econômico, como escreve Martini (1989 apud MEDEIROS, 2001). Desse modo, para garantir o tal crescimento, enfatizaram a necessidade da concentração de renda no núcleo capitalista, cuja redistribuição seria feita posteriormente. Tendo em vista a diminuição de recursos para as políticas sociais, foram implementadas políticas de natureza assistencialista, como forma de compensação, além de garantir certa estabilidade política.

Entre os períodos de 1970 e fins da década de 1980, apesar das medidas de caráter universalista, o *Welfare State* brasileiro é definido, por meio da classificação de Draibe (1989), como meritocrático-particularista-clientelista. Tal classificação se deve à estratificação social decorrente de políticas específicas para grupos sociais diferentes, bem como à discriminação de determinadas ações para grupos específicos, que poderiam contribuir para a sustentação das políticas, além de medidas que favoreceriam grupos e cúpulas partidárias, visando benefícios em períodos eleitorais.

Com o advento da Nova República, declarando o término da Ditadura Militar, houve avanços na área política, que resultaram no crescimento da atividade partidária e sindical, além de

uma participação mais efetiva da população no processo eleitoral. Observa-se, portanto, um processo de redemocratização na política brasileira. Em contrapartida, houve retração e até desmantelamento das políticas sociais, na qual não houve criação de programas com grande impacto, visto que alguns foram até desativados. As mudanças ocorridas entre 1985 e 1988 estão fundamentadas, principalmente, na crítica à centralização institucional e financeira no sistema (FAGNANI, 1997 apud MEDEIROS, 2001, p. 17). Nesse período, destaca-se, principalmente, a promulgação da nova Constituição Federal, em outubro de 1988, que, de acordo com Draibe (1989, p. 218), “introduziu avanços formais, corrigindo iniquidades e ampliando direitos, especialmente no campo trabalhista e na seguridade social.”.

Depreende-se, portanto, que a Constituição Federal de 1988 foi um grande marco não apenas nesse momento, mas em toda a periodização que delimita o Estado de Bem-estar no Brasil. A sua promulgação rompeu, ainda que ideologicamente, com o perfil meritocrático e particularista que predominava na administração pública brasileira, pois passou a ampliar direitos sociais e expandir o acesso às políticas sociais. Com isso, aumentaram-se também as responsabilidades do Estado para com a população – ação que se relaciona com as principais ideias que fundamentam esse modelo de administração.

### **Inserção dos Ideais Neoliberais no Brasil**

A partir dos anos 1990, a exemplo do que já estava acontecendo em países que haviam vivenciado o *Welfare State* no contexto global do capitalismo, o Brasil também se encaminhou para um perfil mais liberal da economia e, conseqüentemente, das políticas públicas sociais, incluindo as educacionais. Nesse momento, vale recordar que a crise estrutural do capital ficou claramente perceptível na década de 90, antecedido por um intenso processo de globalização econômica e financeira.

Vale destacar ainda que, além do Brasil, outros países da América Latina vivenciaram a inserção de ações de cunho neoliberal em suas políticas públicas. E isso se deu a partir da renegociação das dívidas externas que os levou a colocar em prática um ajuste fiscal, visando, principalmente, o pagamento das dívidas aos países credores. Registre-se ainda o papel de instituições financeiras tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial no processo de concessão de empréstimos e na negociação de prazos para o pagamento das dívidas.

O contato inicial do Brasil com as políticas neoliberais deu-se no governo de Fernando Collor de Mello, no início da década de 90, momento em que era possível vislumbrar concepções neoliberais nas políticas econômicas que se apoiavam, principalmente, na mudança do papel do Estado, trazendo, segundo essa perspectiva, eficiência e competitividade. Durante seu curto tempo de governo, houve extinção de entidades governamentais, privatização de estatais e demissão e remanejamento de funcionários públicos, sem um planejamento específico. A máquina pública era vista como ineficiente e, portanto, incapaz de atender às demandas sociais. Entretanto, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma do Estado no Brasil foi concretizada por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), de 1995, elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), criado especialmente para tal atividade.

O Plano apresenta a reforma do Estado não somente como uma exigência advinda da globalização econômica, com o objetivo de inserir o Brasil na nova ordem mundial, mas também como uma necessidade, para que o país pudesse superar a crise do próprio Estado (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009). As estratégias de Reforma, de acordo com o PDRAE, baseavam-se na modernização da máquina pública, diminuindo o papel do Estado ao propor ações como o aumento da participação de entidades privadas na administração pública, a substituição da administração pública burocrática pela gerencial, o prosseguimento ao processo de privatização de empresas estatais, dentre outras ações, visando também à racionalização de recursos (BRASIL, MARE, 1995, p. 45). Ao ter como foco a reestruturação do Estado, o PDRAE proporcionou, portanto, o primeiro contato do Brasil com a Administração Pública Gerencial, que possui, dentre os seus fundamentos, o controle de resultados e o incentivo à competição.

As políticas sociais são claramente afetadas a partir dessa nova perspectiva de Estado, sob forte influência neoliberal. É justamente a partir dessa influência, visando à diminuição de gastos públicos, que a universalidade das políticas públicas tende a diminuir a sua capacidade, fazendo com que tais políticas alcancem apenas grupos classificados como emergenciais. Além disso, observa-se a ideia de descentralização e privatização, na qual as políticas seriam oferecidas por entidades privadas, que, segundo essa perspectiva, seriam mais competentes em sua execução. Dessa forma, o Estado vai se desobrigando cada vez no que se refere à promoção de serviços públicos, administrando-os apenas como um regulador.



## O neoliberalismo e suas implicações para as políticas públicas educacionais

É relevante a discussão desenvolvida acerca das ideias que fundamentam o Estado Neoliberal e como estas vêm sendo inseridas nas políticas públicas educacionais brasileiras. É importante ressaltar que a passagem do Estado de Bem-estar social para o Estado Neoliberal não acontece de uma forma pontual, mas de uma maneira gradual. No caso do Brasil, por exemplo, não é possível classificá-lo entre um modelo ou outro de forma tão enfática e decisiva, uma vez que há resquícios de ambos os modelos em suas políticas, embora haja, atualmente, uma tendência voltada a uma perspectiva mais neoliberal. A discussão sobre essa tendência do Estado a uma postura mais neoliberal na construção de suas políticas públicas e a forma com que essa ideologia foi se adentrando no contexto brasileiro são de suma importância para a discussão sobre as políticas sociais, em especial àquelas que envolvem a educação pública.

É importante ter em mente que a discussão que se faz problematiza, principalmente, quanto ao tamanho do Estado, principalmente no que se refere ao alcance de sua atuação junto às políticas sociais. Enquanto o Estado de Bem-estar social preconiza um Estado com uma grande atuação, o Neoliberal visa um Estado com ações apenas em questões bem pontuais e, mesmo assim, de forma mínima. Ao entrar especificamente na discussão sobre as ideias neoliberais no âmbito educacional, é importante destacar a influência de instituições econômicas internacionais, como o Banco Mundial, na construção das políticas nacionais. O papel de tal banco, de acordo com Soares,

Deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal junto dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural. (SOARES, 1998, p. 15).

A influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, se dá justamente por meio de empréstimos concedido aos países subdesenvolvidos (ou em desenvolvimento) para financiar as políticas realizadas por esses países. Em contrapartida, são feitas exigências e estratégias que devem ser atendidas. No campo educacional, o Banco Mundial parte da premissa de que a educação é um instrumento de grande importância na promoção do crescimento econômico e na redução da pobreza. Entretanto, ao analisar o discurso sobre o combate à pobreza,

o que se observa são indicações para programas meramente assistencialistas, que, na prática, não seriam capazes de oferecer possibilidades para a emancipação. As medidas, portanto, não possuem um grande peso de transformação social. Objetivam tão somente a reestruturação da situação econômica dos países, o que, a propósito, coincide com a perspectiva neoliberal.

Dentre as principais orientações propostas pelo Banco Mundial para as reformas educacionais, destacam-se, segundo Torres (1998), a prioridade para a educação básica, melhoria da qualidade e eficiência da educação, a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa e descentralizada, instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados, uma maior participação de pais e comunidades nos assuntos escolares, setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos nas decisões e a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica. A partir dessas orientações, é visível a relação que há com o que postula o Neoliberalismo, uma vez que submete a educação à lógica mercadológica, ao minimizar o papel do Estado, colocando-o, geralmente, como financiador, mas atribuindo ao âmbito privado a responsabilidade administrativa. Partindo dessa perspectiva, a educação deixaria de pertencer ao campo social e passaria a ser um serviço disponibilizado por uma instituição privada, que visa atender a uma demanda de mercado.

No caso brasileiro, em específico, a política educacional foi inserida no projeto de reforma do Estado. Dessa forma, a educação foi fortemente influenciada pelas ideias neoliberais através da nova administração gerencialista, que passou a vigorar nas ações da administração pública a partir do PDRAE. Dentre as principais características da administração que passaram a ditar as reformas educacionais, a descentralização foi, de longe, a que mais representou mudanças significativas nas políticas educacionais. Por meio da descentralização, o Estado diminuiu a capacidade de sua intervenção, transferido o que era sua responsabilidade para a sociedade civil.

Foi por meio da descentralização que a União delegou funções aos Estados, e estes delegaram aos municípios, que, por sua vez, lançam mecanismos de responsabilização a organismos não-governamentais e à comunidade. Obviamente, essa é uma forma simples de exemplificar a descentralização na esfera administrativa. No campo educacional, a proposta representou, por exemplo, a transferência administrativa para a própria escola. Dessa forma, os problemas que sobreviveram ao contexto escolar passaram a ser encarados como problemas administrativos, decorrentes da ineficiência administrativa, devido à inserção de princípios da

administração privada, deixando em segundo plano a problemática social e eximindo o Estado de responsabilidades.

A justificativa para a descentralização, não somente no âmbito educacional, mas também quanto aos demais serviços sociais, recai na ideia de otimização de recursos públicos aos prestá-lo à sociedade. Entretanto, o efeito que se tem notado desde então, principalmente a partir da descentralização, é justamente a responsabilização dos atores envolvidos a partir de resultados negativos, seja pelos recursos financeiros limitados, seja por demandas que advém de circunstâncias menos objetivas, relacionadas a uma perspectiva mais social.

Ainda decorrente dos princípios empresariais, adentram ao contexto das políticas educacionais os conceitos de avaliação e os mecanismo de controle, estabelecendo metas e padrões de rendimento, colocando o Estado na figura do regulador ou avaliador. Como resultado disso também é possível citar a precarização e desqualificação docente, uma vez que a concorrência, resultante de políticas de premiação, intensifica e aumenta a jornada de trabalho, para que, além de elevar o seu salário, os profissionais da educação não sofram sanções decorrentes do resultado fora do estabelecido. A partir disso, a escola, como um instrumento para a transformação social, perde completamente o sentido. Ela passa a estar em submissão à ordem capitalista, justificando, portanto, a presença de administradores do setor empresarial na formulação das políticas educacionais. Perde-se também o sentido de políticas públicas como instrumento minimizador das desigualdades sociais, uma vez que as medidas trazidas do universo mercadológico intensificam essa condição, justamente por deixar em segundo plano a perspectiva social.

### **Considerações finais**

Toda ação executada por um Estado perante a sociedade é fundamentada a partir de uma ideologia. As políticas públicas, por serem o principal meio de efetiva ação do Estado, não são elaboradas apenas para lidar com uma situação pontual da sociedade. Para compreendê-las de uma maneira menos superficial, é, de fato, necessária uma análise mais específica, procurando responder a questões que fogem das políticas em si. Questionamentos sobre quem ganha o quê, por quê e que diferença faz, retomando o conceito apresentado inicialmente, faz mais sentido ainda quando situamos tais políticas em seus contextos de produção.

Quando se analisam as políticas públicas, fixando como ponto de partida o advento do Estado Liberal, é perceptível o quanto a ideologia estabelece os limites e os rumos a serem traçados. Ao refazer, em linhas gerais, a trajetória do Estado Liberal até o Neoliberal, percebe-se que é no Estado de Bem-estar social que as políticas públicas se tornam mais abrangentes, alcançando um número maior de beneficiados. Entretanto, ao analisá-las de uma forma mais contextual, observando os questionamentos aqui mencionados, é perceptível o quanto essas ações não partiam da questão social em si, mas estavam subjugadas aos princípios ideológicos ligados à economia capitalista. Tratava-se, portanto, de diminuir as desigualdades resultantes do capitalismo, mas apenas com o objetivo de equilibrar a própria economia. A compreensão por meio da análise histórica é fundamental para a reflexão, ao apresentar uma sequência de ações que viabilizam um olhar mais global aos aspectos mais circunstanciais.

No caso brasileiro, resguardadas as especificidades, as políticas de cunho educacional seguiram as tendências de países que inseriram a ideologia neoliberal em suas reformulações, sob a justificativa da crise que, segundo os defensores neoliberais, advinha do Estado. A redefinição do papel do Estado, no contexto brasileiro, é um processo ainda em construção, entretanto as consequências negativas da inserção da lógica mercadológica, principalmente no cenário educacional, já é extremamente visível. Ao contrário do que fundamenta a ideia das políticas públicas, estas, sob a perspectiva neoliberal, não estão diminuindo as desigualdades resultantes do capitalismo. Ao oferecer uma educação que possui como princípio a lógica do mercado, desconsiderando os aspectos sociais tão necessários para agir com eficácia no cerne da questão, o Estado não só coaduna com as desigualdades econômicas e sociais, mas sentencia a sociedade a essa condição.

## Referências

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo, SP: Xamã, 1996.

DRAIBE, Sônia Miriam. O *Welfare State* no Brasil: Características e perspectivas. In: **Ciências Sociais hoje**. São Paulo, SP: ANPOCS/Vértice, p. 13-61, 1989.

FARIAS, Adriana de Jesus Diniz. **A crise do capital e a redefinição do papel do Estado como provedor de políticas educacionais.** Belém, PA: Margens Interdisciplinares, vol. 8, n. 10, 2014.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Campinas, SP: Cadernos CEDES, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

MEDEIROS, Marcelo. **A trajetória do Welfare State no Brasil: Papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990.** Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2001.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: De onde vem para onde vai?** São Paulo, SP: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2001.

SILVA, Leonardo Xavier da; SOUZA, Marcelino de. **Estado e políticas públicas: Visões liberal, marxista e keynesiana do moderno Estado capitalista.** Porto Alegre, RS: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SOARES, Maria Clara Couto. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo, SP: Cortez, p. 125-194, 1998.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: Uma revisão da literatura.** Porto Alegre, RS: Sociologias, vol. 8, n. 16, 2006, p. 20-45.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Estado e Terceiro Setor: As novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira.** Campinas, SP: Educação & Sociedade, vol. 30, n. 108, p. 761-778, 2009.

TORRES, Rosa Maria. ONGs e o Banco Mundial: É Possível Colaborar Criticamente? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo, SP: Cortez, p. 41-74, 1998.

## ENTRE OS CHEIROS E GARRAFADAS: O TRABALHO DAS VENDEDORAS DE CHEIRO NAS FEIRAS PÚBLICAS DE BELÉM-PA EM 1830-1890

Lucielma Lobato SILVA<sup>1</sup>

Secretaria Estadual de Educação– SEDUC/PA  
lucielma.lobato@gmail.com

**Resumo:** Este artigo versa sobre o trabalho desempenhado pelas vendedoras de ervas para produção de banho de cheiro e de produtos terapêuticos denominados “garrafadas” em Belém do Pará entre 1830 e 1890. Com isso, tem por objetivo de remontar, com base em documentos de jornais, atas e decretos, a historiografia a respeito das mulheres que trabalharam com ervas e garrafadas terapêuticas nas feiras públicas de Belém entre os anos 1830 e 1890, período em que grandes são os relatos de jornais sobre essa atividade profissional e suas relações conflituosas, e, assim, é capaz de trazer uma importante contribuição para a historiografia urbana desse período em Belém do Pará. Dessa forma, busco apresentar como se desenvolviam essas atividades profissionais que ratificam a presença de religiões de cunho afro ou pajelança desde o século XIX e como ocorriam os possíveis conflitos em torno dessa atividade profissional em Belém. Além de analisar a profissão das ganhadeiras sob uma óptica diferente de muitas outras vistas em diversas regiões do Brasil e mesmo no Pará, uma vez que a maioria dos estudos de referência sobre as ganhadeiras tem como proposta analisá-las sobre o viés alimentício, aqui a investigação se dá pelos olhos documentais voltados para o significado do trabalho e da simbolização do produto Banho de Cheiro, Ervas e Garrafadas fitoterápicas e propor uma relação entre essas vendas e a presença das religiões de matriz africana na Amazônia ou mesmo da própria Pajelança na região urbana, isto é, na metrópole da Amazônia.

**Palavras-Chaves:** Mulheres. Trabalho. Banho de cheiro. Garrafadas.

**Abstract:** This versa article on the work performed by the sellers of herbs to scent bath production and therapeutic products called "potions" in Belém do Pará from 1830 to 1890, it aims to revamp, based on newspaper documents, minutes and decrees, ie the historiography concerning women who worked with herbs and therapeutic potions in public fairs of Bethlehem between years 1830 to 1890, during which great are newspaper reports of this occupation and its conflicting relations, and, so is able to make an important contribution to the urban history of this period in Belém do Pará. Thus, I seek to present as were developing these professional activities that confirm the presence of african nature of religions, or shamanism since the nineteenth century and took place as possible conflicts around this occupation in Bethlehem. In addition to analyzing the profession of ganhadeiras under an optical unlike many other views in various regions of Brazil and even in Pará, since most of the reference studies on ganhadeiras is to analyze proposal -Las on food bias, this research is given by the documentary eye on the meaning of work and the symbolization smelling bath products, herbal potions and herbs and propose a relationship between these sales and the presence of religions of African origin in Amazon or even own shamanism in the urban area, that is, in the Amazon metropolis.

**Key Words:** Women. Work. Smell bath. Potions.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará PPGA/UFGA, Mestra em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará, ministra a disciplina de História na Educação Básica do Estado do Pará, lucielma.lobato@gmail.com.

## Introdução

Na historiografia brasileira, muito se discutiu acerca dos trabalhos desempenhados pelas chamadas ganhadeiras<sup>2</sup>, desde o século XVIII até períodos que se estendem da pós-abolição aos dias atuais. Essas atividades, de grande valia social e econômica, foram desenvolvidas em várias regiões do Brasil e possibilitaram, além do enriquecimento para algumas mulheres, também o reconhecimento de honradez e a valorização familiar pelo aspecto financeiro, pois, em alguns casos, elas eram arrimo da família.

Segundo Soares (1996), as relações escravistas nas ruas de Salvador do século XIX se caracterizavam pelo sistema de ganho. No ganho de rua, principalmente através do pequeno comércio, a mulher negra ocupou lugar destacado no mercado de trabalho urbano. Encontramos tanto mulheres escravas colocadas no ganho por seus proprietários, quanto mulheres negras livres e libertas que lutavam para garantir o seu sustento e de seus filhos.

No período pós-abolição, as libertas comercializavam produtos como hortaliças, verduras, peixes, frutas, comida pronta, fazendas e louças. Embora não formassem um grupo homogêneo, as vendadeiras conseguiam mais facilmente integrar-se no pequeno comércio urbano, retirando desses negócios o necessário para a sobrevivência e até alcançando alguma prosperidade. Certas posições ocupadas nesse pequeno comércio obtinham uma margem de lucro bastante generosa.

Essas atividades profissionais não começaram a ser desenvolvidas recentemente, ao contrário, elas remontam a Salvador, no Estado da Bahia, desde os fins do século XVIII, no Maranhão e Rio de Janeiro, em meados do século XIX (VERGER, 1986). Em quase todos os estudos, é possível ver a capacidade gigante de as mulheres ganhadeiras trabalharem e adquirirem quantidades significativas de bens materiais, que lhes possibilitavam certa ostentação, especialmente no que tange às suas vestimentas, e inclusive ao sustentáculo religioso (LANDES, 2002).

No Brasil, os estudos que analisaram questões referentes à população negra, em sua maioria, demonstravam o negro como destituído de tudo ou como mercadoria, que, no limite, é quase a mesma coisa. Em outras palavras, o olhar era externo, mais do que isso, era o do colonizador, sobretudo do traficante e do “senhor”. O africano, ao contrário, continuou tanto como criatura, quanto como criador. Dessa forma, durante a escravidão, na subalternidade, o “movimento das feiras” ocorria em várias direções, iluminando outra visão da diáspora, anulando o caminho sem volta de uma única direção.

Canevacci (1996, p. 08) salienta que uma das características fundamentais é a diáspora, uma criatividade que permite, de forma às vezes desordenada, fecundações inesperadas. Essa desordem promove, sem dúvida alguma, uma possibilidade sincrética que estará presente em todas as fecundações culturais, que, por sua vez, referem-se também a fatores históricos e socioeconômicos.

---

<sup>2</sup>Também chamadas de quitandeiras.

O sincretismo faz-se presente desde o momento em que o africano foi brutalmente retirado de sua terra natal. Era parte das estratégias do sistema escravocrata a mistura de diferentes etnias para, assim, evitar rebeliões. Esse procedimento também ocorria na chegada dos africanos ao Brasil: evitava-se a formação de um grupo étnico numa fazenda ou em suas proximidades.

### **As ganhadeiras na historigrafia**

No Brasil, o que era uma associação transformou-se em um título, cuja substância tinha a ver tanto com o comércio quanto com a religião. Essa mudança não impediu que surgissem as ganhadeiras-escravas ou forras, que permaneceram com o mesmo papel de mediadoras tanto de bens materiais quanto de bens simbólicos. A importância econômica da ganhadeira é atestada pela sua presença em várias cidades brasileiras. Na cidade de São Paulo, a presença das ganhadeiras é narrada por Maria Odila da Silva Dias:

Os observadores contemporâneos também descreveram negras de tabuleiros sentadas nas calçadas da rua da Quitanda Velha, durante o dia ou à noite, sob a iluminação fumacenta dos rolos de cera escura, pregados nos tabuleiros ou socados nos turbantes, quando caminhavam lentamente, jogando sombras pelo caminho. (DIAS, 1984, p. 14).

Não era só em São Paulo que se encontravam as ganhadeiras trabalhando, vendendo seus produtos, especialmente gêneros de primeira necessidade, para a população pobre da cidade. Em Minas Gerais, Luciano Figueiredo é o informante:

O destaque da presença feminina no comércio concentrava-se nas mulheres que eram chamadas de 'negras de tabuleiro'. Elas infernizavam autoridades de aquém e de além-mar. Todos os rios de tinta despejados na legislação persecutória e punitiva não foram capazes de diminuir o seu ânimo em Minas e pelo Brasil afora. (FIGUEIREDO, 1997, p. 145).

Há vários estudos que mostram a presença e a importância das mulheres de tabuleiro na Bahia, das comerciantes femininas, como o de Verger (1986); Landes (2002); Moreira Soares (1996) e Ferreira Filho (1998). Pierre Verger, ao comparar a rede africana das feiras com as que ocorrem nas Américas, afirma que

aqui houve a sua supressão, mas existem feiras locais (diurnas) e os "tabuleiros" das vendedoras isoladas (diurnas e noturnas). A baiana de turbante, camisa rendada, saias de algodão colorido sobrepostas e pano-da-Costa, numa adaptação de vestimenta africana (ou melhor, das africanas muçulmanas) a um novo meio e novos "patterns" de vestuário - vai, com o tabuleiro sobre a cabeça, coberto, como em terra Nagô, por um pano que protege do sol e das moscas. Vai e se instala num canto da feira local, ou numa calçada, no ponto que lhe pertence de costume; ela senta num banquinho, põe ordem no tabuleiro e vende, aos apreciadores da comida africana, os açaús,



acarajés... Em alguns pontos da cidade, à noite, na luz vacilante dos lampiões, um grupo de baianas vende suas comidas ou pequenos objetos de perfumaria, recriando do outro lado do Atlântico a "feira noturna" dos vilarejos iorubas. (VERGER, 1992, p. 155).

A recriação da feira em Salvador é comentada também por Cecília Moreira Soares, que, referindo-se às escravas ganhadeiras, escreve:

O sucesso das ganhadeiras que se dedicavam à venda de peixe e de diversos gêneros, com renda diária de até 4 mil réis, em 1849, faz crer que souberam desempenhar seu papel muito bem. O sucesso se refletia, sobretudo, no controle que as ganhadeiras vieram a ter sobre o comércio varejista de produtos perecíveis. (MOREIRA SOARES, 1996, p. 61).

É claro que o fato de parte das escravas ganhadeiras terem comprado sua alforria não é o único responsável pela situação das mulheres negras serem alforriadas antes e em maiores proporções que os homens. Apesar da existência de poucos trabalhos sobre as relações de gênero durante a escravidão, Cunha demonstrou que, em termos de alforria, “houve discriminações: beneficiava-se primeiro, em extraordinárias proporções, as mulheres.” (CUNHA, 1985, p. 41).

Essas “ganhadeiras” dependiam de suas habilidades em lidar com a freguesia, atrair e conquistar com a qualidade de seus produtos e preços cômodos a clientela, e assim iam criando seus laços de sociabilidade com as diversas classes sociais. Cecília Soares afirma que essas mulheres, ambulantes ou trabalhando em pequenas quitandas, realizavam importante função de “harmonizar as duras condições da maioria escrava e dos desclassificados sociais”, compradores assíduos dos seus produtos. A autora afirma que a liberdade de circulação e uma permanência nas ruas possibilitou para as negras a construção de um universo próprio, formado por elas mesmas, seus fornecedores e clientes, em “uma rede econômica que era também social e até política.” (SOARES, 2010).

Esta modalidade de trabalho possibilitava aos escravos, homens e mulheres, maior liberdade e autonomia, já que muitos, devido aos lucros obtidos pelas vendas, poderiam “viver sobre si”, saindo da casa de seus senhores e morando em cortiços nos arredores da cidade, e, mesmo que voltassem para a casa de seus senhores, ainda havia a possibilidade de criarem os mesmos laços pela liberdade de passar os dias nas ruas, buscando empregar-se em curto prazo em diferentes serviços. Apesar da despesa oriunda da moradia em outro domicílio pelos escravos de ganho, a importância dessa atitude pelos mesmos estava atrelada à garantia de determinado espaço de autonomia para si, à medida que, longe dos senhores, estavam longe do controle direto exercido pelos mesmos e das variações de humor de seus proprietários (PALHA, 2011).

### **As ganhadeiras: trabalho de poder e significado patrimonial**

A importância dessas trabalhadoras em Belém durante o século XIX era grande, elas se concentravam por toda a cidade em lugares fixos ou como ambulantes. Por mais que, durante a segunda metade do século XIX, tenha havido o crescimento da cidade de Belém nos seus variados aspectos, no contexto da crescente importância da borracha na pauta de exportação provincial e a riqueza daí gerada, colocava em questão a necessidade de melhor ordenamento e controle social do espaço urbano, pelo menos aos olhos das autoridades e das elites, ainda que os estudos sobre o processo de reurbanização da capital paraense se detenham basicamente no período da gestão de Antônio Lemos à frente da intendência municipal, na Primeira República, sem maiores preocupações com as décadas anteriores.

Essa reorganização demonstrava mudanças de hábitos evidenciadas por constantes exigências, por parte da população, em busca de construção de prédios e ruas pavimentadas (BEZERRA NETO, 2009). Eles também começaram a frequentar lugares com mais requinte como forma de imitar os costumes europeus. Segundo Sarges (2002, p. 13), “esse reflexo se expressa na construção de prédios como o Teatro da Paz, o Mercado Municipal do Ver-o-Peso, Palacete Bolonha, Palacete Pinho, criação de uma linha de bondes, instalação de bancos.”. A cada dia, a cidade tomava novos ares com cafés, restaurantes e a construção de prédios elegantes.

Por outro lado, mesmo que os hábitos tenham mudado, após o boom da Borracha, ainda se convivia, nos fins do século XIX e XX, com velhos costumes e atividades profissionais, destacando-se, nesse caso, as vendedoras de quitutes, verduras e vendedoras de cheiro que trabalhavam livremente em diversos lugares de Belém e desempenhavam um importante papel no cenário local da época.

Segundo Macêdo (2008, p. 03), Belém contava com diversos tipos de estabelecimentos destinados à venda de alimento. Entre eles tabernas, vendas ambulantes, barracas, quitandas, cafés e restaurantes. Em cada um desses espaços, pessoas circulando, a vida acontecendo, bem como as disputas e tensões aflorando entre os sujeitos que buscavam fazer do comércio de comida esteio de sua sobrevivência ou até mesmo fortuna. Em sua pesquisa, a autora apresenta o comentário de um jornal Monarquista de 13 de março de 1852, que noticiava:

Em 1852, por exemplo, no dia 13 de março, na capital da província, o jornal O Monarquista Paraense publicou pedido dos taberneiros do 3<sup>a</sup> Distrito da capital pedindo aos respectivos fiscais que redobrassem a vigilância sobre as quitandeiras, pois, eles que pagavam os direitos e impostos devidos para a venda de produtos nacionais e importados saíam no prejuízo já que aquelas além de não pagarem impostos “à sombra de meio dúzia de panellas, vendem todas ou quase todas, os mesmos gêneros que os taberneiros o não podem fazer, sem a competente licença...”, até porque elas escondiam os produtos por traz das panelas. De imediato, podemos entender que taberneiros e quitandeiras não viviam na mais perfeita paz e que havia certo conflito entre ambas as categorias.

Quanto à mesma atividade profissional e no mesmo período, Fernandes (2009) apresenta as mulheres vendedoras de banhos de cheiro de Belém do Pará, isso por meio de um estudo feito em algumas obras de arte feitas em pinturas de tela. Em meio a essas pinturas analisadas por Fernandes (2009), algumas delas eram de autoria da artista paraense Antonieta Santos Feio, e, segundo Fernandes, a presença das mulheres negras vendedoras de cheiro era uma imagem, nas pinturas em telas, muito frequentes, mencionando que a

Vendedora de cheiro é um retrato de meio corpo de uma mulher negra em perfil, vestida com blusa branca e saia florida, nos cabelos um indiscreto arranjo de flores brancas e vermelhas, compondo com os brincos, pulseira e corrente dourada no pescoço. Na mão direita segura um cesto de palha com cheiros de papel. Pode-se dizer que a imagem remete a uma figura bastante popular nas ruas da capital paraense desde o século XIX, como mostram as referências tanto de viajantes, como de escritores e artistas locais. A tela foi pintada em 1947 por Antonieta Santos Feio, que buscou no trabalho urbano de mulheres comuns a referência para sua obra. Particularmente, o trabalho das mulheres vendedoras, das quitandeiras, aparece repetidas vezes na produção de artes plásticas feita no Brasil, seja em aquarelas, gravuras e desenhos de pintores-viajantes, assim como em fotografias de cartões de visita do século XIX. (FERNANDES, 2009, p. 102-103).

O antropólogo paraense Napoleão Figueiredo (1988) desenvolveu uma importante pesquisa sobre o Ver-o-Peso, mais especificadamente, na área da etnobiologia, no que tange à utilização de animais, ervas e banhos em cerimônias religiosas, e na medicina popular em Belém do Pará e no interior do Estado, em que mostra a relação entre o sincretismo religioso e as práticas culturais desenvolvidas pela venda e consumo de tais produtos no mercado de Belém.

Em Belém, essa atividade profissional, hoje, denomina as vendedoras de cheiro como “Cheirosas” ou ainda como “Feiticeiras de Belém”, qualificação essa que já foi manchete na imprensa nacional e em constantes reportagens nacionais e internacionais, especialmente devido ao exótico, à simpatia, às crendices, aos remédios para quase todos os males do corpo e da alma<sup>3</sup>.

Em Belém do Pará, no século XIX, as feiras públicas ganharam relevância na lógica das atividades de venda de produtos das drogas do sertão, que, em sua maioria, eram levadas para a exportação. A dinâmica da vida urbana, no decorrer do século XIX, estava intimamente ligada ao desempenho da economia local e regional, uma vez que o comércio serviu não apenas como atividade econômica, mas também possibilitou um maior dinamismo à vida social da cidade. Segundo Medeiros (2010), o surgimento das feiras livres em Belém reflete apenas um desses novos elementos. As feiras irão representar a relevância da atividade comercial, contemplando as primeiras necessidades da população menos favorecida da cidade, incluindo negros, mestiços e mulatos.

<sup>3</sup> Reportagem publicada na revista “Os caminhos da Terra” de 26/07/2006. No endereço eletrônico [http://www2.uol.com.br/caminhosdaterra/reportagens/137\\_feiticeiras\\_de\\_belem.shtml](http://www2.uol.com.br/caminhosdaterra/reportagens/137_feiticeiras_de_belem.shtml).

Nas feiras de Belém, as vendedoras de cheiros e garrafadas, estas compostas por diversas ervas tomadas pelas clientes e têm o poder de cura. Essas atividades, de fato, eram muito comuns, pois os jornais, como o Paraense, de 1835, trazia discussões sobre a venda de produtos para fazer banho de cheiro, que eram vendidos especialmente durante as festividades de São João. As pessoas faziam infusão em água das várias ervas, troncos de certas árvores e o patchulin e, com essa mistura, tomavam banho com a finalidade de atrair bons fluidos. Esse jornal, no dia 13 de junho do mesmo ano, noticiava:

As ruas e a feira do Ver-o-Peso já está cheia de produtos de banho de cheiro. As pretas e multasse preparam para vender seus produtos de casa em casa ou nas feiras, elas acreditam que nesse anno as vendas atingirão o máximo. Segundo dona Flor a procura já é grande mesmo nos dias que antecedem a festa de São João<sup>4</sup>.

Esse trabalho, desempenhado por tais atores sociais, foi ganhando amplitude de ano para ano, pois o jornal Monarchista, de 15 de junho de 1837, afirmava que a feira do Ver-o-Peso estava cheia do verde das ervas do banho de cheiro, que o jornal também chamava de “banho da felicidade”. Ao que parece, essa atividade é algo bastante comum e aceitável pela população desde o século XIX, e, ao que tudo indica, a população não só aceitava a profissão, mas também usava tais produtos. No século seguinte, a pesquisadora Eneida de Moraes (1989) mencionava a importância desse produto nas feiras de Belém quando informa:

Cheiro cheiroso! (a pronúncia local: chêrochêroso!) Portas e janelas se abriam. Os homens paravam de casa em casa, desciam os tabuleiros; ervas, raspas, folhas, pedacinhos de madeira passavam de suas mãos às da compradora. Ninguém queria perder o direito à felicidade: ricos e pobres. Nos fogões e nas fogueiras – as mesmas que iriam iluminar a noite do santo – a grande lata fervia, com vegetais perfumados da Amazônia que, ralados, esmagados, verdes pela juventude ou amarelecidos pela velhice, dão, depois de fervidos, um líquido esverdeado com o exuberante perfume da mata virgem. (ENEIDA DE MOARES, 1989, p. 198).

Além dessas vendas de banho de cheiro, o jornal Paraense do ano de 1937 noticiava a venda das chamadas garrafadas, “produtos que promovem cura de algumas moléstias”. Esses produtos eram produzidos pelas próprias mulheres que os vendiam. As garrafadas eram produzidas utilizando a combinação de várias ervas terapêuticas que, em conjunto, servem para o tratamento de algumas doenças. Esses produtos sempre foram vendidos livremente nas feiras de Belém e consumido pela população belenense e também por pessoas de outras cidades paraenses. Segundo o noticiário deste jornal:

<sup>4</sup> O Paraense, 13/06/1835, n.º 1024, p.4; Arq.CMC, cx. C6/7, pasta 1830, 13/06/1835

A senhora de nome Sebastiana Assunção estava anunciando que estava trabalhando com a venda, de porta em porta das ruas da cidade velha, com garrafadas que continham produtos bons para azia, dores no baço, infecções de útero ou estomacais, conter hemorragias e inflamações, além de garrafadas que serviam para evitar filhos e lavar o útero depois de ter parido. Elas também vendem esses produtos na feira do Ver-o-Peso todas as manhãs nas bancas<sup>5</sup>.

Sendo assim, a venda de cheiro e das garrafadas terapêuticas eram, durante o século XIX e XX, aceitas pela população e pelos próprios órgãos públicos, pelo menos ao que parece nos jornais da época. Através do Decreto Municipal 26.579, de 14 de abril de 1994, afirma-se que os produtos de varejo e alimentos deveriam ser vendidos em um local específico que, nesse caso, seriam as feiras:

Art. 1º - Considera-se “Feira Livre” o local previamente designado pela administração Pública Municipal, dotado de equipamentos padronizados, removíveis ou não, destinados as atividades comerciais a nível de varejo, voltada para o abastecimento de gêneros alimentícios a população, especialmente os de origem hortigranjeira. (BELÉM, 1994, p. 39 ).

O processo de regularização e fiscalização dos espaços de feiras em Belém ainda é algo bastante complexo, tanto para quem participa ativamente da vida da feira, quanto para quem deveria fiscalizar. Isso porque, nos últimos cinquenta anos, verificou-se uma grande expansão do número de feiras livres na capital paraense (MEDIROS, 2010).

Os jornais em nada falavam sobre uma possível proibição de venda dos cheiros e das garrafadas muito famosas do mercado do Ver-o-Peso, não posso afirmar se eram legalmente aceitos ou se os órgãos públicos não possuíam nenhum decreto que fosse contra ou a favor de suas comercializações. O certo é que, durante o século XIX, foi muito trabalhado e de certa medida utilizados com fins ritualísticos, como o caso de Josefina Fontes, que apareceu no Jornal Paraense de 1852, sendo acusada de comprar algumas ervas para fazer feitiços.

O jornal A Voz do Guajará, de 12 de fevereiro de 1905, enfatiza uma breve denúncia de certa Dona Carmem, mulher preta, com cerca de 35 anos de idade, que diariamente comprava ervas, lascas de paus, perfumes aromáticos, amoníaco e outros produtos que, segundo o acusador, relatado no jornal, servira para práticas de curandeira ou feitiçaria, demonstrado que as práticas religiosas afro-ameríndias já se faziam presentes desde o século XIX, ratificando assim, a tese de Aldrin Figueiredo (2008), em que o mesmo afirma a existência de pajés, ou possivelmente de pais de santo em Belém desde o mesmo século.

Toda essa análise pode ser reiterada quando observamos a nota do Jornal Diário do Pará, em 22 de dezembro de 1956, em que o mesmo, em nome dos vendedores de cheiro e ervas do mercado do Ver-o-Peso, informava a população sobre a aquisição de novos materiais de Umbanda

<sup>5</sup> Jornal O Paraense de 02/09/1937.

para os que faziam obrigações de final de ano<sup>6</sup>. Essa nota jornalística é muitíssimo relevante, pois acaba por demonstrar que, em certa medida, esses vendedores possuíam alguma ligação com pessoas do santo, ou seja, com pessoas ligadas às religiões de matriz africana em Belém naquele período. Nesse sentido, as feiras livres comportam-se como verdadeiros “espaços residuais” (LEFEBVRE, 1999), diante da plenitude das formas urbanas complexas que marcam comportamentos sociais, na maioria dos casos, estranhos à realidade local.

Cria-se também, a partir da existência desses espaços, uma imagem da cidade. Isto é, a dita cidade ribeirinha passa a se expressar a partir dos elementos e das relações sociais construídas no presente das feiras livres do lugar. Tais espaços carregam um significado que transcende o aspecto comercial, chegando mesmo a expressar significados socioculturais capazes de estruturar diferentes cotidianos na cidade.

A feira livre marca sua existência cotidiana na cidade, reforçada pela condição histórica, pela sua localização geográfica, pela quantidade de feirantes e pela diversidade de iguarias à disposição de todos aqueles que fazem desse espaço um ponto de reafirmação de identidade e de autonomia sociocultural.

### **Mulher, trabalho e permanência: as ganhadeiras de Belém**

Diante do levantamento de dados em jornais do século XIX, especialmente entre os anos 1830 a 1890, foi possível perceber o real valor dessa atividade profissional que ainda hoje se mostra com uma incomensurável importância econômica e social. No ano de 1875, o *Jornal Diário do Pará* trazia a notícia que haviam chegado novos produtos que serviam como amuletos e incensos, além de certas ervas que estavam faltando há alguns dias.

Senhora Fátima Vasconcellos está anunciando aos seus fregueses que chegou a sua banca de vendas, situada no mercado do Ver-o-Peso, vários artigos que estavam em falta, como: amuletos e banhos atrativos de amor e de emprego vindo do Maranhão. Além de novas ervas que servem para fazer banhos específicos<sup>7</sup>.

No mesmo ano e no mesmo jornal, mas no dia 22 de maio, foi dada a notícia à população belenense que a senhora Luíza Carmem avisava que havia chegado novo estoque de ervas e,

---

<sup>6</sup> Algo que pode responder à presença deste noticiário pode estar pautado na maior liberdade que a Umbanda já possuía no Brasil durante este período, se comparado com outras religiões de matriz africana como o candomblé que era comumente estigmatizado e até mesmo proibido de professar seus cultos por ser considerado demonizado. A Umbanda era mais aceita devido à tentativa de “branqueamento” que essa religião sofreu com o intuito de ser aceita. Esse branqueamento estava relacionado com a retirada de algumas entidades que eram consideradas símbolos do demônio cristão, como os Exus; a não permissão de matar animais para sacrifícios; além de extrema ligação com o kerdicismo (ORTIZ, 1999).

<sup>7</sup> *Jornal Diário do Pará*, de 15 de Abril de 1875.

também garrafadas, e segundo o anúncio do jornal Diário do Pará, era excelente terapêutico para infecções em geral. Na Voz do Guajará, de 30 de maio de 1862, afirmava-se que as garrafadas e os materiais do banho de cheiro estavam disponíveis nas feiras de toda a cidade de Belém. O jornal O Paraense, de 04 de junho de 1862, também trazia no meio de seus informes que

O mês de junho desse ano está mais “cheiroso” do que nunca, porque agora as vendedoras e vendedores do produto começaram a trabalhar também nas outras feiras de Belém, na feira do Guamá e no Jurunas. Já avisam o povo de Belém que seu estoque está completo.

Outro dado interessante veio do Jornal Liberal, de 16 de fevereiro de 1952, em que o mesmo trazia anúncios, com muito entusiasmo, sobre várias pinturas em tela que haviam sido expostas na cidade. Esse evento, de acordo com o jornal, era de suma importância para a vida cultural do povo de Belém, que passava a gozar de estilos e gostos semelhantes aos dos europeus. Seja como for, uma das telas trazia informações sobre uma vendedora de cheiro que, provavelmente, trabalhava nas ruas de Belém.

Dessa forma, de acordo com os jornais da época os produtos vendidos, normalmente adquiridos no interior do Pará, eram plantas medicinais (folhas, seivas, extratos, cascas, raízes, infusões), óleos, banhos, essências, perfumes, sementes, garrafadas e remédios, e tinham como finalidade basicamente a medicinal e a mística (que inclui o religioso).

O que pode se inferir é que essa atividade em Belém foi, durante o século XIX, aceita ou até bem vista pela população da época, pois poucas eram as denúncias contrárias a sua circulação e venda. Diante disso, se não for apressada, posso até questionar se essa atividade profissional e os seus produtos não são na verdade um ponto da cultura belenense.

Nesse sentido, os espaços de feiras livres podem (e devem) ser entendidos como um produto da formação e expansão do espaço urbano em Belém. Além disso, são espaços que resguardam um pouco da cultura local/regional. Tidos mais como “espaços residuais” do que como espaços complementares à dinâmica de funcionamento do circuito superior da economia, esses locais expressam a sua singularidade numa região em que “fazer-a-feira” não marca apenas uma tradição na vida cotidiana de muitas famílias, mas, sobretudo, um momento de encontro, de reencontro e de possibilidades múltiplas para a realização da vida cotidiana no mundo contemporâneo.

As feiras livres em Belém, caracterizadas como espaços de possibilidades para a criação ou para a manutenção dos traços regionais e locais, permitem ao homem comum, aquele que vive grande parte dos momentos de sua vida, a sua projeção no espaço da cidade, a ser sujeito de sua própria história, que, em muitas oportunidades, foi vivida por outros agentes, às vezes, do mesmo tronco familiar.

Do ponto de vista cultural, esses espaços se voltaram para a manutenção das tradições e dos hábitos locais. A valorização do saber tradicional, a partir da manifestação de práticas cotidianas

movidas pela comercialização de ervas e artesanatos, por exemplo, possibilita o reforço da memória sobre o espaço e o lugar.

É nesse sentido que Almeida (2011) avalia, em sua definição teórica, que os defumadores, as “Limpezas”, “Ebós de Saúde” e “Sacudimentos”, os banhos de ervas, de “Abô”, de mar e de cachoeira, as preces, os cânticos e danças são considerados, em conjunto, ações terapêuticas. Estas são consideradas igualmente importantes aos medicamentos de origem vegetal de ação sistêmica pelo doente afligido por males físicos, mentais ou espirituais. Todas essas ações são consideradas “remédios” objetivando a cura. Sendo assim, o conhecimento dessas vendedoras pode ter ligações com os africanos ou descendentes de africanos que já residiam na Amazônia desde o século XVII, quando das primeiras levas do tráfico negreiro (SALLES, 1988).

Maria Zélia Almeida (2011) afirma que as plantas estão sempre presentes através do uso das folhas, raízes, frutos e das árvores de várias representações simbólicas, bem como outros elementos naturais, insetos, cinzas, ossos, ovos e muitos outros objetos utilizados para a cura e prevenção de doenças. Uma pessoa doente, ao beber um chá de uma determinada folha, deve sorver acreditando não somente nas propriedades medicinais químicas e/ou farmacológicas da planta, mas também no seu poder mágico ou espiritual.

A Portaria n. 212, de 02 de setembro de 1991, já referida, define como áreas prioritárias em plantas medicinais: 1. Estudos de identificação, avaliação e controle de preparações fitoterápicas oficiais e de uso popular generalizado. 2. Estudos botânicos, farmacotécnicos e químicos de preparação fitoterápica, com vistas a definições de métodos de preparo, doseamento de princípios ativos e controle da qualidade. 3. Desenvolvimento de ensaios farmacotécnicos para avaliação das propriedades terapêuticas das preparações farmacêuticas de uso popular obtidas de plantas medicinais. 4. Esquadrinhamento farmacológico e fitoquímico de espécies selecionadas da flora brasileira e outros produtos.

Mesmo que tivessem portarias e decretos sobre a produção de remédios fitográficos que atingissem o território brasileiro como um todo, em Belém do Pará, durante os anos de 1830 a 1990, não havia portarias que proibissem ou que limitassem a venda ou o uso de tais produtos. As portarias, em Belém, que têm o intuito de melhorar a venda e produção, só vão ser feitas pelos fins do século XX. Por essa razão, a produção de tais produtos ficaram livres e sem fiscalizações.

As denúncias que apareciam nos jornais não faziam referência à venda das ervas e das garrafadas propriamente falando, mas sim dos fins para os quais os produtos eram utilizados, em que geralmente se denunciavam pessoas alvo de acusações por terem feito feitiço ou bruxaria para conquistar algo, e, os produtos adquiridos na feira eram a prova do dito crime. O Jornal A Voz do Guajará, de 02 de novembro de 1893, trazia uma nota interessante a esse respeito:

A denúncia de Dona Maria de Fátima afirma que uma mulher preta, alta de mais ou menos 28 anos de idade, chamada Fátima Silva de ter feito feitiço para “amarrar” (prender de maneira espiritual) seu filho Alfredo Costa. E os



sintomas são os seguintes: o rapaz não tem vontade de fazer nada, fica dormindo o dia todo e fica chorando por essa mulher! E Dona Maria afirma que a prova desse crime seriam compras feitas por Fátima Silva em uma certa banca de ervas na feira do Ver-o-Peso, em que Dona Maria confirmava ter visto a referida mulher ter saído com várias sacolas de compras daquele lugar.

Almeida (2011) também traz a mesma discussão quando menciona que

Pode-se ilustrar o fato com antigos recortes de jornais como a manchete do Diário de Notícias de Salvador, de 09 de maio de 1905: “*Rapariga de família enlouquece com a beberagem de Jurema no Candomblé*” (ALMEIDA, 2011, p. 45-46, grifo meu).

Assim, este projeto tem relevância por apresentar uma proposta de analisar com mais afinco os documentos, que, em pequeno número, já estão disponíveis neste trabalho, e que contribuem com a historiografia paraense e brasileira, pois, quando nos remetemos às pesquisas de referência a este período, pouco encontramos informação, através dos documentos, de como eram o trabalho, os conflitos, as vendas, os locais de distribuição, a relação dos trabalhadores com religiões de matriz africana ou indígena ou ainda em que medida era mesmos aceitos pela sociedade paraense.

Por essa razão, entendo ser um projeto de relevância acadêmica e social, pois busca entender como o trabalho dos erveiros ou das quitadeiras sobreviveu entre os anos de 1830 a 1990 em uma sociedade na qual, segundo Sarges (2002), convivia com o moderno vindo sob os moldes europeus devido à busca de afirmação de uma nova elite que estava rica, pelo dinheiro advindo da produção da borracha, e, ao mesmo tempo, convivia com práticas culturais antigas, como os banhos atrativos ou banhos de cheiro, ou ainda com o consumo de garrafadas terapêuticas. Isso mostra que, talvez, o moderno não tenha se desatrelado dos antigos costumes como se esperava.

Assim, essas práticas comerciais ou profissionais podem ratificar que o Pará, durante esse período, já convivia com práticas de cultos de religiões de matriz africana ou de práticas ligadas à pajelança indígena, que já se faziam presente desde muito tempo em terras amazônidas. O trabalho do historiador paraense Aldrin Figueiredo (2008) nos dá uma pista para essa assertiva quando demonstra a presença de certo Sático a quem, frequentemente, o autor encontrava nos jornais com seu nome ligado a alguma denúncia policial com a acusação de realizar práticas de feitiçaria ou bruxaria. A pergunta que o pesquisador fazia, naquela ocasião, era: será que na Amazônia já havia práticas de religiões de matriz africana ou o que Sático realizava era a pajelança? Ou ainda, Sático seria um pajé ou um pai de santo?

### Considerações finais

O trabalho desenvolvido pelas chamadas erveiras ou cheirosinhas das feiras públicas de Belém do Pará nos mostram que esta é uma atividade eivada de mudanças e permanências, sendo

elas as mais diversas, desde a mudança temporal até a mudança geográfica. Isso, devido aos vários lugares em que essas personagens têm atuado ao longo do tempo até chegarem ao mercado do Ver-o-Peso, lugar onde hoje elas possuem um grau de importância que vai além da simples comercialização das ervas, chegando ao nível simbólico, religioso e turístico.

As erveiras e seus produtos se mostram como um verdadeiro pilar de sustentação de um imaginário sócio religioso ao longo do tempo, uma vez que para os pajés, bem como para os afro-religiosos, seus trabalhos de cura e encanto se iniciam com a utilização de tais produtos, que, por essa razão, são tão comuns em Belém do Pará ao longo dos séculos, e, nos dias de hoje, configuram-se como um forte elemento cultural do cartão postal da Capital do Estado do Pará.

Assim, este trabalho tentou apresentar o trabalho das erveiras, mulheres que trabalhavam com ervas, produtos vendidos nas feiras de Belém entre os anos de 1830 a 1890, que são até hoje utilizados em rituais de Umbanda, Candomblé ou de Mina Nagô em Belém. E, além disso, são incorporados pela população belenense como todo, ou seja, independente da religião e vai muito além chegando até mesmo a ser fortemente apreciado em várias cidades do interior do Estado do Pará e Brasil, além dos crescentes preferências de tais produtos por parte de clientes estrangeiros.

## **Fontes**

### **Fontes Manuscritas:**

#### **Arquivo Público do Estado do Pará:**

Biblioteca:

Jornal O Paraense, de 13/06/1835, n.º 1024.

Jornal Monarchista, de 15 de junho de 1837.

Jornal O paraense, de 02/09/1937.

Jornal A Voz do Guajará, de 12 de fevereiro de 1905.

Jornal Diário do Pará, de 15 de Abril de 1875.

Jornal Diário do Pará, de 22 de Maio de 1875.

Jornal Voz do Guajará, de 30 de maio de 1862.

Jornal A Voz do Guajará, de 02 de novembro de 1893.

Jornal Liberal, de 16 de fevereiro de 1952.

Jornal Diário do Pará, em 22 de dezembro de 1956.

#### **Arquivo Público do Estado do Pará (Belém):**

Relatórios de governo: Decretos:

Decreto Municipal, nº 26.579, de 14 de abril de 1994, que institui a proibição de certos alimentos e produtos varejistas vendidos nas feiras públicas de Belém, Belém, 1994.

**Relatórios de governo (Brasil):**

Resolução CIPLAN n. 08/88 normatiza a implantação da Fitoterapia nos serviços de Saúde nas Unidades Federais.

Portaria n. 212, de 02 de setembro de 1991.

**Página da internet:**

Revista: "Os caminhos da Terra" de 26/07/2006. No endereço eletrônico [http://www2.uol.com.br/caminhosdaterra/reportagens/137\\_feiticeiras\\_de\\_belem.shtml](http://www2.uol.com.br/caminhosdaterra/reportagens/137_feiticeiras_de_belem.shtml).

**Referencias**

ALMEIDA, Mara Zélia de. **Plantas medicinais**. – 3ª. ed. - Salvador : EDUFBA, 2011.

BEZERRA NETO, José Maia e MACÊDO, Sidiana da C. Ferreira de. A QUITANDA DE JOANA E OUTRAS HISTÓRIAS: os escravos e as práticas alimentares na Amazônia (séc. XIX). In. **Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, nº 38, 2009.

BEZERRA NETO, José Maia. Mercados, conflito e controle social. Aspectos da escravidão urbana em Belém. In: **História & Perspectiva**, Uberlândia, jul,dez, 2009.

CANEVACCI, Massimo. **Sincretismos**. São Paulo, Studio Nobel, 1996.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A metrópole entre o local e o global. In: SILVA, Catia Antônia da; CAMPOS, Andreilino. (Org.) **Metrópoles em mutação: dinâmicas territoriais, relações de poder e vida coletiva**. Rio de Janeiro: Revan; FAPERJ, 2008, p. 131-153.

CUNHA, C. Mariano. "A feitiçaria entre os nagô-yorubá". In: Dédalo, vol. 23. São Paulo, USP, 1985.

FERNADES SILVA, Caroline. **O moderno em Aberto: O mundo dasbelas artes em Belém do Pará e a pintura de Antonieta Santos Feio**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós Graduação em História Social. Niterói, 2009.

FIGUEIREDO, Aldrim Moura de. **A Cidade dos Encantados: Pajelança, Feitiçaria e Religião Afro-Brasileira na Amazônia, 1870 – 1950**. Belém: EDUFPA, 2008.

\_\_\_\_\_. Anfiteatro da Cura, Pajelança e Medicina na Amazônia no limiar do século XX. IN. **Artes e Ofícios de Cura no Brasil: capítulos de história social/ Sidney Chaloubet al (Org)**. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2003.

\_\_\_\_\_. “Anfiteatro da Cura, Pajelança e Medicina na Amazônia no limiar do século XX”. IN. **Artes e Ofícios de Cura no Brasil: capítulos de história social**/ Sidney Chaloub et al (Org). Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2003.

FIGUEIREDO, Luciano. "Mulheres nas Minas Gerais". In: **História das mulheres no Brasil**. São Paulo, Contexto, 1997.

FIGUEIREDO, Napoleão. Os bichos que curam: os animais e a medicina do “folk” em Belém do Pará. **Boletim do Museu Emílio Goeldi**. Série Antropologia. Belém, v. 10, nº 01, p. 75-91, 1988.

LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

\_\_\_\_\_. “Escravidão de Negro e Estado Feminino”. *Negócios africanos*, vol 9, 1953.

LEFEBVRE, Henry. **A revolução urbana**. Tradução de Sérgio Martins. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUCA, Taíssa Tavernard. **Revisitando o Tambor das flores: A federação espírita Umbandista dos Cultos Afro-brasileiros em Belém do Pará**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Pernambuco.

MACÊDO, Sidiana da Consolação Ferreira de. Os sabores da cidade: práticas alimentares, hierarquias sociais e seus lugares em Belém do Pará, segunda metade do século XIX. In **Seminário Temático 15 XIX Encontro Regional de História da ANPUH**. São Paulo, 2008.

MEDEIROS, Jorge França da Silva. **As feiras livres em Belém (Pa)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belém, 2010.

MORAES, Eneida de. **Aruanda e Banho de Cheiro**. Belém: Secult / FCPTN, 1989, p. 198.

MARTINS, José de Souza. (Org.). **(Des)figurações: a vida cotidiana no imaginário onírico da metrópole**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PALHA, Bárbara da Fonseca. História de trabalhadoras escravas na Belém do século XIX. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História-ANPUH**, São Paulo, julho, 2011.

PANTOJA, Ana Lídia Nauar. **Mulheres negras em Belém do Pará: política públicas e estratégias de sobrevivência (1890-1910)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará. Núcleos altos de estudos Amazônicos. Programa de pós Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Tópicos Úmidos. Belém, 2001.

PANTOJA, Selma. As mulheres na formação do mundo Atlântico e a história de Angola dos séculos XVIII e XIX. In. **Revista Humanidades**. Nº 01, novembro, 1999.

PENTEADO, Antônio Rocha. **Belém: estudo de geografia urbana**. Belém: UFPA, 1968, 2 v. (Coleção Amazônica).

SALLES, Vicente. **O negro no Pará: sob o regime da escravidão**. Belém / Brasília: Secult / Ministério da Cultura, 1988.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém: produzindo a Belle-Époque (1870/1912)**. Belém: Paka-Tatu, 2002.

SOARES, M. Cecília. "As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX". In: **Afro-Ásia**, vol. 17. Salvador, CEAO-UFBA, 1996.

VERGER, Pierre. "A contribuição especial das mulheres ao candomblé do Brasil". In: **Culturas africanas**. São Luís do Maranhão, UNESCO, 1986.

VERGOLINO, Anaíza. **O Tambor das Flores. Dissertação de Mestrado**. Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, Mestrado em Antropologia Social. São Paulo: UNICAMP, 1976.

Mara Rita Duarte de **OLIVEIRA**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
mrdoma@ufpa.br

Tânia Maria de **GÓES**<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
taniagoes@live.com

Jadson Fernando Garcia **GONÇALVES**<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
jadson@ufpa.br

**Resumo:** *O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do papel da Universidade pública na articulação de programas e projetos voltados para a educação do campo. Essa investigação se fundou a partir do nosso envolvimento no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. A inquietação se fundou na perspectiva de compreender como a Universidade pública, apesar das exigências mercadológicas e das investidas do Estado Regulador, assume o importante papel na retomada do debate da educação como bem público e, em parceria com os movimentos sociais e outras instituições, assumem o desafio de ofertar cursos superiores para as populações do campo. Fortalecidos pela entrada na Universidade, as populações do campo vão tomando seu lugar na academia, construindo outra educação do campo e transformando a realidade do campo a partir dos projetos de educação emancipatória e solidária.*

**Palavras-Chave:** *Universidade. Capitalismo. Educação do Campo.*

**Abstract:** *This article aims to analyze the importance of the role of the public university in the articulation of programs and projects aimed at the education of the field. This research was based on our involvement in the National Program for Education in Agrarian Reform and the Program for Support to Higher Education in Graduation in Field Education, the concern was based on the perspective of understanding how the public university, despite Market demands and those of the Regulatory State, assumes the important role in the resumption of the education debate as a public good and in partnership with social movements and other institutions take on the challenge of offering higher education courses for the rural population. Strengthened by the entrance to the University, the rural populations take their place in the academy, building another education in the countryside and transforming the reality of the countryside from the projects of emancipatory and solidarity education.*

**Keywords:** *University. Capitalism. Field Education.*

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Abaetetuba. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPED/UFPA).

<sup>2</sup> Licenciada em Educação do Campo do Campus Universitário de Abaetetuba (UFPA). Bolsista PIBIC/UFPA. Ex-bolsista PIBID-Diversidade (UFPA/Abaetetuba).

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é professor Adjunto I - Campus Universitário do Baixo Tocantins – UFPA.

## Introdução

A educação do campo apresenta uma identidade em movimento, constituída pelos modos de vida camponesa, pelo trabalho e pela relação com a terra. Nela, encontramos homens e mulheres carregados de saberes, sonhos, memória e uma profunda diversidade cultural, que, inevitavelmente, marca a escola e suas formas de ensinar e aprender. Desse modo, a construção desse novo projeto de educação do campo, germinado no chão em que pisam os/as trabalhadores/as rurais, a partir de suas vivências, identidades, valores, culturas, sonhos e utopias, ainda representa um desafio para os educadores e educadoras do campo. Para as pessoas que vivem no/do campo, a Educação do Campo deve representar uma proposta educativa que tem, em sua essência pedagógica e metodológica, traços identitários dos sujeitos do campo, sua cultura, saberes e tradições.

Frente a esse desafio, nasce, na luta camponesa, a nova e popular proposta de educação do campo, uma educação em movimento, emancipatória, forjada no diálogo e na solidariedade. A luta pela educação do campo é marcada pela compreensão de que é urgentemente preciso uma escola voltada para a realidade daqueles que habitam o campo, em igualdade social de oferta de escolarização e de qualidade de ensino.

Compreendemos que as políticas públicas só se constituem de fato no espaço público, e em favor do bem comum. Assim, entendemos que a política pública representa o engendramento das relações sociais que estão presentes na sociedade. Sendo assim, ela também se torna lugar do debate e, ao mesmo tempo, da representação social dessa mesma sociedade.

A resolução nº 1/2002 do CNE/CEB é uma conquista na caminhada pela luta da educação do campo. É uma mostra desse triunfo, presente no parágrafo único do artigo 2º, ao se referir à identidade da escola do campo como sendo marcada pela temporalidade e pelos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza o futuro. Na Resolução CNE/CEB nº 3, de abril de 2002, destacamos o artigo 5º, que aponta que as especificidades das propostas pedagógicas das escolas do campo devem ser respeitadas. As diferenças e o direito à igualdade aparecem resguardados também nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Nesse contexto do reconhecimento legal e na tomada de espaço na sociedade, podemos destacar como grande conquista a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), através do Decreto 7352/2010. Esse programa

tem como objetivo principal apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas rurais.

O PRONACAMPO contribui para o fortalecimento do movimento da Educação do Campo, pois tem como objetivo fundamental apoiar, técnica e financeiramente, os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Em nossa análise, consideramos que a universidade deve estar a serviço das organizações dos trabalhadores, dos grupos excluídos, das populações tradicionais camponesas e urbanas em estado de vulnerabilidade social. Retomar essa bandeira é fundamental para a construção de novas formas de gestão e para a criação e (re)estabelecimento do espaço público. Portanto, não podemos deixar de atentar, sobretudo, para a formação e informação dos trabalhadores, para que estes retomem a conscientização de classe e possam efetivamente contribuir para a luta contra a estrutura burocrática do estado burguês.

Ao concebermos a universidade como um espaço que representa o engendramento das relações que estão presentes na sociedade, ela também se torna lugar do debate e, ao mesmo tempo, da representação da sociedade no seu cotidiano. A universidade é um espaço de apropriação e reelaboração de saberes, normas e valores, sendo, por isso, caracterizada pela excelência de produção de discursos críticos e de uma compreensão crítica da realidade, que se articula com a ampliação da luta por direitos sociais negados à população menos favorecida.

### **A Universidade e o espaço da Educação do campo: Projetos em disputa**

A globalização da economia nos países desenvolvidos e em desenvolvimento gerou, no interior das instituições educativas, o que denominamos de “complexo de subordinação e de



eficiência<sup>4</sup>". Isso significa dizer que, se a instituição educativa não atender ao modelo instaurado pelo paradigma da modernidade capitalista, que exige novos padrões produtivos, ela irá produzir o discurso de inferioridade e de subordinação, ou seja, aquilo que é efetivamente qualificado como eficiente. No caso do Brasil, o parâmetro é o modelo educacional norte-americano e europeu. Entretanto, para Chauí,

A “qualidade” é definida como competência e excelência, cujo critério é o “atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social”; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. (CHAUÍ, 1999, p. 1).

A reflexão de Chauí (1999) em torno da produção do conhecimento na universidade coaduna com as análises de Sguissardi, quando o autor afirmar que

Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais. Se o diagnóstico neoliberal aponta a *falta de competitividade* como a grande fragilidade da economia, na crise do Estado do Bem-Estar, é essa característica-chave da empresa econômica e do mercado que, aos poucos, vai se implantando na universidade e tornando-se constitutiva de sua identidade. A idéia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semi-mercadoria no quase mercado educacional, está cada vez mais presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior. (SGUISSARDI, 2005, p. 25).

Dessa forma, estamos diante de um grande desafio: retomar a universidade enquanto instituição social que contribui efetivamente para o desenvolvimento social dos sujeitos, que mantém autonomia das redes do mercado e que pode definir seus próprios caminhos, sem curvar-se aos ditames da teoria produtivista neoliberal.

A reconfiguração do capital e a entrada frontal da parceria público-privada nas universidades, no final do século passado, impulsionaram um movimento crescente dos docentes

---

<sup>4</sup> No momento, estamos tentando construir um campo teórico que explique o que denominamos de complexo de subordinação e eficiência nas universidades no atual momento histórico.

em torno da construção de uma Universidade Operacional<sup>5</sup>, de qualidade, pragmática e centrada na formação profissional. Isso, obviamente, não é algo novo nas universidades brasileiras, pois, como afirma Cunha (1983), a universidade pós-68 também foi marcada por um viés altamente desenvolvimentista e taylorista<sup>6</sup>. Entretanto, essa questão se agrava no momento histórico em que vivemos, pois, se, de um lado, a lógica educacional na universidade se assenta neste viés<sup>7</sup>, de outro, a precarização e o abandono dessa instituição pelo poder público central abriram as portas para a iniciativa privada na educação superior. Na prática, isso significa desqualificar a educação pública em nome do avanço privatista nesta área.

Atualmente, é comum, na universidade, a preocupação com o mercado de trabalho. A maioria dos docentes associa a formação universitária à formação profissional técnica. Mais uma vez a exigência do mercado vai determinando o quê se forma e para quê se forma na universidade. Sobre isso, Chauí afirma que,

Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universalidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. (CHAUI, 1999, p. 3).

Há certa crença na hegemonia do mercado sobre a Universidade e seus princípios. Para alguns docentes e gestores, dada a realidade do capitalismo monopolista, a universidade fica, em certa medida, à mercê das exigências do mercado, sem alternativas, sem poder fugir dessas exigências. Então, ela precisa se adequar. Dessa forma, à medida que os professores passam a compreender a universidade dentro da esfera produtiva do capital, eles não conseguem mais dissociar o fazer pedagógico da lógica capitalista de preparação de mão-de-obra para atender à demanda do mercado.

<sup>5</sup> Termo utilizado por Chauí (1999).

<sup>6</sup> Na concepção taylorista (a cada homem um lugar certo na produção, visando aumentar a produtividade), o trabalho foi dividido em tarefas elementares, de forma a controlar os mínimos movimentos dos trabalhadores. As atividades assim parceladas, extremamente especificadas e simples, negavam o conhecimento do todo ao trabalhador.

<sup>7</sup> Novo modelo de gestão de trabalho, o Toyotismo apresenta atividades mais integradoras, as quais demandam um perfil de trabalhador que demonstre um conhecimento mais amplo do processo de trabalho; um trabalhador flexível, com capacidade de tomar decisões, com habilidades para resolver problemas, um trabalhador chamado de polivalente e multifuncional.

A insuficiência das análises docentes sobre tal questão se assenta numa compreensão, ainda em construção, acerca da qual é papel da universidade a formação de sujeitos emancipados. Talvez, para a maioria dos professores, de fato, ao formar profissionais qualificados, a universidade tenha cumprido de forma precípua sua finalidade pedagógica com certo êxito. Mesmo reconhecendo a exigência premente do mercado, ainda permanece, na universidade pública, certa preocupação com a formação humanística dos alunos, pois, se, por um lado, a universidade prepara para o mercado de trabalho os egressos, por outro lado, ela não pode prescindir de também formar o aluno em uma dimensão crítica. A formação de sujeitos emancipados e críticos se faz notar mais claramente nas disputas ideológicas e políticas dentro das unidades acadêmicas. Nesse ambiente de emancipação e formação de sujeitos críticos, torna-se necessário que os docentes comecem a articular um olhar mais atento ao próprio papel da universidade enquanto *locus* fundamental da formação humana.

### **Universidade entre a globalização do capitalismo e a construção projetos educacionais para a educação do campo**

Do ponto de vista dos *senhores de negócio*<sup>8</sup>, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a universidade brasileira<sup>9</sup> não está atendendo ao modelo instaurado pelo paradigma da modernidade capitalista, que exige novos padrões produtivos. Dessa forma, seu projeto de formação encontra-se defasado, necessitando de profundas mudanças e reestruturações emergenciais. Essas mudanças já estão sendo levadas a cabo pelo governo Lula através da Reforma Universitária<sup>10</sup>. Esta reforma apresentada pelo atual governo tem (re)direcionado a universidade brasileira, proporcionando aos seus alunos uma formação profissional<sup>11</sup> adequada, inovadora e de qualidade para que possam atuar efetivamente no mercado de trabalho. Esse modelo produtivista

<sup>8</sup> Expressão usada por Frigotto (1997) para designar os atuais capitalistas, entre os quais todos os que atuam no mercado educacional.

<sup>9</sup> Tais análises podem ser encontradas no relatório do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) de 2001 acerca das universidades latino-americanas e caribenhas, no texto de Chauí (2001, pp. 15-32).

<sup>10</sup> No conjunto da Reforma Universitária, podemos apontar como estratégias principais de garantir esse processo: o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; a lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; a lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004 a instituição de normas gerais para a licitação e contratação de a parceria público-privada no âmbito da administração pública e principalmente a lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa de Universidade para Todos ( PROUNI).

<sup>11</sup> Os atuais documentos das universidades públicas têm apontado esse caminho.

de educação superior vem se tornando hegemônico no interior das universidades brasileiras no século XXI. Desse modo, estabelece-se um discurso propositivo de subordinação das instituições universitárias ao mercado que efetivamente é qualificado como eficiente.

Porém, o que estamos vendo ocorrer é o avanço da mercantilização da educação superior, que acabou tendo mais fôlego com a chamada hegemonia neoliberal e com os inúmeros programas de ajuste estrutural, empurrando cada vez mais o ensino superior para o mercado. Caso o atual governo tivesse optado pela defesa da universidade pública, teríamos condições de defender os espaços públicos e construir um projeto transformador da sociedade, em que a universidade teria um papel importante para a transformação do Brasil em um país mais democrático. Entretanto, tal governo aumentou a competição entre as universidades privadas, associadas ao capital estrangeiro, com as universidades públicas – um exemplo claro disso foi a instituição do PROUNI e das PPPs (Parcerias Público-Privadas). Essas estratégias de esvaziamento da universidade pública tiveram como principais consequências a baixa qualidade acadêmica e a desvalorização do aspecto científico e da formação.

Além da imposição desse modelo de formação tecnológica baseado na inspiração da universidade norte-americana, encontramos também um processo acelerado de privatização nas IFES, com o surgimento das parcerias público-privadas como estratégia de entrada de capital transnacional nas universidades e como estratégia de controle da produção da pesquisa. No caso dos docentes das IFES, essa nova centralidade da universidade significa um maior esforço em torno da qualidade da formação dos alunos e também com vistas ao aumento da produtividade docente no que se refere à produção de conhecimento científico nas diversas áreas do saber. Porém, confrontando as exigências do mercado, muitas universidades brasileiras assumiram importante bandeira em defesa da educação do campo, das populações camponesas, integrando outros modelos de educação superior em diversas regiões do Brasil.

Segundo Santos (2005), a Universidade tem passado por profundas dificuldades de responder aos desafios impostos a ela. De um lado, têm-se as exigências da sociedade, e, de outro, as do Estado em sua face conservadora que impulsiona a deterioração das ações emancipatórias desta instituição social, na medida em que a força é colocada no jogo mercantil como forma de sobrevivência. Santos (2005) afirma que, para enfrentar isso, é preciso que haja um projeto que restitua o projeto nacional mais amplo de sociedade, incorporando as diferentes marca identitárias que emergiram com o movimento da globalização da economia e da mundialização da cultura.

Logo, as transformações sociais e a revitalização atual dos movimentos ligados à luta dos trabalhadores do campo e da cidade influenciam significativamente na definição de novas diretrizes para a Universidade pública. Essas são conquistas históricas desses movimentos, que sempre estiveram à frente de seu tempo na luta pela democratização do ensino superior em nosso país.

A partir dessas lutas, encontramos a construção dos projetos de educação superior, que, no caso do Pará, foram marcados pela atuação da Universidade Federal do Pará, que iniciou, através da parceria com a Fetagri e o MST<sup>12</sup>, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>13</sup>, que se estende desde alfabetização de jovens e adultos à formação acadêmica de nível superior dos educadores e educadoras do MST, além das escolas de ensino fundamental difundidas nos acampamentos e assentamentos.

Com as lutas históricas dos movimentos sociais, os sujeitos do campo continuam fazendo história. Em 2002, incorpora-se ao movimento o grupo permanente de trabalho (GPT) de educação do campo do MEC. Este grupo surgiu dos grupos do povo do campo que são eles: sem-terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assalariados dos rurais.

Neste mesmo ano de 2002, foram conquistadas as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, que teve como resolução nº 1/2002 do CNE/CEB. Uma conquista de nossa caminhada. Uma mostra desse triunfo encontra-se no parágrafo único do artigo 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país”. (resolução CNE/CEB 1/2002).

Destacamos ainda, nas lutas desse movimento, o ano de 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI<sup>14</sup>), tendo quatro departamentos principais: Educação de Jovens e Adultos, Desenvolvimento e Articulação Institucional, Desenvolvimento, Avaliação e Informações Educacionais, Educação para a Diversidade e Cidadania. Esta última se constituiu por cinco coordenações, que são: Ações Educacionais

<sup>12</sup> Universidade Federal do Pará, através de seus Campi, desenvolveu o curso de Pedagogia da Terra (Marabá e Belém), Letras e Agronomia no Campus de Marabá e o curso de Pedagogia das Águas no Campus de Abaetetuba, todos cursos de nível superior.

<sup>13</sup> Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

<sup>14</sup> A Secadi foi desestruturada no governo do Golpista Temer em 2016.

Complementares, Diversidade e Inclusão Social, Educação Ambiental, Educação do Campo, Educação Indígena. Tais eixos serviram também, neste mesmo ano de 2004, para o II Plano Nacional de Reforma Agrária, com a participação dos movimentos sociais, os quais contribuem a novas políticas para viabilizar o desenvolvimento dos assentamentos nos quais se deu a prioridade para ações de educação e formação.

Hoje, destaca-se o Programa Saberes da Terra, que é um programa de escolarização de jovens agricultores/as familiares em nível fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional. Também desenvolve cursos de formação e especialização de Educadores do Campo, articulando-se à rede municipal e estadual de Educação básica.

Atualmente, podemos destacar o Programa de Apoio À Licenciatura em Educação do Campo<sup>15</sup>, que visa à formação inicial de professores para a docência na Educação Básica em escolas do campo, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Realiza-se em regime de alternância em universidades públicas, habilita para docência multidisciplinar, com currículo e organização por áreas de conhecimento, que se articulam em saberes necessários. Na Universidade Feral do Pará, o campus Universitário de Abaetetuba mantém turmas de Educação do campo vinculadas ao Procampo, e turmas regulares ofertadas através do processo seletivo anual.

Apontamos essas experiências para explicitarmos o papel importante que a Universidade Pública tem, no que se refere à elaboração de projetos de formação em nível de Educação Superior, e na colaboração para elaboração de projetos em nível de Educação básica. Mesmo diante das imposições mercadológicas do estado regulador para atender às exigências determinadas, a universidade tem cumprido sua função social em respondera às demandas da sociedade civil, dos movimentos sociais e das organizações relacionadas à luta pela Terra.

Todas as experiências citadas são fundamentais para se compreenderem os processos educativos que se desencadeiam no Estado do Pará, já que, assim como nas escolas ditas formais, em que o tempo-comunidade e o tempo-escola estão dissociados, a relação escola/trabalho estão colocadas como elementos dicotômicos no processo de aprendizagem de alunos e alunas, diferente

---

<sup>15</sup> Destacamos a importância desse programa, em virtude de termos participado da coordenação pedagógica da primeira turma do Procampo no Campus Universitário de Abaetetuba. Entretanto, a continuidade do programa se encontra ameaça pelos desmandos do atual Governo Brasileiro, que transformou o direito em privilégio de poucos.

*MARGENS - Revista Interdisciplinar*  
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

*Dossiê: Trabalho e Educação Básica*  
VOL.11. N. 16. Jun 2017. (p. 254-266)

desta educação escolar oficial, normativa, marcada por um modelo burocrático de escola. Essas experiências são fruto da organização popular, dos movimentos sociais e entidades não-governamentais e governamentais que caminham na direção da construção de uma educação popular.

### **Considerações finais**

A realização de fóruns e seminários sobre educação do campo tem contribuído para o fortalecimento e elaboração de políticas educacionais. Desde 2004, essas ações têm se intensificado, as pessoas dependentes do campo já se conscientizaram da necessidade de se organizarem para poderem atingir o sonhado objetivo de ter uma vida melhor, também muitos sabem que a educação é um dos melhores caminhos para as mudanças necessárias, e talvez um dos únicos meios de conquistar um espaço na sociedade brasileira. Portanto, há que se reconhecer que tais movimentos têm contribuído para a conquista de melhores condições de vida, e, por conseguinte, a educação do campo, nesse sentido, é um instrumento poderoso e indispensável. Além disso, o oferecimento de oportunidade por parte do governo, mais que um dever é uma dívida social de há muito tempo, e que precisa ser liquidada, não só por uma razão política, mas também por um compromisso humano e social. Sem dúvida, as lutas pela educação do campo podem contribuir para que esse processo se realize.

A educação, especialmente aquela que deve se processar na realidade do campo, deve ser entendida como meio de apropriação e possibilidade de criação de conhecimentos para os indivíduos através do domínio da leitura e da escrita, inclusive gerando um cidadão capaz de inserir-se criticamente no universo social da própria leitura e da escrita, agindo numa perspectiva transformadora.

Assim, para motivar nossas proposições no universo do possível, já elucidamos vários projetos em curso e outros já realizados em décadas anteriores, entre os quais as Escolas Família Agrícola (EFAs), as escolas dos assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Casas Familiares Rurais (CFR's) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), entre outros.

Essas experiências são marcadas pela compreensão de que é urgente uma educação voltada para a realidade daqueles que habitam o campo, em igualdade social de oferta de escolarização e de qualidade de ensino. E é assim que se vão construindo tais iniciativas, no

contínuo devir dos processos históricos e sociais, sem se desconsiderar, é claro, a realidade desses grupos. E é com base na crença de dar continuidade à transformação social e à cultura popular que os movimentos sociais insistem em fazer, em construir, a história e celebrar seus compromissos com as lutas das populações do campo.

Acreditamos que não basta o acesso à escolarização básica, mas é necessário afiançar (e acima de tudo) os investimentos em projetos educacionais que se articulem melhor com as comunidades as quais devam beneficiar, não as marginalizando, em nenhum momento dos processos decisórios. Eis aí o porquê da importância das experiências exemplificadas anteriormente, porquanto constituem contribuições fundamentais para uma escola do campo, emancipatória, reivindicativa e singular. Uma escola que seja um espaço político e pedagógico ao mesmo tempo, em que o tempo-escola e o tempo-comunidade se equacionem, onde professores e professoras assumam uma identidade cultural que lhes pertence e que os(as) educadores(as) desenvolvam práticas alternativas de ensino que desmonte a linguagem da lógica da dominação. Nesse longo caminho, cheio de obstáculos e desconstruções, é imprescindível uma revisão radical de valores, uma crítica ao modelo pedagógico que esteve e ainda está instituído em nossas escolas e na realidade educacional do Pará.

Muito mais do que essa revisão radical de valores, é ainda necessário restabelecer parâmetros decisórios acerca dos projetos destinados às escolas, vislumbrando-se a elaboração de um projeto educacional coletivo, em parceria com todos os sujeitos envolvidos (alunos(as), professores(as), comunidade rurais e técnicos). Estamos nos referindo a um projeto de educação rural que não seja apenas um programa a ser implementado nas zonas rurais, mas que, fundamentalmente, desponta em suas próprias estruturas devido às necessidades e perspectivas das populações do campo.

Fazer uma escola do campo possível, uma escola que leve em conta as peculiaridades e carências dos (as) aluno(as) e a elas se adapte nas metodologias, nos conteúdos e na organização do processo pedagógico (ARROYO, 1991), e que, ao mesmo tempo, reconheça e valorize o significado social das manifestações culturais e atenda aos interesses coletivos daqueles que dela possam e querem se beneficiar é tarefa dos movimentos sociais atrelados à luta camponesa.

Só assim será possível escrever uma outra história da educação, uma história que ainda está por ser feita. Enfim, a proposição que defendemos é que só podemos fazer uma educação verdadeiramente emancipadora, em uma perspectiva (r)evolucionária, apenas se sonharmos (com



paixão e utopia) na construção de uma escola rural, fruto da identidade cultural dos grupos sociais que estão no campo, na qual a riqueza cultural esteja aliada à riqueza tecnológica, possibilitando, dessa maneira, a formulação de um saber-cultura que permita a realização pessoal e humana dos sujeitos do campo.

## Referências

ARENDDT, Hannah . A condição humana. Tradução de Roberto Raposo Tavares. 10ª edição. Rio de Janeiro: forense Universitária, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7352 de 4 de Novembro De 2010 Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 1 de 3 de Abril De 2002.(\*). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 1 de 3 de Abril De 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Universidade Operacional. Folha de São Paulo, 9 de maio de 1999. Caderno Mais! p. 3.

\_\_\_\_\_, Marilena de Souza. A Universidade pública sob nova perspectiva. Revista brasileira de Educação set/out/dez de 2003 n° 24.

\_\_\_\_\_. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, Gislene A. (Org.). Universidade, formação e cidadania. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, Marilena de Souza. Escritos sobre a Universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ARROYO, Miguel (Org). Da escola carente à escola possível. São Paulo: Edições Loyola 1991.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em e movimento In: BENJAMIM, Cezar e CALDART, Roseli Salete. Projeto Popular e Escolas do Campo. 2ª edição. Brasília: DF:

Articulação Nacional por uma educação no Campo, 2001. (Coleção Por um a Educação Básica no Campo nº 3).

FERNANDES, Bernardo Mançano et al. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-64

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995. p 93 a 124

PETTY, Miguel et al. Uma alternativa de educação rural In: WERTEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Díaz (orgs). Educação rural no terceiro mundo: Experiências e novas alternativas. Rio de janeiro: Paz e terra , 1981. p. 31 a 63

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. Educação e Sociedade. Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na Universidade Brasileira. Cadernos CEDES. v.21, n.55. Campinas, nov. 2001.

# EDUCAÇÃO PARA O *EMPODERAMENTO*: UMA AGENDA PARA A IGUALDADE DE GÊNERO NA POLÍTICA EM ABAETETUBA-PARÁ<sup>1</sup>

Igora Irma Santos DACIO<sup>2</sup>

Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA

igdacio15@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho trata da trajetória feminina na política na cidade de Abaetetuba-PA. Tem como objetivo analisar a atuação da mulher no campo político, e apontar a educação como forma de *empoderamento*, tanto para ampliar a inserção feminina na carreira política quanto para a igualdade de gênero na política. O referencial teórico utilizado transita por autores/as que promovem a discussão sobre os Estudos de Gênero, em que contei com Louro (1997), Beauvoir (1970), Alves & Pitanguy (1985), Bourdieu (2002), Badinter (1991), Perrot (1998) e Facio (2006). Para a discussão teórica acerca da presença feminina no campo político, acionei Álvares (2014), Freire (1987), Silva (1999); e Silva, Ramos & Rodrigues (2013) para o debate sobre educação e currículo. Acionando os pressupostos da pesquisa qualitativa, realizei entrevistas com 4 mulheres que ocuparam-ocupam cargo político na cidade. Os resultados apontam que a participação feminina na política em Abaetetuba é tímida pela falta de fiscalização dos partidos que não cumprem a Lei de Cotas, pela ainda forte cultura de gênero que mantém a Mulher no espaço privado, e pela limitação na formação escolar que não forma as mulheres para o exercício da cidadania plena. Concluo que o *empoderamento* é uma estratégia de formação e de ação possível por meio do currículo escolar, na medida em que este implemente conhecimentos sobre as lutas e resistências das mulheres, para que estas possam reconhecer a importância de assumir seu lugar nos espaços de decisões políticas e lutar pela igualdade de gênero na sociedade.

**Palavras-chave:** Política. Empoderamento feminino. Educação.

**Abstract:** This work is about the female political trajectory in the city of Abaetetuba-PA; the objective is to analyze the performance of women in the political field and to show education as a way of empowerment both to expand women's insertion in the political career and to gender equality in politics. The theoretical reference contains multiple authors that promotes the discussion about Gender Studies, where I counted with Beauvoir (1970), Alves & Pitanguy (1985), Bourdieu (2002), Badinter (1991), Perrot (1998) and Facio (2006); for the theoretical discussion about the feminine presence in the political field, I brought Álvares (2014), Freire (1987), Silva (1999) and Silva, Ramos & Rodrigues (2013) for the debate on education and curriculum. I have used the qualitative research assumptions, I conducted interviews with 4 women who hold-held political office in the city. The results indicate that female participation in politics in Abaetetuba is timid due to the lack of supervision by political parties that do not comply with the Quotas Law, by the still strong gender culture that keeps Women in private space, and by the limitation in school education that does not educate Women for the exercise of full citizenship. I conclude that empowerment is a possible training and action strategy through the school curriculum as it implements knowledge about women's struggles and resistance so that they can recognize the importance of taking their place in political decision-making spaces and fight for gender equality in society.

**Keywords:** Politics. Female Empowerment. Education.

<sup>1</sup> Parte deste artigo foi apresentado como trabalho final do curso de Especialização *Educação em Direitos Humanos e Diversidade/ICJ/UFPA*.

<sup>2</sup> Pedagoga, Especialista em *Educação em Direitos Humanos e Diversidade/ICJ/UFPA*. Integrante do Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisas Gênero e Educação. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Território e Identidades – PPGCITI/UFPA.

## Introdução

A desigualdade de gênero na política se constitui um grande entrave para que se alcance a democracia plena. Ainda que as mulheres sejam a maioria das eleitoras, são apenas 10% do total de parlamentares da Câmara e somente 16% das cadeiras no Senado. Deve ser ressaltado também que, dos 28 partidos que elegeram parlamentares para a Câmara dos Deputados, onze deles não possuem mulheres como representantes. Além do mais, dezesseis estados não contam com a representação feminina no Senado Federal.

Diante desses fatos, surgiu o interesse por realizar uma pesquisa acerca da desigualdade de gênero existente no cenário político na cidade de Abaetetuba, Estado do Pará, marcado pela presença masculina. No caso de Abaetetuba, contamos apenas com 3 representantes, uma na Prefeitura e duas na Câmara Municipal. Com isso, surgiu o seguinte questionamento: De que forma a educação pode contribuir para o *empoderamento* feminino e aumento da participação feminina na política? Com o objetivo de responder a essa pergunta, serão analisadas as trajetórias políticas de quatro mulheres em Abaetetuba, conforme as seguintes orientações: 1) Verificar quais os desafios encontrados pelas Mulheres para o exercício de cargos políticos; 2) Observar quais fatores contribuem para o impedimento da consolidação de uma democracia paritária em Abaetetuba-PA; 3) Discutir o papel da educação para o *empoderamento* feminino e para a ampliação de seu espaço na esfera política.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizarei os pressupostos da pesquisa qualitativa, que “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” (CHIZZOTTI, 2003, p. 2). A coleta de dados se deu por meio de entrevistas, que me possibilitaram obter a informação necessária para a análise do problema proposto, por meio de perguntas pré-estabelecidas. Em um primeiro momento, entrei em contato com as entrevistadas, que se disponibilizaram a ceder as entrevistas em seus locais de trabalho, com exceção de uma que já não se encontra mais em exercício político. Após as entrevistas, selecionei trechos destas que contribuiriam para a análise subsequente.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: iniciarei falando sobre o município de Abaetetuba, sobre as mulheres que já passaram pela Prefeitura, sendo uma como prefeita e outra

vice, e pela Câmara dos Vereadores, apresentando suas respectivas trajetórias políticas; em seguida, discutirei os desafios de conciliar a tripla jornada de trabalho e os desafios para termos mais mulheres atuando no campo político; encerrarei com o debate sobre a educação para o empoderamento feminino.

### **Abaetetuba e a participação feminina na Política: breve histórico**

Abaetetuba, que, no Tupi-Guarani, significa “Terra de Homens Fortes e Valentes”, pertence ao Estado do Pará e encontra-se localizada a 121,8 km da capital, Belém. O município se desenvolveu às margens do Rio Maratauíra, afluente do Rio Tocantins. Sua população é estimada em 150.431 habitantes (IBGE, 2015). O município é o 6º maior do interior do Pará, possuindo importante polo comercial na região do Baixo Tocantins. O município é formado pelos bairros: Centro, São Lourenço, Algodual, Santa Rosa, São Sebastião, Multirão, Aviação, Angélica, Cafezal, São João, Cristo Redentor, Francilândia, Santa Clara, São José, Castanhal e Bosque.

Pérola do Tocantins, Terra da Cachaça, Cidade das bicicletas, Medellín Nacional, Cidade do brinquedo de Miriti numa síntese de elementos conflitivos e agregadores que apontam ora para uma cidade encantada pela cultura, ora desfigurada pelo imaginário urbano, orientados em torno do tema do progresso (GOMES, 2013, p. 28).

Abaetetuba, exposta poeticamente e também de forma realista por Gomes (2013), ganhou fama como a pérola do Tocantins, por ser a cidade mais desenvolvida do Baixo Tocantins à época da composição do hino do município. Outras alcunhas devem-se à produção da cachaça nos engenhos presentes em suas ilhas, pelo grande número das bicicletas no município e pela produção artesanal dos brinquedos que renderam ao município o título de *Capital Mundial dos Brinquedos de Miriti*. Recentemente, foi tratada como Medellín Nacional pela revista *Veja* (Setembro-2009), por ser uma rota internacional do tráfico de drogas.

O município já teve 17 legislaturas em períodos de mandatos variados. A primeira legislatura do município foi em 7 de janeiro de 1881. Entretanto, a primeira mulher foi eleita somente em 1982, mais de 100 anos depois, para a Câmara Municipal, sendo a ex-vereadora Joserlina Maués, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), do mesmo partido do prefeito e governador da época, João Bitencourt e Jader Barbalho, respectivamente. Até o momento, passaram pela Câmara apenas quatro mulheres: Joserlina Maués (PMDB), Joana

Conceição do Partido dos Trabalhadores (PT), Andrea Pacheco do Partido Progressista (PP) e Edileuza Muniz (PT), as duas últimas ainda se encontram cumprindo mandato.

Joserlina Maués foi a primeira vereadora no município de Abaetetuba (1982-1996) e a segunda vereadora eleita foi Joana Conceição (1988-1992). Andrea Pacheco foi eleita em 2012 e Edileuza Muniz em 2008; ambas encontram-se no fim dos seus mandatos; sendo que Edileuza finda seu segundo mandato e caminha rumo ao terceiro. No poder executivo, atualmente, encontra-se no centro de decisões políticas a prefeita Francinete Carvalho, eleita pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em 2008, e já findando seu segundo mandato. O município também contou com a participação feminina de Antônia Botelho do Partido Socialista Brasileiro (PSB), como vice-prefeita de Luiz Lopes (PT), de 2004 a 2008. Inerente, de acordo com essas informações, que Abaetetuba não se constitui em exceção, visto que também é pequena a parcela feminina atuando politicamente em outras cidades brasileiras.

Essa é uma situação de desigualdade histórica que, para Badinter (1991), é o resultado do que as circunstâncias, os governos e as leis fazem. Para que as Mulheres se reconheçam enquanto seres condicionados e excluídos durante anos dos locais de decisões políticas, é preciso que sejam empreendidas ações afirmativas, como o intuito de ampliar a presença feminina e superar as visões preconceituosas que acreditam que lugar de mulher é no lar, se possível distante de locais em que possam ameaçar a hegemonia masculina.

Sobre isso, Beauvoir (1970, p.18) ressalta que “As mulheres, em seu conjunto, são hoje inferiores aos homens, isto é, sua situação oferece-lhes possibilidades menores: o problema consiste em saber se esse estado de coisas deve perpetuar-se.”. E, em caso negativo, há que se lutar para que essa situação de desigualdade e hierarquização entre os gêneros (pois o homem ainda é visto como superior) seja questionada e suplantada, por meio da política e, principalmente, por meio de uma educação para a política.

### **A Trajetória política das abaetetubenses no exercício de Cargos Políticos**

A partir do cenário apresentado acima, serviram como interlocutoras deste trabalho: a prefeita Francinete Carvalho, a ex-vereadora Joserlina Maués, primeira vereadora do município, e as vereadoras Andréa Pacheco e Edileuza Muniz, ambas atualmente em exercício. Das 4

entrevistadas, duas se consideram brancas, uma negra e outra não identificou sua cor de pele. Todas as entrevistadas possuem nível superior, com graduações em Psicologia, Pedagogia e Educação no Campo.

A trajetória política das interlocutoras variaram em termos de origem, pois aconteceram nos movimentos sociais, nos movimentos estudantis, como voluntárias em instituições religiosas, como a Pastoral do Menor, a Pastoral da Juventude, na militância nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) e no Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Compreende-se que a participação nas comunidades tem se constituído em importante mecanismo de conscientização e politização de moradores e suas associações, sendo, por meio de suas reivindicações, que estes acabam lançando seus próprios candidatos, para que possam defender seus interesses. Para Álvares (2014), o movimento comunitário tornou-se “um movimento político, priorizando as causas sociais, considerando que as lutas específicas devem se integrar às lutas políticas. Papel avançado de fortificação da ação, contribuindo para a emancipação social.” (p. 2265).

Sobre a preparação para o desempenho de cargo político, três das quatro entrevistadas declararam que este se deu por meio da escola, da família, dos movimentos estudantis na universidade, e dos sindicatos. Já a entrevistada Joserlina Maués (65 anos, entrevistada em 05/07/2016) afirmou que não houve uma preparação propriamente dita, mas a experiência foi fundamental para o exercício do cargo.

Durante as entrevistas, houve um direcionamento para a compreensão do papel da família na impulsão das carreiras políticas, isto é, nas relações familiares que direcionaram as carreiras com base na herança econômica e/ou política sediada no município. Francinete Carvalho (47 anos, entrevistada em 04/07/2016) citou seu pai; Joserlina Maués (65 anos, entrevistada em 05/07/2016) indicou seu pai e seu marido; Andréa Pacheco (36 anos, entrevistada em 05/07/2016) disse que não foi influenciada por familiares; e Edileuza Muniz (50 anos, entrevistada em: 06/07/2016), informou que somente seu marido teve influência direta sobre sua vontade de ser candidata.

Apesar de Andréa Pacheco afirmar que, em seu mandato não houve ninguém na família que tenha impulsionado sua carreira, seu esposo é ex-vereador, e ela afirmou, em outro momento

da entrevista, que recebeu seu apoio e que sofreu preconceito por conta disso, uma vez que ela era vista pela sociedade como despreparada para o cargo, já que era vista como:

*[...] a menina candidata, o meu marido ia escrever meu discurso, ia comandar o meu mandato e o quanto eu tive que provar que não era nada disso, por mais que eu soubesse, a gente tem que provar a todo momento. (Andrea Pacheco).*

Ainda hoje, infelizmente, há, por parte da sociedade, esta exigência, de que a mulher necessita demonstrar sua capacidade para justificar sua presença em certos espaços, principalmente nos centros de decisões políticas. O pensamento de que a mulher não foi feita para a política continua sendo fortemente nutrido, pois ignora-se o fato de que: “[...] a mulher pode exercer todas as atividades masculinas, desde que o espírito da sociedade a encoraje a isso.” (BADINTER, 1991, p.20).

Por mais que as mulheres sejam maioria na sociedade e, além disso, tenham estatisticamente formação superior à masculina, elas ainda são obrigadas a justificar todas as proibições e preconceitos decorrentes de suas ações, como se elas admitissem uma culpa, inferioridade e até malignidade. Essa situação contribui para que a dominação masculina seja confirmada e as representações relativas a proibições e preconceitos sejam reproduzidas. (BOURDIEU, 2002).

É interessante observar que, por mais que a mulher se candidate, seja eleita e lute em seu mandato por maior representatividade na vida política, todas as entrevistadas citaram direta ou indiretamente a importância de pais e/ou maridos em sua trajetória política. Percebe-se que elas necessitaram da figura masculina para conseguir consolidar o seu poder diante da sociedade. Sobre essa questão, Beauvoir (1970) argumenta:

*No momento em que as mulheres começam a tomar parte na elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence aos homens. Eles bem o sabem, elas mal duvidam. Recusar ser o Outro, recusar a cumplicidade com o homem seria para elas renunciar a todas as vantagens que a aliança com a casta superior pode conferir-lhes. (BEAUVOIR, 1970, p. 15).*

Desse modo, as mulheres utilizam dessa aliança entre gêneros como forma de obter os benefícios que ela lhe proporciona, uma vez que a sociedade contribui para essa visão



androcêntrica<sup>3</sup>, que necessita de uma figura firme e forte para dar-lhes segurança, sendo, no caso, essa figura a do homem. A mulher é vista como sexo frágil, que não possui afinidade ou é incapacitada para exercer tais cargos, logo só consegue eleger-se com o apoio do homem.

Assim, a inserção feminina na política ocorre, em grande parte, por meio da herança política, que, segundo Álvares (2014), é a principal fonte de recrutamento de políticos/as. A estratégia de uso da herança política fortalece as bases de poder de certos grupos políticos, por meio da hereditariedade que tem se alargado ao incluir a mulher. Desse modo, a mulher, de acordo com as limitações mantidas pela racionalidade do contexto privado para este gênero (domesticidade, maternidade), tem contribuído na linhagem política familiar.

A herança política muito tem contribuído para a formação e consolidação de carreiras políticas, na medida em que elas se constituem um importante meio para a admissão de candidatos/as. Nesse sentido, os indivíduos vindos de famílias que têm predominância na política local acabam por assumir um cargo político também, como seus antepassados. Portanto, os “*projetos* individuais sempre interagem com outros dentro de um *campo de possibilidades*. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos.” (VELHO, 1994, p. 46 – grifos do autor). Conclui-se que há uma relação direta entre a ideia de *projetos* individuais e os muitos *campos de possibilidades* de atuação política, influenciada pela cultura local.

### **A tripla jornada de trabalho: ousadia de ser esposa, mãe e legisladora**

Um dos fatores que impede ou, ao menos, contribui para que a participação feminina na política não se equipare à masculina é a tripla jornada de trabalho. A mulher carrega consigo inúmeras atribuições e, dentre elas, a de ser mãe, esposa e de exercer sua função no mercado de trabalho; e acima de tudo *ser mulher*, que, além de desempenhar o seu papel, deve estar impecável diante da sociedade, como revelou a entrevistada Francinete Carvalho:

*Esse é um grande desafio, você conciliar o cuidado da tua família e fazer política, fora uma série de situações, por exemplo, a mulher ela é mais cobrada com*

---

<sup>3</sup> O androcentrismo é centralidade, a exaltação e a valorização, das ideias e pensamentos masculinos na sociedade ocidental.

*relação a aparência. Um homem, por exemplo, um prefeito, se ele for o dia inteiro pras ilhas, ele tem mais tarde um evento, ele chega em casa, toma um banho rápido, troca de roupa e vai. A mulher é diferente, porque se for assim vão dizer: “poxa essa prefeita” e dizem “ela é relaxada, olha esse cabelo, sem pentear, sem escovar”. Então a sociedade ainda cobra, ainda exige que a mulher esteja bonita, arrumada, produzida, que ela dê conta da casa, da família.*

Percebi, na fala da entrevistada, que a própria sociedade contribui para que haja essa distância entre mulher e locais de decisões políticas, no sentido de exigir dela, além da competência para governar, delicadeza e elegância. E essa mesma sociedade trata com indiferença ou com pouca exigência quando esses quesitos dizem respeito ao homem.

Esse mesmo olhar é responsável por atribuir à mulher o sentimento de culpa que sente quando necessita afastar-se do lar. Analisando esse fato, Lages, Detoni & Sarmiento (2005, p. 3) afirmam que isso acontece porque a mulher continua sendo socialmente considerada como elo da família, e que, portanto, se espera que ela desenvolva esse papel, mas que também produza, isto é, além de ter o seu trabalho profissional, não abandone a sua missão de protetora e mantenedora social do lar.

Além da exigência da sociedade por uma legisladora perfeita, a exposição também foi citada como um dos fatores que dificultam conciliar a vida pessoal com a carreira política. Somada a essa exposição, foi citado também por Joserlina Maués o problema que o homem tem para aceitar que a mulher assuma um cargo superior ao seu. Ela mencionou, em outro momento da entrevista, que optou pela vida política por insistência de amigos e do marido. Curiosamente, este mesmo marido, que apoiou a sua candidatura, não soube lidar com o poder adquirido em decorrência do cargo como vereadora e presidente da Câmara, sendo esse um dos fatores que contribuíram para sua separação e, conseqüentemente, sua desistência da política.

Observei que ainda há, por parte da própria sociedade, uma forte ideologia que inferioriza a mulher, reafirma a hegemonia masculina e contribui para restringir suas potencialidades de desenvolvimento, colocando-a em posição desigual em relação ao homem. Essa mesma ideologia é perpetuada pela família, escola, religiões, meios de comunicação, espaços em que a mulher, na maioria das vezes, é vista como um ser sem autonomia para tomar decisões, sendo submissa ao homem, o que acaba criando uma hierarquia nos papéis sexuais (ALVES; PITANGUY, 1985).

Compreendi que esse pensamento se perpetua por encontrar, na própria sociedade, um verdadeiro campo fértil para se estabelecer, encontrando condições favoráveis para se naturalizar e incorporar. É o que Bourdieu (2002, p. 25) denomina de força simbólica, que diz respeito a uma “forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras na zona mais profunda dos corpos.”

Portanto, a sociedade acaba sendo conivente nessa relação de dominante/dominado, que contribui por excluir a mulher dos centros de decisões políticas, mesmo com a implementação de ideias e ações que reproduzem tal situação. Essa exclusão é mais severa com as mulheres, pois, como esta liga-se ao sexo, não pode ser modificada, como a idade, a nacionalidade ou o nível de riqueza, responsáveis em muitas sociedades pela conquista da cidadania (PERROT, 1998). É uma exclusão que ocorre por conta da estrutura fisiológica e “por mais longe que se remonte na história, sempre estiveram subordinadas ao homem: sua dependência não é consequência de um evento ou de uma evolução.” (BEAUVOIR, 1970, pp.12-13), como no caso da escravidão de negros e de indígenas, ou justificada por guerras, nas quais o outro é subjogado e, por isso, dominado.

Por conta disso, ainda que sejam criadas cotas, ou até mesmo que haja maior incentivo à participação feminina na política por meio de campanhas da Justiça Eleitoral, há o temor ou o desinteresse de grande parte das mulheres em relação aos espaços de decisões políticas, compostos majoritariamente por homens. Essa auto-exclusão feminina pode estar relacionada aos séculos de exclusão política e social, marcadas a cada dia pela violência física e simbólica, pois “Tão logo uma mulher toma a palavra, todos se preparam para se aproveitar de suas dificuldades. Sua voz, seus gestos, seu *look*, todo o seu corpo é objeto de um exame em que predominam o irônico e o vulgar.” (PERROT, 1998, p. 129). Por meio de situações que a cerceiam, aprisionam e imobilizam, muitas mulheres se sentem despreparadas para assumir um cargo na política. Diante de todas as dificuldades que a impedem de chegar até lá, muitas, quando chegam, sentem o peso da intimidação nesses lugares de maioria masculina. Há a necessidade de implemento de ações afirmativas e educativas que instituem uma estrutura adequada que empodere as mulheres e as prepare para o exercício dos cargos políticos.

## Desafios para a consolidação de uma democracia paritária em Abaetetuba

Notei que se constitui um grande desafio, de acordo com a entrevistada Andréa Pacheco, desvincular a vida pessoal da vida política. Sobre essa questão, a interlocutora afirmou que ser mãe e esposa torna ainda mais difícil essa separação. Afirma a entrevistada:

*Eu sou mãe, tenho 2 filhos, o meu marido é envolvido, então a gente não tem como não levar os conflitos, as discussões, os desentendimentos para o convívio familiar.*

Diante disso, pude compreender que, sobre a mulher, ainda recai o desafio de articular as inúmeras atribuições, inclusive as domésticas, que são consideradas de natureza feminina, já que ela é considerada “benéfica para a sociedade inteira” (PERROT, 1998, p. 7).

Um segundo desafio observado foi a inexistência de iniciativas que visassem ampliar a participação feminina na política, em que percebi, por meio das respostas das interlocutoras, que, apesar da afirmação de que, em seus mandatos, foram criadas políticas para ampliar a participação feminina na política, não é o que foi observado na prática, visto que “não houve nenhum testemunho de que as metas das políticas públicas para o crescimento do número de mulheres constituíssem um dos parâmetros de sua carreira nos espaços do poder local.” (ÁLVARES, 2014, p. 2283). O que observei, em grande parte, por meio das respostas dadas, é que elas buscavam mascarar a ausência de políticas públicas efetivas que visassem realmente trazer mais mulheres para o campo político.

Outro problema, também citado durante as entrevistas, foi o do preenchimento de vagas para o cumprimento da porcentagem estabelecida em Lei, que, segundo Andréa Pacheco, “Às vezes é colocado o nome da mulher nos partidos pra cumprir essa porcentagem, mas ela não participa, ela não se envolve, ela não discute, é usado o nome só pra cumprir uma tabela”. A falta de punição quanto aos partidos que utilizam de candidaturas apenas para compor as cotas partidárias estabelecidas pela Lei 12.034/200, constitui-se num grande entrave para a consolidação de uma democracia paritária, não somente em nível local, mas nacional também.

Sobre quais as medidas necessárias para que se tenha mais mulheres exercendo cargos políticos, foi ressaltado pelas entrevistadas o estabelecimento de um número mínimo de cotas, bem como o estabelecimento de uma educação libertadora, tanto na família quanto na escola, como

citado pela prefeita Francinete Carvalho, que ensinará sua filha a ser responsável com sua liberdade, que, para ela, “É uma medida que deve começar nas famílias e nas escolas. Ensinar em casa sobre a divisão de tarefas. A escola tem esse papel de não perpetuar uma educação sexista”. A importância da educação relaciona-se à superação da condição de desigualdade histórica em que as mulheres se encontram ou até mesmo na condenação a permanecer na exclusão sem o direito do exercício pleno da cidadania.

É bem evidente que os homens e as mulheres têm a mesma natureza e a mesma constituição (...): assim, a fraqueza de nossa constituição e de nossos órgãos pertence certamente à nossa educação, e é uma consequência da condição que nos destinaram na sociedade. (BADINTER, 1991, p. 138).

Nesse sentido, uma educação libertadora diz respeito à mudança nos comportamentos que tendem a naturalizar a hegemonia masculina. Além do desafio de uma revolução sexual, que mudaria o pensamento e as relações enraizadas pela injustiça e opressão sobre a mulher, seria necessário também enfrentar os aspectos sociais que contribuem para situá-la em lugar inferior, visto que não basta a criação de leis quando há um comportamento que a própria sociedade naturaliza e que colabora com a exclusão feminina. Diante disso, Álvares pontua os seguintes desafios para a ruptura destes obstáculos:

Romper com a dimensão cultural e ideológica ainda forte que mantém uma auto exclusão das mulheres aos cargos de decisão política; avaliar quais os recursos do sistema eleitoral brasileiro (as dimensões de demanda partidárias, o sistema proporcional de lista aberta) refreiam as candidaturas e são inoperantes para a eleição das mulheres; avaliar a decisão do voto do eleitorado para a candidatura das mulheres e ver onde está o nó do reconhecimento do valor das mulheres para um assento parlamentar. (2014, p. 2283).

Aliada a uma educação libertadora, seria necessário também, de acordo com as entrevistadas, a conscientização da capacidade da mulher em assumir cargos políticos. Essa conscientização diz respeito ao empoderamento feminino, para que, por meio deste, as mulheres fortaleçam sua atuação e participação não somente na política, mas no mercado de trabalho e nos demais espaços da sociedade. A partir do momento em que a mulher reconhece sua importância, ela é capaz de promover mudanças e lutar pela igualdade de gênero.

Sobre isso, a ONU Mulheres<sup>4</sup> estabeleceu os sete Princípios de Empoderamento das Mulheres, que são: 1. Estabelecer liderança corporativa sensível à igualdade de gênero, no mais alto nível; 2. Tratar todas as mulheres e homens de forma justa no trabalho, respeitando e apoiando os direitos humanos e a não-discriminação; 3. Garantir a saúde, segurança e bem-estar de todas as mulheres e homens que trabalham na empresa; 4. Promover educação, capacitação e desenvolvimento profissional para as mulheres; 5. Apoiar empreendedorismo de mulheres e promover políticas de empoderamento das mulheres através das cadeias de suprimentos e marketing; 6. Promover a igualdade de gênero através de iniciativas voltadas à comunidade e ao ativismo social; 7. Medir, documentar e publicar os progressos da empresa na promoção da igualdade de gênero<sup>5</sup>.

Esses princípios defendidos pela ONU Mulheres são voltados para os negócios e a comunidade empresarial, mas estão intimamente relacionados à conquista de poder feminino, de seu protagonismo e do fortalecimento de iniciativas de espírito de liderança em ambientes de predominância masculina. Dentre estes, os espaços de decisões políticas precisam ser considerados, pois ainda é um lugar em que as mulheres timidamente vêm conquistando vez e voz.

### **Educação como ferramenta para o empoderamento político das Mulheres**

A paridade de gênero na política está diretamente ligada à democracia, na qual a soberania é exercida pelos cidadãos-cidadãs. Sendo assim, estes necessitam ter seus direitos garantidos, tais como o direito à educação, à vida, à liberdade e à igualdade, defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), cujo destaque se dá ao Artigo I: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Porém, ainda que institucionalizado, é válido questionar se houve/há a criação de oportunidades para que seja garantida a igualdade entre os gêneros.

Esse mesmo questionamento pode ser feito ao Artigo XXI, inciso 1, que destaca: “Todo ser humano tem o direito de fazer parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de

<sup>4</sup> ONU - Organização das Nações Unidas, criada em 1945 com o objetivo de promover a cooperação entre as nações.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/referencias/principios-de-empoderamento-das-mulheres/>

representantes livremente escolhidos”. Uma vez reconhecida a equidade para fazer parte do governo, são criadas condições que visem à paridade nos órgãos de decisões políticas? Não há dúvidas da grandeza e nobreza dos ideais defendidos pela DUDH, porém, quase 70 anos após sua criação, mesmo que inspirando constituições pelo mundo, está longe de ser exercida.

Um dos entraves para a conquista da liberdade encontra-se justamente na deficiência da educação que deveria ser oferecida para a formação do cidadão/cidadã crítico/a, autônomo/a e participativo/a na sociedade. Contudo, nas escolas, é ofertada somente uma educação intelectual permeada por conteúdos eruditos, valorizando uma cultura que foge a realidade de muitos/as estudantes, enquanto que as diversidades culturais, étnicas, religiosas e de gênero são postas de lado. Sendo esta exclusão grande responsável no comprometimento da formação do/a cidadão/ã, ela mesma contribui também para a exclusão feminina do campo político.

Por conta dessa exclusão, um dos princípios estabelecidos pela ONU Mulheres diz respeito à promoção da educação visando ao empoderamento feminino. Empoderamento este que tem sua origem na língua inglesa, com a palavra *empowerment*, e que significa dar poder, fortalecer. Na língua portuguesa, esta palavra foi empregada por Paulo Freire, que utiliza a expressão em seu sentido transformador, de libertação do oprimido<sup>6</sup>; em sua obra *Pedagogia do Oprimido* ele afirma:

O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem as termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar, nos polos da contradição. (FREIRE, 1987, p. 24).

Nesse sentido, pensar o empoderamento das mulheres, a libertação do estado de opressão em que se encontram, atravessa necessariamente o ato de refletir o papel da educação em suas vidas. Uma vez que a prática educativa prime por uma educação libertadora, os sujeitos poderão adquirir consciência de si e de outros indivíduos, diluindo o silenciamento das vozes femininas. A educação libertadora não cerceará as liberdades inerentes ao ser humano, independente de gênero, classe, etnia, religião e sexualidade.

<sup>6</sup> Para saber mais: [http://tupi.fisica.ufmg.br/~michel/docs/Artigos\\_e\\_textos/Comportamento\\_organizacional/empowerment\\_por\\_paulo\\_freire.pdf](http://tupi.fisica.ufmg.br/~michel/docs/Artigos_e_textos/Comportamento_organizacional/empowerment_por_paulo_freire.pdf)

Por conta disso, faz-se necessário incluir nos currículos a história de lutas, reações, resistências e movimento de mulheres por direitos ao longo da história, a História das Mulheres “e não uma História dos Homens — afinal essa última é a História geral, a História oficial.” (LOURO, 1997, p. 50). É a história masculina que se aprende nas escolas, é o protagonismo, a grandeza e os feitos heroicos dos homens que são estudados, enquanto as mulheres ficam em segundo plano. Não se trata de inverter as relações entre oprimido e opressor, ou seja, elevar a história feminina em detrimento à masculina, mas valorizar igualmente a presença de homens e mulheres na história “oficial”, o que requer mudanças no currículo escolar, pois,

Na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. A solução não consistiria simplesmente numa inversão, mas em construir currículos que refletisse, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina. (SILVA, 1999, p. 94).

Portanto, não se trata apenas de subverter a ordem em que os conteúdos estão divididos no currículo escolar, mas de transformá-lo para que possa refletir as experiências de ambos, e, dessa forma, desnaturalizar a “neutralidade” presente no currículo, que reforça os estereótipos e mascara a hierarquização nos papéis sexuais. O currículo é um artefato de gênero e, segundo SILVA (1999), corporifica e produz relações de gênero, portanto deixar de examiná-lo seria uma perspectiva bastante parcial e limitada deste artefato.

A partir do momento em que as mulheres se reconheçam como seres historicamente excluídos e percebam a importância do seu papel na luta por uma sociedade digna e justa, elas serão mulheres mais atuantes no campo político, e não somente nele, mas nos demais campos da sociedade. Serão mulheres empoderadas, que irão se mobilizar, terão autonomia para o questionamento e fiscalização do cumprimento das leis que são marcadamente androcêntricas, em que “os homens continuam a ocupar as posições mais importantes e são os que determinam o modo de olhar a realidade social, dando-lhe uma aparência de normalidade mesmo perante aquelas que lhe estão subordinadas.” (FACIO, 2006, p. 4).



Dessa forma, será a função da escola trabalhar no sentido de preparar Mulheres e Homens para o exercício da cidadania e da democracia, marcada pela soberania popular, em que as pessoas têm o direito de votar e serem votadas. Para tanto, é essencial e se constitui um grande desafio que, neste mesmo ambiente de ensino, se promova uma educação que tenha como objetivo a igualdade de gênero, visto que é um local marcadamente reprodutor de desigualdades, pois “É no contexto das desigualdades produzidas nas tramas de uma história que exclui os diferentes, em nome de uma identidade normativa, que se deve lutar para garantir políticas públicas de educação voltadas aos direitos humanos.” (SILVA; RAMOS; RODRIGUES, 2013, p.166). Políticas públicas voltadas à valorização e respeito às diversidades: eis o caminho.

### **Considerações Finais**

A participação feminina ainda é pequena em Abaetetuba-PA, visto que há falhas na Lei de Cotas por parte da Justiça Eleitoral, que não fiscaliza ou pune adequadamente os partidos não cumpridores de suas determinações. Além disso, as inúmeras atribuições contribuem para sobrecarregar as mulheres e afastá-las dos centros de decisões políticas. Soma-se a isso o fato de que a própria sociedade é conivente com essa exclusão, na medida em que situa a mulher em lugar inferior, exigindo que ela cumpra as atribuições ditas femininas, como a preocupação com a beleza e o lar, e esquecendo que as principais características de uma legisladora devem ser a competência, honestidade e responsabilidade para governar.

Uma das indicações da ONU Mulheres para tentar sanar o problema é a educação da mulheres para o empoderamento feminino. Desse modo, a educação é indispensável para a construção de uma sociedade justa e democrática, visto que é seu papel preparar os/as estudantes para o exercício da cidadania e democracia. Nesse sentido, ela necessita desnaturalizar as desigualdades que ela mesma reproduz em seu espaço, perpetuando relações desiguais, excluindo tudo que foge ao padrão branco, masculino, heterossexual e cristão.

A partir do momento em que as escolas se desvinculem dos padrões pré-estabelecidos e se abrirem para o diálogo e respeito às diferenças, as mulheres passarão a se reconhecer quanto seres historicamente excluídos dos locais de decisões políticas, porém compreenderão suas resistências, reconhecerão a história de luta feminina, os avanços e recuos na conquista de direitos.

Com isso, tornar-se-ão empoderadas e poderão compreender a importância de ocupar seu lugar no espaço político e, nele, lutar a favor da igualdade entre gêneros na sociedade.

## Referências

ÁLVARES, Maria Luzia Miranda. Mulher(es), história(s) e poder(es): versões da política. 2014. **Anais do 18º REDOR**, Recife, Pernambuco, 2014. Disponível: <http://paradoxzero.com/zero/redor/wp-content/uploads/2015/04/2184-4657-1-PB.pdf>. Acesso: 20/06/2016.

ÁLVARES, Maria Luzia Miranda. Recrutamento de candidaturas nos movimentos de mulheres: rotas de acesso aos espaços de poder na democracia brasileira. **Anais do 34º Encontro da ANPOCS**, Caxambu, Minas Gerais, 2010. Disponível: [http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=1580&Itemid=350](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1580&Itemid=350). Acesso: 20/06/2016.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

BADINTER, Elisabeth. **O que é uma mulher?** A. L. Thomas, Diderot, Madame D'Epinau. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 9.096/1995**. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9096.htm). Acesso: 01/07/2016.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003, pp. 221-236.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica Editora, 1999.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível: <http://www.dudh.org.br/declaracao/>. Acesso: 25/06/2016.

FACIO, Alda. A partir do feminismo, vê-se um outro direito. **Outras Vozes**, v. 15, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOMES, J.S. **Cidade da Arte**: Uma Poética da Resistência nas Margens de Abaetetuba. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Belém: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/UFPA, 2013.

LAGES, Sônia Regina Corrêa; DETONI, Carolina; SARMENTO, Sandra Carrato. O Preço da Emancipação Feminina: uma reflexão Sobre o estresse gerado pela dupla jornada de trabalho. **Revista Estação Científica**, edição 01, agosto de 2005, pp. 1-6.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

PERROT, Michelle. **Mulheres Públicas**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

SENADO FEDERAL. Procuradoria Especial da Mulher; Câmara dos Deputados, Secretaria da Mulher. **Mais Mulheres na Política**. 2. Ed. Brasília. 2015. Disponível: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/510155>. Acesso: 30/05/2016.

SILVA, Ronan Barreto Rangel da; RAMOS, Hugo Souza Garcia; RODRIGUES, Alexsandro. Gênero e sexualidade nas escolas: leituras que nos aproximam do campo dos direitos humanos, de alunos e professores. In: Rodrigues Alexsandro, Barreto Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas** Vitória, ES: Edufes, 2013.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994.



---

## ARTIGOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

## BRINQUEDO DE MIRITI: TRADIÇÃO, GÊNERO E CURRÍCULO MULTICULTURAL<sup>1</sup>

Lídia Sarges **LOBATO**<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará - UFPA  
lidiasarges@yahoo.com.br

Joyce Otânia Seixas **RIBEIRO**<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Pará - UFPA  
joyce@ufpa.br

**Resumo:** Este artigo resulta de pesquisa, a qual constituiu o trabalho de conclusão de curso, realizada em um ateliê de produção do brinquedo de miriti e desenvolvida durante 10 meses. A pesquisa teve como objetivo observar como as relações de gênero se materializavam na produção e no próprio brinquedo de miriti, e quais conhecimentos culturais eram transmitidos no processo de produção dos brinquedos. Acionei Williams (1992), Hobsbawm (1984), Clifford (2008), Scott (1995), Louro (1997, 2000), Silva (2000, 2004), Connell (1995), Moreira (2002), Candau (2003), Ribeiro (2010) e Gomes (2013). O método de pesquisa foi a etnografia pós-moderna (CLIFFORD, 2008). E como resultados, informo que a tradição do brinquedo de miriti é bicentenária, ancorada na crença no trabalho bruto e no trabalho leve, o que generifica a produção do brinquedo. Essa cultura de gênero é regida pela normatividade e pela espacialização que determinam os devidos lugares que os corpos masculinos e femininos devem ocupar. Em vista da hierarquia e desigualdade existente no ateliê, há a necessidade de desconstrução desta norma por meio do currículo multicultural.

**Palavras-chave:** Brinquedo de miriti. Cultura. Tradição. Gênero-sexualidade. Currículo.

**Abstract:** Abstract: This article is based on research carried out in a miriti toy production studio and was developed for 10 months, which constituted the graduation work. The research objective was to observe how the gender relations were materialized at the production and in the miriti toy itself and what cultural knowledge was transmitted at the process of making toys. I quote Williams (1992), Hobsbawm (1984), Clifford (2008), Scott (1995), Louro (1997, 2000), Silva (2000, 2004), Connell (1995), Moreira (2002), Candau (2003), Ribeiro (2010) e Gomes (2013). And as result, I inform that the miriti toy tradition is bicentennial, anchored in the belief of rough work and light work, on which it is sorted by gender the toy production. This gender culture is governed by normativity and by the spatialization that determine the proper places that the masculine and feminine bodies must occupy; in view of the hierarchy and inequality existing in the studio, there is a need to deconstruct this norm through the multicultural curriculum.

**Keywords:** Miriti toy. Culture. Tradition. Gender-sexuality. Curriculum.

<sup>1</sup> Este artigo é um resumo do TCC intitulado: Brinquedo de miriti: tradição, gênero e currículo multicultural, orientado pela Profa. Dra. Joyce Ribeiro, e defendido em set/2016.

<sup>2</sup> Pedagoga; integrante do Gepege; mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica/PPEB/ICED/UFPA, na linha de pesquisa Currículo da escola básica, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Ribeiro.

<sup>3</sup> Professora de Didática da FAECS/UFPA-Campus Universitário de Abaetetuba; Líder do Gepege; Professora do PPEB/ICED/UFPA.

## Introdução

O presente trabalho é fruto de um olhar investigativo, voltado para um determinado ateliê de produção de brinquedo de miriti, localizado no município de Abaetetuba, buscando problematizar as relações de gênero na produção deste artefato cultural. O brinquedo de miriti não se limita a ser um simples brinquedo, pois constitui um artefato carregado de significações, expressas em seus cortes, cores e curvas, representando um modo de vida e um jeito de ser homem e mulher.

A pesquisa foi desenvolvida em um período de dez meses em um ateliê de produção do brinquedo de miriti, por meio da etnografia pós-moderna (CLIFFORD, 2008), e resultou no trabalho de conclusão de curso, defendido em outubro de 2016. O trabalho de campo buscou observar como as relações de gênero se materializavam no brinquedo de miriti, e quais conhecimentos culturais são transmitidos no processo de produção dos brinquedos. O referencial teórico conta com Williams (1992), Hobsbawm (1984), Clifford (2008), Scott (1995), Louro (1997, 2000), Silva (2000, 2004), Connell (1995), Moreira (2002), Candau (2003), Ribeiro (2010) e Gomes (2013).

Entre os resultados, informo que a tradição do brinquedo de miriti é bicentenária, e um de seus elementos é a produção generificada, ancorada na crença de que existem o trabalho bruto e o trabalho leve. Essa cultura de gênero é regida pela normatividade e pela espacialização que determinam os devidos lugares que os corpos masculinos e femininos devem ocupar, promovendo hierarquia e desigualdade no ateliê. Concluo descrevendo que há a possibilidade de desconstrução desta norma por meio do currículo multicultural.

O artigo está organizado da seguinte maneira: início apresentando a cidade de Abaetetuba e a tradição do brinquedo de miriti. Em seguida, discorro acerca da produção generificada e suas consequências para as mulheres artesãs. Finalizo explorando o currículo multicultural e a possibilidade de desconstrução da norma que hierarquiza e promove desigualdade entre os gêneros.

### **Abaetetuba e a cultura do miriti**

Abaetetuba (ou Abaeté), assim como qualquer outra cidade do país, possui seus aspectos positivos e negativos, o que se reflete nas várias representações, entre as quais: *Pérola do*

*Tocantins, Terra da Cachaça* – devido os seus engenhos de cana de açúcar; *Terra das Bicicletas* – mas que em um curto período de tempo cedeu lugar para as motos e, como consequência, o grande aumento de acidentes e mortes no trânsito; *Medellin Nacional* ou a cidade do tráfico (de drogas)<sup>4</sup>.

Recentemente, a cidade ganhou outra representação, a de *Capital Mundial do brinquedo de Miriti*, devido ser conhecida nacionalmente pelo brinquedo de miriti, com seu colorido alegre, rompendo fronteiras e ganhando espaço nas feiras, museus, e exposições, por meio das miniaturas que representam a fauna e a flora regional, além do cotidiano ribeirinho. “A Abaeté dos Miritis é um fazer nas margens de uma cidade ribeirinha que expõe o colorido, a alegria, apesar do medo e da violência, a brincadeira, a espontaneidade.” (GOMES, 2013, p. 19).

#### Brinquedos de Miriti – tema: fauna



Fonte: Acervo pessoal da autora (2014).

O brinquedo de miriti é um artefato cultural confeccionado da matéria-prima retirada de uma palmeira cujo nome científico é *Mauritia Flexuosa*, mais conhecida na região como miritizeiro, palmeira abundante nas ilhas. Dela, aproveita-se basicamente tudo: da árvore, quando jovem, são retirados os braços para a produção do brinquedo; os frutos são utilizados na culinária regional, como para o preparo do vinho de miriti (que, no inverno amazônico, substitui o açaí), doces, mingaus, sorvetes e uma variedade de delícias que enriquecem o cardápio paraense; da tala, são feitos paneiros, dentre outros objetos.

O brinquedo de miriti é a própria utopia de cidade encantada, encarnada na cidade da arte (GOMES, 2013). Os brinquedos de miriti, com seu colorido vibrante, contagiam, encantam e

<sup>4</sup> A Abaetetuba *cidade das drogas* ainda é muito presente, pois a violência e o medo de sair de casa continuam.

emocionam crianças, adultos e idosos, trazendo à tona lembranças vividas que o tempo levou. Os brinquedos feitos de miriti não se resumem a simples brinquedos, pois são artefatos carregados de representações, que expressam sonhos do povo ribeirinho, do seu cotidiano, de sua sensibilidade e criatividade manifesta em pequenos pedaços de miriti, resultado de um trabalho coletivo que envolve muitas famílias.

A tradição do brinquedo de miriti surgiu nas ilhas de Abaetetuba. Sua origem não é institucional, mas popular, e, como argumenta Hobsbawn (1984), neste caso, é difícil conhecer sua origem precisa, já que “[...] muitas vezes ‘tradições’ que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas.” (HOBSBAWN, 1984, p. 9). As tradições inventadas são um conjunto de práticas reguladas de natureza ritual ou simbólica, que visam repassar certos valores e condutas por meio da repetição, visando a continuidade com o passado.

Uma explicação sobre a origem da tradição que circula por meio da tradição oral é que, como os filhos e filhas dos ribeirinhos não dispunham de brinquedos, o miriti se tornou uma alternativa, devido a sua maciez e leveza para flutuar nas águas dos rios, furos e igarapés. Foram as crianças que iniciaram as primeiras representações de barcos e canoas em miniaturas, porém, desde os primeiros brinquedos, já havia o colorido vibrante com o uso do urucu<sup>5</sup>. Posteriormente, o brinquedo de miriti começou a ser produzido na cidade de Abaetetuba e, a partir desse momento, começou a aparecer nas procissões dos Círios de Nossa Senhora da Conceição, neste mesmo município, e no Círio de Nossa Senhora de Nazaré, em Belém, tanto como representação das promessas alcançadas (como casas, barcos, tijolos), como comercializados no decorrer das procissões.

A tradição do brinquedo de miriti possui alguns elementos que são estruturantes, e que foram identificados durante a pesquisa, como a estética dos brinquedos, os temas e a *produção generificada*.

A estética dos brinquedos adquire grande relevância quanto ao produto final, pois é ela que possibilita ao brinquedo aquele colorido, que desperta a atenção e a curiosidade das pessoas. “A estética dos brinquedos é um aspecto que desperta atenção e a despeito da beleza, ainda guarda

---

<sup>5</sup> Urucu ou urucum é um tempero típico da região amazônica que é extraído do urucuzeiro, muito utilizado na coloração da culinária regional.



certos traços de rusticidade. As peças são apresentadas em miniaturas entalhadas com abundância de detalhes e colorido vibrante” (RIBEIRO; LOBATO; PINHEIRO, 2015, p. 05).

Os temas são aspectos característicos dessa tradição, sendo percebidos temas tradicionais e temas inovadores. Os temas tradicionais são aqueles mais procurados pelo público em geral, em razão das representações traduzirem cenas pitorescas da cultura amazônica. Os brinquedos tradicionais representam a fauna (tatu, onça pintada, cobra, e pássaros), a flora e o cotidiano ribeirinho com homens e mulheres trabalhando, ou remando em suas canoas. Os temas inovadores são aqueles produzidos em razão das influências da cultura globalizada, tecnológica e massiva que chegam aos artesãos pelos meios de comunicação.

A *produção generificada* também se tornou um elemento da tradição, haja vista que os brinquedos de miriti são produzidos por centenas de famílias espalhadas em seus ateliês na cidade, ilhas e estradas. Mas, como este é o foco da pesquisa, vamos analisá-lo no próximo item.

### **Os ateliês e a *produção generificada***

Nos ateliês, a “[...] produção é artesanal, marcada pela divisão de tarefas, à qual denominamos de *produção generificada*, ancorada na crença de que existe *trabalho bruto* e *trabalho leve*.” (RIBEIRO; LOBATO; PINHEIRO, 2015, p. 6). Geralmente, o trabalho bruto é realizado pelos homens e consiste em cortar, lixar, passar selador e massa, enquanto que o trabalho leve é realizado pelas mulheres e envolve a pintura e o acabamento. Porém, há resistência, contestação e negociação nesse universo de produção artesanal.

Assim, quando há uma grande encomenda de brinquedos de miriti, os rapazes pintam, e as mulheres lixam e passam selador. As mulheres descem, tendo acesso aos espaços dos homens, e os homens sobem tendo acesso aos espaços restritos às mulheres. Ao término dessa encomenda, tudo volta ao “normal”. Ao entrar nesse campo de diluição de fronteira, Louro (1997, p.79) dialoga com Barrie Thorne, para quem a “[...] interação através das fronteiras de gênero, ou seja, o contato com o outro, tanto pode abalar e reduzir o sentido da diferença como pode, ao contrário, fortalecer as distinções e os limites”.

Apesar de haver uma mulher que sabe cortar dentro do ateliê, suas habilidades são ignoradas, permanecendo apenas o artesão com a atividade de corte. Tudo indica que os homens

estão sempre na esfera pública, decidindo, ditando regras, viajando, enquanto que as maiorias das mulheres continuam em casa, cuidando dos trabalhos domésticos. De acordo com Louro (1997, p. 20-21),

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (grifos da autora).

O argumento que a autora apresenta (de que homens biologicamente são mais fortes que as mulheres) ainda é um pensamento bastante presente na sociedade e dentro do próprio ateliê. Argumentos como esses se tornam naturais e, portanto, é preciso desconstruir para construir outros significados. Para Louro (1997, p. 41), “homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, ele e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas”, ou seja, os gêneros se produzem em meio às relações de poder.

Um aspecto que fortalece o separatismo e a hierarquia entre os gêneros é a espacialização bem definida: o prédio possui dois pavimentos, um para os homens e outro para as mulheres. Para traçar um breve diálogo sobre a separação de corpos masculinos e femininos, e, ao mesmo tempo, fazer uma relação com a separação dos corpos no ateliê de produção do brinquedo de miriti, acionamos Louro (1997, p. 57), que afirma, em seu livro *Gênero Sexualidade e Educação*, que a “[...] sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e para pobres e ela imediatamente separou meninos de meninas”. De acordo com Louro (1997, p. 58),

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. [...] Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

A autora apresenta outra versão de escola: uma escola que controla, ensina a ser homem e a ser mulher, pois “[...] ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*.” (LOURO, 1997, p. 61 - grifos da autora). A escola é encarregada de moldar esses corpos, o que podemos facilmente perceber em situações rotineiras, como, por exemplo,

quando se organiza filas para meninos e para meninas, ou em uma atividade de pintura em que a professora distribui os lápis cor rosa, amarelo e vermelho para as meninas, e azul, marrom e preto para os meninos, atitudes que, no cotidiano das escolas, passam despercebidas ou são vistas como naturais.

Como os artesãos-artesãs são fruto dessa escola, fica justificada tal divisão dos corpos no ateliê, no qual os homens ficam no térreo, em um espaço com ausência de cores, em meio à poeira, ao cheiro forte do selador, a pedaços de miriti; e as mulheres em um espaço mais organizado e decorado com tons de rosa, como nas imagens abaixo. Isso porque foram ensinados que, para ser homem e mulher, devem possuir certas atribuições e gostos, e essas atribuições são uma obrigação comum, a partir do objetivo de ser masculino ou ser feminina.

#### Ateliê de produção, espaço dos homens e espaços das mulheres



Fonte: Acervo pessoal da autora (2013)

A imagem (acima) fala por si só, já que não é difícil perceber os espaços dos homens e das mulheres. O homem deve ser forte, valente e ter habilidades, e, por isso, fica com o trabalho considerado bruto; e as mulheres, consideradas delicadas e frágeis, ficam com o trabalho leve, ou seja, a pintura e o acabamento, devido aos ensinamentos que foram depositados em seus corpos, afinal, os corpos masculinos e femininos estão em constantes vigília: os corpos masculinos que despertam certa feminilidade, ou vice-versa, são tidos como desviantes, anormais, fora do padrão, o que justificaria que artesãos/sãs aceitem docilmente sem questionar tal divisão de tarefas. Por isso, nos ateliês,

[...] cada uma produz o brinquedo de miriti no seu devido lugar. Aqui, a espacialização generificada é bem demarcada, dispondo homens e mulheres em seu devido lugar, por meio do que Foucault (1987) chama de esquadramento. [...] a arquitetura possui uma poética, ou seja, tem intenções morais em relação ao sujeito que almeja produzir. Neste caso, as intenções morais dizem respeito aos significados de gênero que circulam no local almejando a subjetivação (RIBEIRO; LOBATO; PINHEIRO, 2015a, p. 6).

Nada é por acaso na espacialização das escolas, dos presídios, dos ateliês, é tudo pensado com um objetivo, visando controlar os corpos, pois “[...] a política da espacialização, planeja, organiza, ordena o espaço, enclausurando e imobilizando o sujeito, colocando homens e mulheres e seu devido lugar, impedindo e/ou autorizando a circulação e a permanência em certos espaços.” (RIBEIRO; LOBATO; PINHEIRO, 2015a, p. 6). Com a espacialização e o separatismo dos corpos masculinos e femininos, a desigualdade e a hierarquia na produção do brinquedo não corre o risco de ser ameaçada.

### **A cultura de gênero nos ateliês: desigualdades e hierarquias naturalizadas**

O tempo em que realizamos a pesquisa de campo, pudemos perceber que, dentro daquele espaço humilde, com grande carência de equipamentos de prevenção a doenças respiratórias, dermatológicas e de proteção para os recorrentes cortes nas mãos de artesãos e artesãs, é uma realidade nos muitos ateliês espalhados no campo, nas ilhas e nos bairros da cidade de Abaetetuba. No entanto, nesse espaço, há uma cultura de gênero, que só foi possível detectar devido às observações e ao aporte teórico utilizado, que foram de fundamental importância para desconfiar daquilo que era tido como natural.

De acordo com Louro (2000), os corpos masculinos e femininos adquirem sentido socialmente, e a inscrição dos gêneros é feita no contexto da cultura, com as marcas dessa cultura. Os corpos são treinados para perceber e decodificar essas marcas, para que possam aprender e classificar os sujeitos pelos contornos de seus corpos, comportamentos e gestos quando se expressam (LOURO, 2000).

Ao longo da História da humanidade, várias abordagens foram construídas para dar conta do conceito de gênero. Começando pela gramática, a mesma compreende gênero como “[...] uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes.” (SCOTT, 1995, p.72). Além disso, a classificação propõe

uma relação entre as categorias masculinas e femininas, tornando assim, possíveis distinções ou agrupamentos entre ambos, já os separando.

Logo após uma recente aparição do termo *gênero* entre as feministas americanas, que tinham como objetivo “[...] enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, a palavra passou a indicar uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou diferença sexual.” (SCOTT, 1995, p. 72). As mesmas estavam preocupadas com a produção dos estudos sobre as mulheres, o qual se concentrava somente nas mulheres de forma separada e até mesmo limitada, então, era necessário introduzir uma noção de gênero relacional, pois, de acordo com essa visão, “[...] homens e mulheres eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separados.” (SCOTT, 1995, p. 72). Parece possível que o que as feministas queriam é não se limitar somente em tratar do sexo sujeito, mas fixar seus olhares em quem o sujeita. Assim, surge outro conceito:

[...] o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. ‘Gênero’ é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade ‘gênero’ tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75).

Assim, *gênero* tornou-se uma categoria social atribuída sobre corpos sexuados, como os corpos de homens e mulheres, dentro do ateliê, desenvolvendo suas respectivas tarefas, separados por trabalho bruto e trabalho leve. De acordo com Louro (1997), há muitos argumentos que defendem a ideia de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que, por isso, a relação entre eles-elas é reflexo dessa distinção, considerada complementar, levando homens e mulheres a desempenhar cada um o papel determinado secularmente. Este forte argumento é, para muitos, inquestionável. Tanto no âmbito do senso comum, como científico, a distinção biológica é usada para compreender e *justificar* a desigualdade. Realidades como essas exemplificadas por Louro ainda assombram o dia a dia de muitas mulheres, porém, mesmo com tantos avanços tecnológicos, continuamos ainda a escutar argumentos de uma sociedade machista e, muitas vezes, acabamos por silenciar e aceitar tais ações.

Para Scott (1995, p. 86) “[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] é uma forma primária de dar significado às relações de poder.”. Em outras palavras, *gênero* é uma forma de ser homem e de ser mulher produzida em sociedade. Como indica Connell (1995) em relação aos gêneros, a prática social se dirige diretamente aos corpos masculinos e femininos. Desse modo, o conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “traduzidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico.” (LOURO, 1997, p. 22).

O *gênero* é relacional, logo, para Scott (1995), não há o binarismo homem dominador-mulher dominada, há negociações e resistências, ou seja, os binarismos são diluídos, há rompimentos de fronteiras, o que torna o ambiente conflitante e cheio de negociações e resistências de ambos os lados<sup>6</sup>. A cultura de gênero é reproduzida e transmitida por homens e mulheres por meio de práticas cotidianas e vem compondo os cenários da História da humanidade há muito tempo. Para Ribeiro (2010), “[...] a normatividade das experiências cotidianas para homens e mulheres remonta a Grécia clássica, compreendendo um vasto e detalhado conjunto de normas elaboradas pelos e para os homens, logo, esta normatividade é masculina.”. Dando um salto para o século XXI, Ribeiro (2010) argumenta que as “[...] mulheres e homens estão imersos em uma cultura de gênero conflitante e paradoxal: por um lado a normatividade tradicional; por outro, traços de uma nova cultura de gênero que ocasiona uma fissura profunda na primeira.”, o que acaba por influenciar artesãos e artesãs em suas práticas cotidianas. A normatividade é diferente para homens e mulheres e, conforme Ribeiro (2010, p. 127),

Para os homens há uma normatividade que os compele a construir uma estrutura afetiva orientada pela repressão dos sentimentos, e afirmação do poder, da razão e da força, o que impede a plena expressão de sua sensibilidade e emoções. Para as mulheres, a orientação é reprimir a agressividade e exprimir plenamente sua sensibilidade e afetividade, e se voltar ao cuidado e à preocupação com os outros.

A normatividade, como parte da cultura de gênero, explica muitas indagações sobre o porquê da divisão de tarefas dentro do ateliê por meio da ideia de trabalho bruto e trabalho leve, ou, então, o que justifica o fato de as mulheres ficarem com o trabalho leve (pintar os brinquedos,

---

<sup>6</sup> Para Silva (2000, p. 98), o conceito de resistência “[...] desenvolveu-se em reação ao suposto determinismo das teorias da reprodução e à visão passiva da ação humana e social que elas supostamente implicavam [...]”. A resistência é uma forma de reagir a esse determinismo imposto pelos padrões dominantes que regulam e classificam grupos e classes.

contornar) e reprimir a agressividade e trazer à tona a sensibilidade, leveza e delicadeza. Nos ateliês de produção de brinquedo de miriti, em Abaetetuba, ilhas e estradas, é bastante comum encontrarmos homens e mulheres tralhando ancorados na divisão de trabalho bruto e trabalho leve. Porém, é sempre bom ressaltar que a espacialização é específica do ateliê em que estivemos fazendo pesquisa, onde tivemos o privilégio de encontrar pessoas comprometidas e dedicadas. Em sua maioria absoluta, os ateliês são apenas um espaço sem muitas divisórias, com o núcleo familiar executando suas tarefas no mesmo espaço, porém, a divisão de tarefas por gênero permanece.

### **Desconstruindo a cultura de gênero por meio do currículo multicultural**

As relações de gênero se materializam dentro do espaço de feitura do brinquedo de miriti, por meio de diferenças nas tarefas denominadas de *trabalho bruto* e *trabalho leve* para homens e mulheres, sendo notória a visibilidade dos homens na esfera pública, enquanto que a visibilidade da mulher é quase nula. Assim, estas ficam presas a práticas inerentes à cultura de gênero dominante, à normatividade, aos padrões fortemente demarcados. Por isso, vemos a necessidade de tentar desconstruir essas assimetrias por meio do currículo, mesmo a título de estudo introdutório, já que a cultura de gênero transmite e reproduz o padrão hegemônico do que é ser um homem e uma mulher.

As relações de gênero estão espalhadas por toda a parte: nas escolas, nas igrejas, nas empresas, assim como nos ateliês de produção do brinquedo de miriti, e neste de modo bastante particular. É necessário, pois, desconstruir aquilo que, em nosso cotidiano, denominamos como natural e com justificativas simples, já que são “[...] pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovados, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 63 – grifos da autora).

Cabe ressaltar duas questões que julgamos necessárias: a) A desconstrução da cultura de gênero como uma forma de amenizar as hierarquias e desigualdades entre homens e mulheres dentro do ateliê; b) Ao fazer uso do currículo, vale lembrar, que não estamos tratando daquele *currículo oficial das escolas*, que “[...] valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o intelectual e a competição.” (SILVA, 2004, p.94).

Tratamos aqui do currículo como um artefato de gênero, um artefato que corporifica relações de gênero (SILVA, 2004), e que forma e constitui homens e mulheres. Este é um currículo multicultural preocupado com os múltiplos aspectos da cultura. Considerando esta noção de currículo e sua relação com a cultura, julgamos necessário para uma melhor compreensão desse universo que envolve o brinquedo de miriti, esclarecer o conceito de cultura, mesmo que a tarefa seja complexa.

A busca por definição para o termo “cultura” é relativamente recente, “[...] começando como nome de um processo – cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana.” (WILLIAMS, 1992, p. 10). Este último conceito de cultura se tornou visível em fins no século XVIII, porém, ligado à configuração do espírito. Para Williams (1992), a cultura passou a ser um modo de vida global de um determinado povo. Para Clifford (2008, p. 28), “[...] a cultura era pensada como um conjunto de comportamentos, cerimônias e gestos característicos.”. Assim, o conceito de cultura passou por várias transformações, e, para cada contexto sócio histórico e cultural, os grandes estudiosos se ocuparam de criar e readaptar conceitos que pudessem abranger toda sua significância.

O conceito é importante, visto que é no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais, dentre as quais as de gênero. “Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições, ou agrupamentos sociais.” (LOURO, 2000, p. 9).

A partir de meados do século XX, a cultura passa a ser considerada como “*um sistema de significações* mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada.” (WILLIAMS, 1992, p. 12). Agora, a cultura passa a ser compreendida como sistema de significações, e sua definição, de certa maneira, fica mais ampla, não se limitando em incluir artes e as formas de produção intelectuais tradicionais, mas passa pela linguagem, pelas artes, pela filosofia, pelo jornalismo, pela moda e pela publicidade (WILLIAMS, 1992). Portanto, cultura atualmente é vista como um sistema de significações realizado.

Através da compreensão do termo *cultura*, podemos interpretar outras culturas, assim como a nossa própria, materializadas em fenômenos culturais, como a produção do brinquedo de



miriti. No interior do ateliê de produção do brinquedo de miriti, em um ambiente permeado de fantasias, encantos, conflitos, resistências e relações de poder, existem as desigualdades e hierarquias que precisam ser questionadas para haver a possibilidade de desnaturalização. Pensamos na necessidade de um currículo multicultural, aquele que dá ênfase às outras culturas, às culturas silenciadas, como a das mulheres, que não são “*rainhas do lar*”, mas sim mulheres que podem transitar no espaço público, atuando e fazendo parte da esfera pública, construindo um país melhor, uma Abaetetuba melhor.

Isso por que a cultura tem adquirido crescente *centralidade* nos fenômenos sociais contemporâneos (HALL, 1997 apud MOREIRA, 2002). É como se a cultura deixasse de corresponder apenas a uma esfera ou classe separada da vida social, passando também a representar todo o processo social, incluindo os diversos modos de vida. Para Moreira (2002), a cultura tem um papel constitutivo, que é expresso em todos os aspectos da vida social, o que leva a cultura a adquirir mais importância na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de identidades. Daí sua importância em discursos, práticas e políticas curriculares (MOREIRA, 2002). Por esse e outros motivos, acreditamos que uma política cultural nos ateliês, por meio do currículo, pode contribuir significativamente na temática tratada, pois *a política cultural* tem sido usada para se referir ao aspecto culturalmente plural das sociedades ocidentais contemporâneas, do qual não é possível escapar (MOREIRA, 2002).

Conforme Moreira (2002), o currículo não fica limitado ao que acontece na escola, sendo necessário considerar outras experiências fora da escola, como as do ateliê de produção do brinquedo de miriti. Existe um currículo das mídias, dos brinquedos, do hospital, da moda, enfim, um currículo dos ateliês, um currículo não escolar, formado por conhecimentos culturais que são repassados cotidianamente. Esse currículo precisa desconstruir as assimetrias, as desigualdades, as opressões de alguns indivíduos e grupos sobre outros, para construir, por meio destes conhecimentos, “uma postura multicultural, em que uma política da diferença conviva em tensão com uma política da igualdade.” (MOREIRA, 2002, p.19).

Assim, por meio de um currículo multicultural, vemos a possibilidade de promover uma relação mais igualitária entre artesãos e artesãs, homens e mulheres que fazem parte desse universo de construção do brinquedo de miriti, com seus saberes, atitudes, e crenças, não ignorando

as relações de poder, mas reconhecendo e assumindo “[...] os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.” (CANDAU, 2003, p. 148 apud CANDAU; LEITE, 2006, p. 8). Que as mulheres participem tanto do trabalho leve, que inclui a pintura e o acabamento, como também do trabalho bruto, participando ativamente de todo o processo produtivo, conhecendo outras culturas, viajando, concorrendo a prêmios, reconhecendo que são capazes de fazer inúmeras tarefas fora do ambiente doméstico.

No campo dos estudos de gênero, isso é possível, pois Louro (1997) deixa aberto o espaço para o questionamento e a implosão da noção fixa de “papéis”, abrindo possibilidades para que se considerem os gêneros como maleáveis e mutantes, relacionais e não binários, logo, não podem ser aprisionados em papéis sociais fechados e rígidos. Para que essas ideias sejam concretizadas, acreditamos que o currículo multicultural, possa transformar o ateliê em um espaço de crítica cultural, tendo em vista a diluição das hierarquias, desigualdades e assimetrias, propiciando aos artesãos e artesãs à compreensão de que o que parece natural precisa ser questionado, buscando desnaturalizar as práticas rotineiras, as crenças e as práticas naturalizadas.

Para Moreira (2002), o currículo multicultural possui um papel constitutivo na cultura de gênero, nos modos de ser e pensar de homens e mulheres, expressos em praticamente todos os aspectos da vida. Por isso, é preciso olhar com estranhamento para a cultura, pois, dessa maneira, é possível visualizar e perceber detalhes significativos que muitas vezes passam despercebidos, conforme nos afirmam Moreira e Candau (2003, p.163), “[...] tudo que passa por ‘natural’ e ‘inevitável’ precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser transformado”. Acreditamos na importância de discursos, práticas e políticas culturais de caráter multicultural nos ateliês como ação para contribuir significativamente com a desconstrução da desigualdade de gênero, e para construir um ambiente plural nas sociedades ocidentais contemporâneas, a exemplo de Abaetetuba.

## **Conclusão**

Com a realização da pesquisa, foi possível chegar aos seguintes resultados: a tradição do brinquedo de miriti é bicentenária e seletiva, pois nem tudo do passado sobreviveu nos dias de hoje, já que somente alguns aspectos da tradição do brinquedo foram selecionados para representar um passado significativo de respeito e glória. Essa tradição possui alguns elementos peculiares,

como a estética da miniaturização, os temas tradicionais e a produção generificada, ancorada na crença de que existe trabalho bruto e trabalho leve, o que divide o processo de produção e gera hierarquias e desigualdades entre mulheres e homens.

A cultura de gênero é produzida e reproduzida por homens e mulheres em suas práticas cotidianas dentro dos ateliês e garantida pela normatividade de gênero que tem origem na Grécia clássica, e chegou ao século XXI estabelecendo os lugares que homens e mulheres devem ocupar. Há possibilidade de desconstrução das assimetrias e hierarquias de gênero por meio de um currículo multicultural, transformando o ateliê em um espaço de política cultural, com ênfase nas experiências femininas.

Conforme Moreira (2002), o currículo não fica limitado ao que acontece na escola, sendo necessário trabalhar considerando outras experiências fora da escola. E este currículo precisa refletir sobre a possibilidade de desconstruir as assimetrias, as desigualdades, as opressões de alguns indivíduos e grupos sobre outros, para construir, por meio destes conhecimentos, uma postura multicultural, que enfatize as diferenças e a política da igualdade. Por fim, pensamos que as mulheres podem e são capazes de ser reconhecidas como artesãs, pelas atividades de pintura e acabamento, e de cortar-modelar as peças, se assim desejarem. Podem ser autoras de suas próprias histórias, modificando-se e modificando a cultura em que vivem, ambicionando mais que painéis e enxovais, pois há um mundo além do espaço doméstico.

## Referências

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam S. **Diálogos entre diferença e educação** (Org.): Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: letras, 2006.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, V. 20, n.2, jul/ dez, 1995.

GOMES, Jones da Silva. **Cidade da Arte**: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba. Tese (Doutorado). Belém: PPGCS/IFCH/UFPA, 2013.

HOBBSAWM, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. pp. 9-23.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Pedagogias da Sexualidade. 2ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo, Diferença Cultural e Diálogo**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto, 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Escola, Cultura e Normatividade de Gênero. In: RIBEIRO, Joyce O.S. et al. (Orgs.) **Pesquisa em Educação: territórios múltiplos saberes provisórios**. Belém: Editora Açaí, 2010a.

\_\_\_\_\_. Pesquisado os gêneros nas fronteiras culturais: a “nova” etnografia. In: NASCIMENTO, Afonso Welliton de Souza; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas (Orgs.). **Educação: enfoque, problemas, experiências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010b.

\_\_\_\_\_; LOBATO, Lúcia Sarges; PINHEIRO, Delisa Pinheiro. Brinquedo de Miriti: Tradição, Currículo Cultural e Relações de Gênero. **Anais I Seminário Nacional Formação Pedagógica pensamento Nômade: Experimentações Curriculares**. 09 e 10 de Abril, Rio Grande do Sul, 2015a.

\_\_\_\_\_; LOBATO, Lúcia Sarges; PINHEIRO, Madna Ferreira. Brinquedo de Miriti: a *força pedagógica* da cultura local no currículo e na formação de professores/as. Abaetetuba: Gepege, 2015b.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, V. 20, n. 2, jul/ dez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. As relações de gênero e a pedagogia feminista. In: \_\_\_\_\_. **Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo**: 2ª Ed., 7ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica 2004, 156p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



---

**AUTORES, EDITORES E NORMAS**

### **Terezinha Fatima Andrade Monteiro dos Santos**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (1971), Especialização em Sociologia Urbana pela UERJ (1981), Mestrado em Educação pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (1986) e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999) e Pós-doutoramento em Administração de Sistemas Educacionais na Universidade de Aveiro em Portugal, concluído em 2006 e em Antropologia Social na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro concluído em 2010. Atualmente, é professora Titular da Universidade Federal do Pará atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado e Doutorado e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório de gestão escolar democrática - Observe, além de ser vice-presidente da Região Norte da ANPAE e vice-presidente nacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, gestão educacional, política educacional, pesquisa, avaliação de políticas públicas e gestão democrática e controle social e desenvolvimento.

### **Èlcio Loureiro Cornelsen**

É graduado em Letras Alemão e Português pela Universidade de São Paulo (1992). Mestre em Letras (Língua e Literatura Alemã) pela Universidade de São Paulo (1995), Doutor em Germanística - Freie Universität Berlin (1999), na Alemanha, com pós-doutorado em Estudos Organizacionais pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP; 2005), e pós-doutorado em Teoria Literária pelo Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp (IEL-Unicamp; concluído em fev. 2010). Atua como Professor Associado III da Faculdade de Letras da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais, credenciado junto ao Programa de Pós Graduação em Estudos Literários. Além disso, é docente credenciado junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO/UFMG). É membro do Grupo Integrado de Pesquisa Literatura e Autoritarismo (CAL/UFSM-RS) desde 2000, do Núcleo Walter Benjamin (FALE/UFMG), desde 2006, do Núcleo de Estudos sobre Literatura e Guerra (FALE/UFMG), desde 2009, e líder do FULIA - Núcleo de Estudos sobre Futebol, Linguagem e Artes (FALE/UFMG), fundado em 2010. Desde 1994, é membro da Internationale Alfred Döblin-Gesellschaft. Atuou como Presidente da Comissão de Ética da UFMG, de novembro de 2012 a fevereiro de 2015. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Moderna Alemã, Literatura, História e Memória Cultural, e Literatura e outras Artes e Mídias, atuando principalmente nos seguintes âmbitos: teoria literária, literatura alemã, língua alemã, análise do discurso e cinema. Atualmente, desenvolve atividades também no âmbito da relação entre futebol, linguagem, artes e cultura. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - nível II com o projeto “A memória do trauma de 1950: contos, crônicas, poemas”

### **Augusto Sarmiento-Pantoja**

É graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2003). Mestre em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (2006). Doutor em Teoria e História da Literatura pela Universidade Estadual de Campinas. Atua como professor Adjunto I da Universidade Federal do Pará - UFPA - Campus de Abaetetuba. Líder do grupo de Pesquisa Estéticas, Performances e Hibridismos (ESPERHI) e pesquisador do grupo Estudos de Narrativas de Resistência (NARRARES). Tem experiência com diversas modalidades de Arte, com ênfase em Dramaturgia, Cinema e Literatura, atuando principalmente nas seguintes áreas: teoria literária, literatura brasileira, literatura portuguesa, teatro, cinema, procedimentos metodológicos em língua e literatura, teoria da recepção, cultura, semiótica literária,

articulações da literatura com outras artes e performance. Pesquisador de Teatro e suas implicações na contemporaneidade; Teatro de Resistência; Teatro de Expressão Amazônica; Trauma; Testemunho; Narrativa de Resistência; Performance; Espetacularização; Teatro Clássico.

### **Luiz Miguel Galvão Queiroz**

Doutorando em educação pelo Programa de Pós graduação em Educação (PPGED/UFGA); Mestre em Educação pelo PPGED- UFGA (2010); Pedagogo pela Universidade do Estado do Pará (2004) e é Técnico em Mineração formado pela ETEPA. Atuou em programa de prospecção mineral na Província Mineral de Carajás (1981-1997).Facilitador do GQT-CVRD/DOCEGEO. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Currículo - NEPEC e Grupo de estudos e pesquisas Observatório de Gestão escolar Democrática - Observe. Docente da disciplina Políticas Educacionais - UAB2/IFPA. Docente do curso de Pedagogia da Escola Superior Madre Celeste. Técnico em Educação da Secretaria de Estado de Educação do Pará. Membro da Comissão de Re-Orientação Curricular da Rede Pública Estadual de Ensino-SEDUC-PA.Coordenador do Ensino Fundamental da SEDUC-PA.Conselheiro do CEDCA-PA, Coordenador Estadual do Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC.

### **Aurea Peniche Martins**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFGA), na linha de Políticas Públicas Educacionais. ). Mestre em Educação pelo PPGED/UFGA (2012). Especialização em Gestão Escolar-2008 (UNAMA-EGPA). Pedagoga pela Universidade Federal do Pará (2002). Possui experiência como professora, na educação infantil, no ensino fundamental (séries iniciais, finais e EJA) . Já atuou como Gestora de escola, como coordenadora pedagógica e como docente no nível superior nas modalidades presencial e à distância (IFPA e UEPA), ministra aulas no PARFOR (UFGA,UFGA). Foi diretora de Ensino na Secretaria Municipal de São Miguel do Guamá -PA (2013). É ministrante de Cursos na Escola de Governo do Estado do Pará (EGPA). Atualmente é Especialista em Educação pela Secretaria de Educação do Estado do Pará.Integrou o Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Estado e Educação na Amazônia(GESTAMAZON/UFGA).Atualmente é integrante do grupo de pesquisa Observatório de gestão Escolar Democrática/OBSERVE-UFGA e também integrante do Grupo de estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Educação (GEPED/UEPA)

### **Ney Cristina Monteiro de Oliveira**

Possui graduação em Pedagogia pela União das Escolas Superiores do Estado do Pará (1988), Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Exerceu o cargo de Secretária Adjunta de Ensino da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (Seduc) no período de 2009/2010. Foi Pró-Reitora de Extensão da UFGA no período de 2005/2009. Foi Diretora do Instituto de Ciências da Educação no período de 2002-2005. É Professora Titular da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão e Planejamento da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, gestão e administração da educação, sistema municipal de educação e democratização da gestão educacional, programas e projetos federais e seus impactos na escola básica. Atualmente coordena projetos de ensino e extensão na construção participativa do Projeto Político Pedagógico de 15 escolas públicas estaduais da cidade de Belém e também coordena Projeto de Pesquisa que tratará de analisar as dinâmicas instituídas

na gestão e organização pedagógica das escolas públicas a partir da implantação de diversos programas e projetos federais, em especial o Programa "Mais Educação"

### **Marise Nogueira Ramos**

Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Pós-doutorado em Etnossociologia do Conhecimento Profissional na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal (2012). É Especialista em Ciência, Tecnologia, Produção e Inovação em Saúde Pública da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz) e professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Docente credenciada no quadro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ) e de Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz), do qual foi coordenadora no período de 2008 a 2012. Foi Diretora de Ensino Médio do Ministério da Educação (2003-2004), coordenadora do GT Trabalho e Educação da Anped (2008-2010) e representante do mesmo GT no Comitê Científico dessa associação (2011-2012). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, ensino médio, ensino técnico, reforma da educação profissional, reforma educacional e saberes profissionais. É bolsista de produtividade do CNPq.

### **Tânia Sarmento-Pantoja**

É graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (1995). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1999). Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Atua como Professora Associada I da Universidade Federal do Pará e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em narrativas literárias brasileiras e portuguesas, desenvolvidas na contemporaneidade, atuando principalmente nos seguintes tópicos: narrativa pós-ditatorial, narrativa de resistência, romance histórico contemporâneo de língua portuguesa. Tem trabalhos publicados sobre Jorge de Sena, José Riço Direitinho, Alexandre Pinheiro Torres, Benedicto Monteiro, Bernardo Carvalho, Antonio Callado, Ignácio de Loyolla Brandão, entre outros. É membro da diretoria da Associação Brasileira de Literatura Comparada (2014-2015). É líder do Grupo de Pesquisa NARRARES - Estudos sobre narrativa de resistência. Recentemente se tornou Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2, do CNPQ.

### **Doriedson do Socorro Rodrigues**

Doutor em Educação (UFPA, 2012). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (2005). Especialista em Língua Falada e Ensino do Português (2001)- PUCMG. Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (1992) e em Letras - Hab Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (1999). Professor Adjunto II da Universidade Federal do Pará. Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (Atual). Ex-Vice-Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá - UFPA (2006-2013). Ex-Coordenador da área de Língua Portuguesa PARFOR da UFPA (2012-2015). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase na articulação entre Variação, Letramento, Educação, Movimentos Sociais e Política Linguística. Pesquisador na área de Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, discutindo formação/qualificação dos trabalhadores, tanto em contextos informais como enquanto políticas públicas, bem como o trabalho como princípio educativo, saberes sociais e organização política dos trabalhadores no interior de atividades produtivas/culturais classistas na/da Amazônia. Pesquisa ainda: Juventude, formação e



qualificação na escola básica; trabalho e formação de trabalhadores na educação básica; saberes sociais e escolarização de trabalhadores da escola básica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação - GEPT - , Instituto de Ciências da Educação/UFPA, do GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM NA REGIÃO AMAZÔNICA (GPHLRA), Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Coordenador do Projeto de Pesquisa SABERES DO TRABALHO DA PESCA E IDENTIDADE DE JUVENTUDE DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ ? NORDESTE DO ESTADO PARÁ, com financiamento pelo CNPQ - 2013-2016. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC - CAMPUS CAMETÁ/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/ICED/UFPA). Organizador de livros, como &quot;Filosofia da Práxis e Didática da Educação Profissional&quot;, &quot;A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais&quot;, dentre outros.

### **Ronaldo Marcos de Lima Araújo**

Pedagogo, especialista em docência do ensino superior pela UFPA, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP, Doutor em Educação pela UFMG, com Pós-Doutoramento no PPFH-UERJ. Atualmente é Professor Associado do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA atuando como professor da graduação e da pós-graduação ? mestrado e doutorado. Na UFPA coordena o GEPT - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação. Mantém produção bibliográfica regular focando principalmente na área de Trabalho e Educação e, em particular, no ensino médio e na educação profissional. Tem experiência de orientação de dissertações/teses de mestrado e doutorado, trabalhos de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso e monografias de cursos de especialização. Coordenou vários projetos de pesquisa com financiamento externo. Atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA em três gestões, vice-coordenador do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, Coordenador do GT de Trabalho e Educação da ANPED, Diretor de Qualificação da Escola de Governo do Pará, Diretor de Ensino Médio e Educação Profissional da Secretaria de Educação do Pará, membro do Conselho Estadual de Educação e membro da Comissão da Área de Educação junto a CAPES. É associado da ANPED, da ANPAE e da SBPC. Bolsista Produtividade do CNPq (2010-2017).

### ***Elielson Figueiredo***

É graduado em Letra pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Letras - Estudos Literários, pela Universidade Federal do Pará (2005). Doutorando em Estudos Literários no PPGL – UFPA, onde desenvolve pesquisa acerca das memórias do exílio de judeus no Brasil e do pensamento de Emmanuel Lévinas. Atua como Professor Assistente da Universidade do Estado do Pará e tem experiência como docente no curso de Letras, com ênfase em Teoria Literária e Literatura Brasileira. Foi coordenador do Campus Universitário de Vigia de Nazaré (UEPA). Atua na pós-graduação lato sensu na área de estudos literários e integra o grupo de pesquisa LELIT- Linguística, Educação e Literatura - onde coordena a linha de pesquisa LITERATURA DE TESTEMUNHO E LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA. Seus temas de interesse são a ficção contemporânea brasileira e suas expressões de Violência e Barbárie, particularmente as narrativas sobre a Ditadura militar brasileira e sobre as memórias da *Shoah* e do exílio de Judeus no Brasil.

### ***Lizandro Carlos Calegari***

É graduado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2002). Mestre em Letras, pela Universidade Federal de Santa Maria (2004). Doutor em Letras, pela Universidade Federal de Santa Maria (2008). Possui Pós-Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2011). Tem vários artigos publicados em periódicos especializados no Brasil, na França, nos Estados Unidos, em Portugal e na Dinamarca. Em 2009, foi selecionado pelo Ministério das Relações Exteriores como Leitor Brasileiro em universidade estrangeira (Universidade Eötvös Loránd (Hungria). Possui diversos capítulos de livros publicados e livros organizados por diferentes editoras no Brasil. Desenvolveu pesquisas sobre a lírica de Carlos Drummond de Andrade e, mais recentemente, tem feito estudos sobre a ficção brasileira pós-64, literaturas marginais e teorias do trauma. De 2009 a 2014, foi professor de Literatura da Graduação e do PPGL da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), assumindo os cargos de subcoordenador e de coordenador do Mestrado em Letras. Atua como Professor de Língua e Literatura na UFSM. No momento, tem realizado pesquisas e dedicado atenção à escritura do livro “Modernidade, aura, história e alegoria: introdução a alguns temas em Walter Benjamin”

### ***Lucinéia Alves dos Santos***

É graduada em Letras – Português/Italiano, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Mestre em Teoria e História Literária, pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Atua como professora titular de Teoria Literária e Literaturas em Língua Portuguesa na Universidade Federal do Amapá- UNIFAP-AP (Campus Binacional- Oiapoque).

### ***Veridiana Valente Pinheiro***

É graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba (2011). Mestre em Letras - Teoria Literária, pela Universidade Federal do Pará (2013). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Foi bolsista de extensão pela PROEX/UFPA e bolsista de pesquisa UFPA/PIBIC-AF e CNPq-AF durante a graduação e bolsista CAPES durante o mestrado. Atua como professora de literatura na ESMAC e UNAMA. É membro do projeto de pesquisa Narrativa de Resistência: Formas, Performances e Trajetos na Amazônia. Tem se dedicado aos estudos intertextuais dos diferentes gêneros narrativos ficcionais brasileiros produzidos no período pós-ditatorial.

### ***Lourdes Ferreira***

É graduada em Pedagogia, pela Universidade da Amazônia (1994), em Letras Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (2007). Especialista em Docência do Ensino Superior, pela Universidade da Amazônia (1996). Mestre em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). Doutoranda em Letras - Área de Concentração: Estudos Literários, pela Universidade Federal do Pará. Possui experiência nas áreas de Docência - Ensino Superior, Médio e Fundamental e Coordenação e Supervisão Pedagógica e Magistério do Ensino Superior na Universidade do Vale do Acaraú (UVA-PA) com as disciplinas metodológicas, na Faculdade Paraense (FAPEN) na área de Língua Portuguesa, Universidade Federal do Pará (UFPA), como professora colaboradora e no PARFOR da Universidade Federal do Pará (UFPA), como professora nos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade da Amazônia (UNAMA), atua na docência da graduação em Letras, nas disciplinas: Teoria Literária - Poesia; Romance na Literatura Brasileira; Literatura Brasileira - Traços de Nacionalidade e Projeto de Estágio. E foi membro do Grupo de Estudo de Poética: Interconexões Diacrônico-Sincrônicas na Poesia Brasileira e Portuguesa.

### ***Alexandre Augusto Cals e Souza***

É Graduado em Pedagogia - Administração Escolar, pela Universidade do Estado do Pará (1999). Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica, pela Universidade do Estado do Pará (2001). Mestre em Educação – Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Doutor em Educação – Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). Fez no ano de 2011, Estágio Avançado de Doutorado na Universidade do Minho, no Instituto de Educação, em Braga, Portugal. É Professor Adjunto em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, trabalhando no Campus Universitário de Abaetetuba - Baixo Tocantins. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais no Arquipélago do Marajó - GEPEAMA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais na Região do Baixo Tocantins - GEPEBATO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado, Democracia, Sociedade Civil, Participação, Educação, Currículo, Cultura, Organização do Ensino e Diversidade.

### ***Afonso Welliton de Sousa Nascimento***

É graduado em Ciências Sociais, pela Universidade da Amazônia (1990), em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (1995). Mestre em Educação, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Ceará (2015). Atualmente é Coordenador do Curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Abaetetuba e foi Coordenador do Campus de Altamira da Universidade Federal do Pará e vice- coordenador do Campus Universitário de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará . Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Municipal de Ensino, Política Educacionais do Ensino Médio, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, estado, política educacional, educação do campo e políticas públicas.

### ***Edinéa Bandeira Ribeiro***

É graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (1993). Especialista em Supervisão Educacional, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Pará (2007). Atualmente é professora formadora da Universidade Federal do Pará, coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Belém e Professora em Biblioteca/Sala de Leitura na Rede Estadual de Ensino do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: prática docente, formação do educador, organização e coordenação do trabalho pedagógico, planejamento educacional, política educacional

### ***Amanda Malato Santos***

É graduada em Letras, pela Universidade Federal do Pará (2014). Tem experiência na área de produção textual, com ênfase em redações para vestibulares e ENEM.

### ***Francisco das Chagas Ribeiro Júnior***

Estudante de Letras Universidade Federal do Pará. Atualmente pesquisador de literatura brasileira contemporânea, sobretudo acerca das obras de Rubem Fonseca, com ênfase nos temas:

Modernidade Líquida, Violência, alteridade. Por fim, bolsista do Programa de Estudos Geo-BioCulturais da Amazônia - Campus Flutuante, da Universidade Federal do Pará.

***Sheila Lopes Maués Autiello***

É graduada em Letras, pela Universidade Federal do Pará (1997). Mestre em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Pará (2006). Atu como professora da Faculdade Ipiranga, tem experiência em docência e gestão no Ensino Superior nas áreas de Letras e Pedagogia. Atuando nas seguintes áreas: Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa, Ensino e Aprendizagem da Literatura, Literaturas Brasileira e Portuguesa, Teoria Literária, Literatura Comparada, Literatura e outras artes, Literatura Amazônica, Poética e Tecnologia, Poesia Digital e Poéticas Visuais. Organizou e coordenou cursos de Pós-Graduação, nas áreas de Letras e Pedagogia. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais-GERA (UFPA).

***Rosângela do S. Nogueira de Sousa***

É graduada em Letras, pela Universidade Federal do Pará (2003). Mestre em Letras – Linguística, pela Universidade Federal do Pará (2007). Doutoranda em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Atua como professora de Linguística, da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: estruturas sintáticas do português e funcionalismo.

***Rosane Castro Pinto***

É graduanda em Letras, pela Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba. Foi bolsista de Iniciação Científica, com bolsa Pibic/CNPQ e Pibic/UFPA. Atuou no grupo de pesquisa: Estéticas, performances e hibridismos (ESPERHI) e no Grupo Estudos de Narrativa de Resistência.

## ***NORMAS PARA PUBLICAÇÃO***

- O artigo deve ser submetido em arquivo do Word, sem identificação.
- Página configurada em A4, com margens superior, direita e inferior de 2cm; margens esquerda 3cm.
- Texto: justificado, fonte Times New Roman, corpo 12 e espaço 1,5;
- Título: caixa alta, negrito, centralizado, corpo 12; subtítulos: à esquerda, negrito, caixa baixa;
- Resumo/abstract: contemplando o objeto, objetivos, método e/ou procedimentos e resultados (máximo de 150 palavras). Alinhado e justificado, corpo 11;
- Palavras-chave/keywords: no máximo 5 (cinco).
- Os artigos deverão conter: introdução, desenvolvimento, conclusão e referências em até 15 páginas;
- Citação direta com até três linhas: inserida no parágrafo, entre aspas;
- Citação direta com mais de três linhas: aparece em recuo de 4 cm, parágrafo separado, corpo 11, espaço simples de entrelinhas;
- Citação de fonte: sistema autor-data;
- Nota de rodapé: corpo 10, digitadas dentro das margens e separadas do texto por espaço simples de entrelinhas;
- Referências: obrigatória ao final do texto: em ordem alfabética, espaço simples entre linhas e duplo entre referências;
- Número de páginas: à direita, no início da página; ocultar número na primeira página;
- Resenha: de obra publicada (ou reeditada) no máximo há dois anos, edição nacional, e no máximo há cinco anos, edição estrangeira. Deverá conter entre três e cinco laudas.
- Iniciação científica: de aluno/a, devidamente matriculado em cursos de graduação e/ou pós-graduação do Campus Universitário de Abaetetuba. Os trabalhos de IC podem ser oriundos de apresentação de trabalhos em eventos, de pesquisa de TCC, monografia, e/ou pesquisa desenvolvida por grupos de pesquisa e extensão.

Os trabalhos devem ser submetidos no sistema de periódicos da UFPA, no sítio: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens>

O trabalho que não seguir rigorosamente as normas de publicação será recusado. Se houver qualquer tipo de identificação pessoal texto o mesmo também será recusado, ver: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/help/view/editorial/topic/000044>