

# Política Educativa e Desigualdades Sociais no Brasil

contextualizações e posicionamentos

Edson Francisco de Andrade  
Ana Lúcia Borba de Arruda  
[Organizadores]





***Política  
Educativa e  
Desigualdades  
Sociais  
no Brasil***

***contextualizações e posicionamentos***



Edson Francisco de Andrade  
Ana Lúcia Borba de Arruda  
*[Organizadores]*

***Política  
Educativa e  
Desigualdades  
Sociais  
no Brasil***

***contextualizações e posicionamentos***

Recife | 2020

Catálogo na fonte:  
Biblioteca Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

---

P769 Política educacional e desigualdades sociais no Brasil [recurso eletrônico] : contextualizações e posicionamentos / Edson Francisco de Andrade, Ana Lúcia Borba de Arruda (Organizadores). – Recife : Ed. UFPE, 2020.

Vários autores.  
Inclui referências.  
ISBN 978-65-86732-06-1 (online)

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Sociologia educacional – Brasil. 3. Educação – Aspectos sociais – Brasil. 4. Igualdade na educação – Brasil. 5. Direito à educação. 6. Brasil – Condições sociais. I. Andrade, Edson Francisco de (Org.). II. Arruda, Ana Lúcia Borba de (Org.).

379.81 CDD (23.ed.)

UFPE (BC2020-033)

---

Foto de capa é de autoria de Lindemberg da Silva Santos, que retrata uma vista da via urbana na chegada ao Município de Manari/PE.

Todos os direitos reservados aos organizadores: Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

# ***PREFÁCIO***

Como início de escrita, pontuo que, sem sombra de dúvidas, discutir as questões da política educacional brasileira e as desigualdades sociais dentro do âmbito macro da política tem sido um desafio para estudantes, professores, pesquisadores, organismos educacionais e todos envolvidos com educação no País. Isto porque pontos que envolvem a sistematização do enfrentamento às questões das desigualdades sociais, já tão elencadas pela literatura acadêmica, tornaram-se pauta de discussões constantes na sociedade como um todo, ganhando espaço também nos noticiários em várias partes do mundo, com severas críticas aos planos de governos que impuseram, de forma autoritária, suas ideias de poder, tanto do ponto de vista econômico quanto político-social.

No Brasil, o que temos visto nos anos recentes é um desmonte da educação pública e dos sistemas que a compõem. Percebe-se a naturalização da pobreza, investidas de demonização dos movimentos sociais e seus agentes, que ao longo do tempo têm reivindicado

melhoria da qualidade na e da educação, bem como acesso e permanência dos diferentes sujeitos sociais nos espaços educativos e culturais, no conjunto das etapas e modalidades de ensino.

Segundo o Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no relatório de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 2018, o Brasil encontrava-se no 79º lugar, colocando-o entre os países com maior desigualdade social no mundo. Tal visibilidade fez com que diversos agentes, os movimentos sociais, particularmente, se mobilizassem não só para discutir temas de forte apelo social, mas também propor um repensar crítico sobre o modo de se fazer e viver política (mente) no Brasil e no mundo com vistas à análise e compreensão das causas e consequências para a educação.

No tocante à política educacional, tem-se que a educação é uma das colunas para pôr fim a exclusão social. No entanto, registra-se, já há algum tempo, um modelo desordenado e confuso da gestão que fez com que diversos agentes locais e internacionais como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, Organização Internacional do Trabalho, entre outros, remetesse aos governos locais a incumbência de adequar a escola às novas funções e demandas sociais, por vezes desconsiderando as questões culturais e as diversidades regionais, numa tentativa de busca resultados iguais sem atentar para as condições desiguais pelas quais os sujeitos vivem. Talvez, não fosse exagero afirmar que com isso a escola e a educação parecem ser, em certo sentido, um termômetro das desigualdades sociais no País.

Por essa e outras razões, e para além delas, refletir sobre formas legítimas de enfrentamento à pobreza; distorções sociais que revelam uma população em situação de vulnerabilidade social, cercada por autoritarismo; preconceito; discriminação de gênero, cor, etnia e raça, é importante nesse repensar sobre as políticas educacionais.

No entanto, para que se possa (re) elaborar e implementar políticas afirmativas que possibilitem o acesso à educação com mais equidade, se faz indispensável questionar as relações de poder vigentes e suas interlocuções com o modelo de sociedade que almejamos. Isto é algo urgente na atualidade.

Este livro, resultado das reflexões, debates e estudos desenvolvidos por doutorandos, mestres e mestrandos em educação da Universidade Federal de Pernambuco e de diferentes universidades e campi que podem aqui divulgar, discutir e apresentar suas ponderações em torno de subtemas relacionados à temática “Educação e Pobreza: dimensionando entraves, construindo perspectivas”, que intitula a pesquisa desenvolvida pelos organizadores da presente obra.

Pressuponho que a leitura dos capítulos possa ser um dos primeiros caminhos para compreensão crítica de questões instigadas pelos autores da presente obra, a saber: enfrentamento e superação da desigualdade; educação do campo e as reformas educacionais; fracasso escolar no Brasil; educação, globalização, territorialidade e colonialidade do poder; desigualdades sociais relacionadas às diferenças de gênero e sexualidade; gestão escolar, currículo e respeito às diversidades; educação inclusiva e escola acessível; formação de professores e cotidiano da escola, entre tantos outros temas que são, sob outro olhar, reapresentados nos textos de forma clara, precisa e objetiva.

Para além da abordagem, os autores e autoras contextualizam e lançam seus posicionamentos, como o próprio título do livro diz. Trazem embasamento teoricamente consistentes, e que tomam como base, dados, informações e referências atualizadas que auxiliam o leitor a se situar e compreender a origem e o contexto da política educacional e das desigualdades sociais no Brasil.

É uma obra que não se dirige exclusivamente a pesquisadores, mas a todos que se valem da educação como expressão de um processo democrático. Mesmo para o leitor com pouca proximidade com os

temas da pesquisa, os textos aqui, didaticamente organizados, trazem temas que merecem discussões sistemáticas e necessárias nas pautas das políticas públicas educacionais quanto ao combate a extrema desigualdade social.

Ademais, de modo geral, chamam atenção às possíveis soluções das desigualdades de diversas ordens. Evidenciam que desigualdade social e desigualdade econômica são faces da mesma moeda. São dois fatores relacionais e extremamente determinantes para a educação, pois são resultantes das opções de políticas públicas e da gestão governamental, da cultura, das desigualdades de renda e das condições de vida no Brasil, assim como das crises cíclicas no campo econômico.

É justo considerar que a obra, em seu conjunto, assume o compromisso com a defesa da educação como direito imprescindível dos cidadãos e das cidadãs e do combate às desigualdades sociais e educacionais como um dever do Estado e da sociedade civil organizada.

Recife, abril de 2020

*Josaniel Vieira da Silva*

Doutor em Educação

Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco - UPE  
e do Mestrado Profissional em culturas africanas, da diáspora  
e dos povos indígenas/UPE - Campus Garanhuns

# APRESENTAÇÃO

No final do inverno de 2019, enquanto avançávamos na organização da presente obra, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), do Ministério da Economia, divulgava mais um resultado de suas pesquisas. O estudo revelava que, enquanto as famílias de renda muito baixa registraram um recuo de 1,4% nos seus rendimentos médios reais no 2º trimestre de 2019, o segmento mais rico da população apontava uma alta salarial de 1,5%.

Esses dados comprovam o processo de intensificação da desigualdade social no Brasil, após breve período (2003-2014) em que o rendimento dos estratos sociais economicamente mais pobres vinha sendo elevado ano a ano. Tanto o movimento de melhoria das condições socioeconômicas, quanto o recente processo de recrudescimento das desigualdades sociais no País têm instigado a realização de estudos e a divulgação de resultados de pesquisas que buscam compreender esse fenômeno e suas repercussões no campo educacional.

Faz-se pertinente considerar que o recente retrocesso da ação do Estado quanto ao enfretamento das desigualdades socioeducacionais não constitui obra do destino ou consequência de um quadro de piora inevitável da economia. Trata-se de uma obra intencional, levada a efeito com o propósito de recolocar os pobres no seu velho lugar de personas non gratas, portanto, indignas de direitos. O divisor de águas que situa os fatos e as análises sobre a marcha e a contramarcha da garantia de direitos sociais e educacionais foi o impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff, no trágico dia 31 de agosto de 2016.

Esse foi o momento histórico em que as elites raivosas, de sempre, aliadas às facções da mídia, do congresso e do judiciário, tiveram seu pleito, também de sempre, reestabelecido: estrangular qualquer possibilidade de avanço no enfrentamento às desigualdades que assolam o povo brasileiro a muito tempo.

Consideramos que a compreensão dos ciclos atuais de proposição e implementação de políticas educacionais exige não apenas o olhar sobre o ataque ao Estado Democrático de Direito ocorrido em 2016, que plantou Michel Temer no poder, mas também é imprescindível analisarmos os atos que levaram a esse terrível desfecho. Faz-se ainda pertinente considerar que o Golpe, travestido de impeachment, impulsionou uma série de outros golpes à sociedade brasileira. Os exemplos são muitos. Podemos mencionar: a Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu um Novo Regime Fiscal, impondo o congelamento de despesas com políticas públicas por 20 anos; a Lei 13.467/2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), baixando uma Reforma Trabalhista que estimula a destruição do Trabalho Formal, ao mesmo tempo em que instiga a precarização do trabalhador, jogando-o à informalidade; a Emenda Constitucional 103/2019, que promulgou a Reforma da Previdência, expropriando o direito previdenciário do trabalhador e agraciando o patrão com o

direito de explorar, se possível, até a morte, os que vivem do trabalho; dentre outros itens de um pacote de maldades que ganha novo instrumento de destruição de direito quase que diariamente.

Como é de se esperar, o campo da educação também foi afetado diretamente por essa avalanche de medidas de destruição de direitos. Uma das ações nefastas à educação foi o corte de recursos financeiros no primeiro semestre de 2019, apelidado de contingenciamento pelo Governo Federal, que interrompeu atividades da creche à pós-graduação, causando prejuízos incalculáveis ao processo formativo. Poderíamos citar outros graves exemplos específicos desse setor, mas o leitor poderá aprofundar essa discussão a partir da leitura dos capítulos que integram este livro.

As constatações e apontamentos compartilhados na presente obra foram construídos a partir da realização de uma série de debates, desenvolvidos por pós-graduandos e docentes do PPGE/UFPE, que tematizaram os processos de produção e reprodução de desigualdades sociais; a interface Educação, Diversidades e Justiça Social; assim como a proposição e implementação de políticas educacionais com foco no enfrentamento e superação de desigualdades persistentes nos sistemas de educação.

Pretende-se contribuir com a análise científica sobre a temática “Política Educacional e Desigualdades Sociais no Brasil e, ao mesmo tempo, estimular a proposição de estudos e investigações que contemplem as desigualdades sociais como dimensão imprescindível aos estudos no campo da educação.

A obra está composta por 13 capítulos, que estão assim distribuídos:

O primeiro capítulo, intitulado: Contextualização e apontamentos sobre a relação pobreza e educação, foi escrito por Edson Francisco de Andrade e Lindemberg da Silva Santos. Os autores organizaram o texto em três seções. Na primeira delas, sistematizam o quadro de produções de dissertações e teses sobre o tema, a fim de possibilitar

uma reflexão sobre a necessidade de novos estudos nesse campo. Em seguida, apresentam concepções sobre a relação pobreza e educação inferidas de produções científicas analisadas. Por fim, identificam quais temáticas têm sido percebidas nos estudos que se concentram em investigar a desigualdade social, a pobreza e sua relação com a educação, sobretudo, como tem se constituído nas produções relacionadas às políticas educacionais.

O segundo capítulo tem como título: PNE e o enfrentamento às desigualdades educacionais no Nordeste: um desafio “em tempos de golpe”, cuja autora é Danila Vieira de Melo. O trabalho aponta os desafios do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) no que se refere ao enfrentamento e à superação das desigualdades regionais na atual conjuntura política do País. A autora considera que, nas condições atuais, o PNE corre um sério risco de não ser colocado em prática devido ao posicionamento político-ideológico do Governo Bolsonaro, além dos constantes cortes nos investimentos públicos que impactam diretamente os sistemas educacionais do País.

O terceiro capítulo é de autoria de Filipe Gervásio Pinto da Silva e tem como título: A educação do campo no contexto das reformas pós-golpe de 2016. O autor considera que é preciso compreender as portas de entrada e de recepção à concepção hegemônica de gestão da vida social no Brasil. Para tanto, cumpre elucidar (num período recente) o papel do lulismo como modelo de desenvolvimento e gestão social e na aglutinação de interesses antagônicos em torno do nosso modelo de produção e de democracia, bem como o seu esfacelamento através do Golpe de 2016 e das reformas que dele se ramificaram.

Já o quarto capítulo, intitulado: Atuação do grupo Banco Mundial frente ao fracasso escolar no Brasil: para uma análise psicopedagógica, é de autoria de Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos. O autor apresenta, à luz da Psicopedagogia, a proposta de aprendizagem defendida pelo Grupo Banco Mundial (BM), a partir da análise do

documento denominado “Aprendizagem para Todos: investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”. São desenvolvidos, especificamente, dois objetivos ao longo do texto: 1) identificar o conceito de aprendizagem na política do BM; e 2) compreender a noção de fracasso escolar presente na política do BM, assim como as estratégias para mitigação de tal fenômeno.

O quinto capítulo, escrito por Aline Renata dos Santos, tem como título: Frequência de imagens de mulheres nos livros didáticos: desvelando desigualdades sociais. O texto objetiva compreender como a frequência de imagens de mulheres presentes nos livros didáticos, de história e de geografia da coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, desvelam às desigualdades sociais pautadas nas diferenças intragênero articuladas à interseccionalidade de gênero, de raça, de classe e de território.

O capítulo seis tem como título: Currículos e construção de desigualdades: processos de subjetivação no sertão pernambucano. Seu autor, Gilberto Moreira, apresenta o recorte de uma pesquisa que analisa os processos de subjetivação e reconfiguração de identidades de estudantes, a partir das políticas e práticas curriculares que representam o cangaço e o sertão nas aulas de História e Geografia em escolas públicas da cidade de Serra Talhada, no sertão pernambucano. O autor entende que tais políticas e práticas curriculares (re)condicionam o olhar dos estudantes sobre suas referências históricas, culturais, de territorialidade, de gênero e de religiosidade, dentre outras inerentes à (re)constituição de suas identidades. Objetiva-se, portanto, apresentar os pontos nos quais as análises em construção se articulam, se contrapõem e/ou se interseccionam com os discursos da pobreza e da desigualdade social/desigualdade educacional.

O sétimo capítulo, com o título: Estado e política educacional para o enfrentamento à pobreza e às desigualdades, foi escrito por Jamille Oliveira de Melo. A autora tem como foco refletir sobre os conceitos

de educação e desigualdade socioeducacional. Discorre-se, inicialmente, acerca da emergente necessidade de pensarmos a educação como política pública, uma vez que a política educacional aparece como primícias para o enfrentamento da desigualdade social, ainda que saibamos que a erradicação da pobreza não depende única e exclusivamente da instituição escolar. O capítulo organiza-se em três seções discursivas, distribuídas da seguinte forma: a relação educação e pobreza; a educação como política pública e a ação do Estado; e, por fim, política educacional e desigualdades.

O oitavo capítulo é apresentado sob o título: A aprovação do Plano Municipal de Educação do Recife (2015-2025) e a produção de desigualdades. A autora, Jéssica do Nascimento Silva, propõe-se a pensar sobre as nuances imbricadas na aprovação desse Plano em Recife, diante de intensos protestos de estudantes e representantes do Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife (SIMPERE), que se colocaram contra a tentativa de barrar as questões de gênero, exigindo que os diversos pontos discutidos na 10ª Conferência Municipal de Educação (COMUDE) fossem incluídos no projeto.

O nono capítulo, intitulado: A tônica das políticas de avaliação externa e em larga escala na educação básica: ranqueamento, exclusão e ocultação das desigualdades sociais, é de autoria de Josemar Farias da Silva e Selma Suely Baçal de Oliveira. O texto problematiza as políticas de avaliação externa e em larga escala, não somente como um dos elementos principais dentro do bojo de reformas educacionais levadas a cabo no Brasil nas últimas décadas, que se intensificaram sob a mão neoconservadora e ultraliberal e foram materializadas no recente corte e ruptura democrática, representado no golpe de 2016; mas também nos processos e implicações destas na rede pública de ensino, que inicia a discutir a noção de qualidade atrelada unicamente a indicadores de proficiência, à exclusão e seletividade escolar, e no estímulo à competição operado a partir da lógica da meritocracia,

esta última sendo compreendida pelos autores como incompatível com uma educação escolar que promova desenvolvimento humano e sua formação omnilateral.

O décimo capítulo é de autoria de José Roniero Diodato e tem como título: Políticas educacionais para o ensino bilíngue de estudantes surdos no enfrentamento do fracasso escolar. Ao longo do texto, o autor considera, como educação de qualidade, um ensino bilíngue pautado na língua de sinais como língua de instrução que atenda a todas as especificidades didático-metodológicas, linguísticas e culturais do estudante Surdo, desde a educação infantil ao ensino médio. Discute-se questões relacionadas ao fracasso na trajetória escolar das pessoas com deficiência, especificamente dos sujeitos Surdos, e às políticas educacionais que permeiam sua educação. Problematisa-se o que tem sido proposto enquanto política pública para a educação bilíngue da comunidade surda.

O décimo primeiro capítulo tem como título: Acessibilidade e inclusão escolar: concepção e perspectivas, escrito por Mavial Leonardo Almeida dos Santos e Edson Francisco de Andrade. Os autores discorrem sobre os termos “inclusão” e “acessibilidade” e sua importância para os avanços políticos, sociais e culturais no campo da educação. Assume-se que os benefícios de uma educação inclusiva não apenas reverberam na pessoa com deficiência, mas em toda a comunidade escolar, uma vez que a inclusão contribui para uma formação mais humana e ressignifica os valores tanto sociais, quanto culturais, enriquecendo as práticas pedagógicas e as relações entre as pessoas.

O décimo segundo capítulo, de autoria de Iremar José Muniz e Edson Francisco de Andrade, tem como título: Formação integrada para a juventude: a experiência do Projovem Urbano em Recife. Tem-se por objetivos apresentar e discutir os resultados da formação integrada vivenciada no Projovem Urbano Recife (2008-2013), à luz da perspectiva dos egressos. Os autores identificam que, apesar das

incompletudes na dimensão Qualificação Profissional do Programa, as experiências de Formação Escolar e Integrada do Projovem Urbano repercutiram positivamente na vida dos egressos, transformando-se num incentivo para a elevação da escolaridade e continuidade de trajetórias escolares.

No décimo terceiro capítulo, intitulado: Os caminhos trilhados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na construção e fortalecimento da parceria com as escolas de educação básica, os autores Alberto Lopes dos Santos Freitas e Edson Francisco de Andrade buscam instigar o debate sobre os caminhos trilhados pelo Pibid no processo de construção e fortalecimento da parceria entre a universidade e as escolas de educação básica, ação que, de acordo com os autores, torna-se imprescindível à consecução dos objetivos do Programa, uma vez que a maioria das propostas desenvolvidas estão diretamente relacionadas ao cotidiano da sala de aula.

Os capítulos aqui apresentados revelam o esforço de um coletivo de pesquisadores que, em essência, vislumbram contribuir com a análise crítica das constatações sobre o fenômeno da desigualdade social no País, assim como propor caminhos que suscitem reflexões e, sobretudo, reações em prol da persistência no enfrentamento das desigualdades socioeducacionais que se aprofundam no Brasil.

*Edson Francisco de Andrade*

Doutor em Educação

Professor do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

*Ana Lúcia Borba de Arruda*

Doutora em Educação

Professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE

# **AGRADECIMENTOS**

Ao Ministério da Educação – MEC, que, por meio da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social, apoiou o desenvolvimento de pesquisas que puderam contar com a participação de profissionais envolvidos com o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais no País. No âmbito da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, essa iniciativa foi coordenada pela professora Darci Barbosa Lira de Melo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil, cujo apoio financeiro foi fundamental para viabilização dos estudos no âmbito do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação e Enfrentamento da Desigualdade Social, que, dentre outras conquistas acadêmico-científicas, se insere a publicação da presente obra.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES e à Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco - FACEPE, especialmente pelas concessões de bolsas

de mestrado e doutorado aos membros de nosso Grupo de Pesquisa, condição fundamental para a realização exitosa de estudos sobre o tema aqui focalizado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGE/UFPE e ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional – DAEPE/UFPE que têm apoiado a realização de nossos estudos e pesquisas, garantindo as condições objetivas imprescindíveis aos trabalhos do Grupo de Pesquisa que coordenamos na UFPE.

Ao professor Josaniel Vieira, *meu amigo Josa*, pela hombridade de sempre, externada, mais vez, por meio da gentileza da escrita do prefácio desta obra.

A pesquisadora Karla Gouveia, membro de nosso Grupo de Pesquisa, que, além de ter escrito um convite especial à leitura, tem exercido uma atribuição primorosa no âmbito do PPGE/UFPE, lócus dos nossos encontros e debates sobre a temática central deste livro.

A professora Ana Lúcia Borba de Arruda, com quem me somo na organização desta obra, sobretudo, pelo seu envolvimento direto e imprescindível, quer seja na realização das atividades de pesquisa, quer seja na gestão dos processos institucionais, necessários à efetivação de mais esta nossa conquista acadêmica.

Finalmente, especial agradecimento a todas as autoras e todos os autores desta coletânea, que tanto me ensinaram, especialmente durante o outono de 2018, quando nos encontrávamos todas as quartas-feiras à tarde para nossos estudos sobre a temática *Educação e Desigualdades Sociais*. Esta obra é uma construção essencialmente coletiva que só se tornou realidade por meio do empenho e generosidade de cada uma e cada um de vocês.

*Edson Francisco de Andrade*

# *UM CONVITE À LEITURA*

Os capítulos produzidos nesta obra, de alunos e egressos dos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco PPGE - UFPE, são resultado de um esforço coletivo de sistematização e escrita, de vivências em dois espaços diferenciados na pós-graduação, mas ao mesmo tempo complementares: a Disciplina “Educação e Desigualdades Sociais” ofertada pelo Professor Edson Francisco de Andrade no primeiro semestre de 2018, para alunos regulares ou na condição de ‘alunos especiais’; e o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas da Educação e Enfrentamento da Desigualdade Social, da linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, registrado no Diretório de Pesquisas do CNPQ, que é coordenado pelos professores Edson Francisco de Andrade e Ana Lucia Borba de Arruda.

Desigualdade Social é, sem dúvida, o tema central que aglutina e agrega as produções da coletânea. Ressaltamos a importância das

reflexões e investigações sobre a referida temática, as quais vem se somar a outros estudos e pesquisas no País, que nas duas últimas décadas tem buscado compreender o processo de implementação e avaliação das políticas públicas de educação voltadas para o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social.

Essas pesquisas partem de um pressuposto comum: de que a desigualdade social está estreitamente inter-relacionada à desigualdade educacional.

Nesse sentido, enfrentar a pobreza e a desigualdade social é pensar e defender uma educação que, além de garantir o acesso e a permanência na escola, possibilite também a aprendizagem e a conclusão dos estudos com sucesso. Esse deve ser o foco de uma política educacional inclusiva.

Esperamos que “Política Educacional e Desigualdades Sociais no Brasil:

contextualizações e posicionamentos” possa incentivar mais ainda o debate interno no seio do PPGE e a partir daí se expandir em cada escola, em cada local de trabalho dos autores desse livro e de quem mais possa vir a se interessar pelo debate e pela luta.

Boa leitura!

*Karla Reis Gouveia*

Doutora em Educação

Técnica em Assuntos Educacionais – PPGE/UFPE

# ***Contextualização e apontamentos sobre a relação Pobreza e Educação***

*Edson Francisco de Andrade*

*Lindemberg da Silva Santos*

*“Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias” – Vidas Secas, de Graciliano Ramos*

## **1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O estudo sobre a “Relação Educação e Pobreza” (REP) exige amplitude nas concepções que o pesquisador deve mobilizar em seu esforço por compreender as múltiplas dimensões e efeitos das desigualdades sociais nos processos que envolvem a produção e reprodução de desigualdades educacionais. As nuances que constituem os ciclos de políticas públicas para a educação têm instigado cada vez mais o interesse pela compreensão não apenas de resultados quantitativos das ações desenvolvidas no campo educacional, mas também, e sobretudo, das causas multifacetadas que produzem

condições desiguais quanto ao direito à educação com qualidade social no País.

Faz-se pertinente reconhecer que, no Brasil, há apenas duas décadas que os pesquisadores têm se preocupado em aprofundar o estudo de questões inerentes às interfaces entre pobreza e educação. Essa é a constatação revelada nos estudos sobre o tema (ARRUDA e ANDRADE, 2017; YANNOULAS, YANNOULAS, 2013; ASSIS e FERREIRA, 2012), portanto, trata-se de um foco de estudo muito recente, especialmente quando se trata de resultados de teses e dissertações desenvolvidas em Programas de Pós-graduação em Educação. Os trabalhos publicados pelos autores supramencionados podem ser concebidos, essencialmente, como um esforço por apresentar levantamentos de produções que envolvem a interface temática “pobreza, desigualdades sociais e educação”, esforço este que se complementa com as reflexões e questionamentos que os mesmos autores compartilham com os leitores.

Com efeito, as produções analisadas por esses autores revelam que, de maneira geral, as pesquisas ainda não estampam, como objetivo e tema central, a expressão pobreza, desigualdades sociais e educação, ou parte dela. Ainda assim, foi possível captar o crescente interesse dos pesquisadores por estudos que buscam compreender a efetivação do direito à educação no País, tomando por base as variáveis que os quadros de pobreza e desigualdades sociais impõem aos processos educacionais e aos seus resultados.

Faz-se importante demarcar que, neste trabalho, a partir da reflexão que Arroyo (2017) nos move a fazer, chegamos à conclusão de que precisamos inverter a chamada relação “educação e pobreza” para pobreza e educação, tendo em vista que não é a educação, ou a falta dela, isoladamente, que causa a pobreza, mas, sim, um conjunto de condicionantes econômicos, sociais, culturais, ideológicos e também educacionais que, de forma articulada e mutuamente influente,

produzem condições desiguais de acesso aos recursos, valores e bens necessários a uma vida digna, com igualdade social.

Partindo desse entendimento, pode-se compreender a educação escolar como variável imprescindível à superação de desigualdades sociais, mas também, e com igual ênfase na valoração do impacto, se propõe a discutir o conjunto dos fatores que produzem pobreza e desigualdades como variável determinante dos resultados educacionais. Por vezes as variáveis pobreza, desigualdade sociais e educação foram tratadas de forma isolada e não interdependente quando se refere à produção e reprodução de cada uma delas. Esta é uma ruptura que buscamos explicitar aqui, realçando a vinculação entre os estudos no campo da política educacional brasileira e as muitas e variadas mazelas, “externas a esse campo”, que obstaculizam resultados educacionais esperados.

Este capítulo é composto essencialmente por três seções. Na primeira delas, sistematizamos o quadro de produções de dissertações e teses sobre o tema, a fim de possibilitar uma reflexão sobre a necessidade de novos estudos nesse campo; em seguida, apresentamos concepções sobre a relação pobreza e educação inferidas de produções científicas analisadas; por fim, identificamos quais temáticas têm sido percebidas nos estudos que se concentram em investigar a desigualdade social, a pobreza e sua relação com a educação, sobretudo, como tem se constituído nas produções relacionadas às políticas educacionais.

## **2. PANORAMA DE DISSERTAÇÕES E TESES**

O levantamento de produções sobre o tema deste capítulo foi feito exclusivamente na base de dados “Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações - BDTD<sup>1</sup>”, utilizando os descritores “pobreza”, “desigualdade

---

1 <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

social” e “política educacional”. É importante destacar que a BDTD hospeda um volume significativo de teses e dissertações defendidas no conjunto dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do País, constituindo-se, portanto, base obrigatória de consulta para pesquisadores das diversas áreas de conhecimento, especialmente quando da realização da revisão da literatura sobre os objetos de pesquisa.

Após rigoroso processo de triagem dos trabalhos encontrados, selecionamos apenas três produções, por terem contemplado os três descritores, simultaneamente, conforme dispomos no quadro a seguir.

#### Quadro 1 – Levantamento de Teses e Dissertações

<b>PRODUÇÃO</b>	<b>TIPO</b>
Comportamento da Desigualdade Social frente ao Desempenho das Políticas Educacionais na “Década da Educação”	Dissertação
As Políticas Públicas de Educação: Adolescentes com Trajetórias Truncadas	Tese
Educação, Desigualdade e Políticas Públicas: A Subjetividade no Processo de Escolarização da Camada Pobre	Tese

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir do BDTD (2019).

Faz-se notável o reduzido número de pesquisas realizadas, contendo abordagem da política educacional inter-relacionada com os descritores pobreza e desigualdades sociais. Dentre as três produções encontradas, duas se tratam de teses de doutoramento e uma de dissertação de mestrado. É interessante perceber que o marco temporal no qual se inserem as produções datam de 2011 a 2013 e que foram produzidas nas regiões Sudeste e Centro-Oeste. Os trabalhos tematizam questões como acesso, permanência, fracasso e sucesso escolar, todos os temas

relacionados ao processo de escolarização de sujeitos pobres, bem como repercussões de políticas educacionais para esta população.

Partindo desses dados, é notável que existe hoje a necessidade de estudos no campo educacional que se movimentem na tentativa de investigar a produção e reprodução da desigualdade social e da pobreza dentro do campo da educação, mais especificamente no microcampo das políticas educacionais. Nesse sentido, recorreremos a Miguel Arroyo (2017, p. 151) quando aponta a seguinte reflexão:

Os pobres são a síntese das históricas injustiças sociais. São injustiçados e não vulneráveis. A relação entre justiça, pobreza e educação não é foco nem das políticas, nem do pensamento educacional. Os pobres se sabem injustiçados. A luta por escola é uma luta por territórios de justiça.

Assim, com base nos dados apresentados neste levantamento, podemos destacar que o movimento recente de produções neste campo é cada vez mais necessário; precisamos repensar os modelos de políticas educacionais para estes sujeitos feitos desiguais, assim como repensar nossa própria pesquisa científica, a fim de mobilizar mais produções para este campo.

### **3. APORTES TEÓRICOS-CONCEITUAIS DE POBREZA NAS PRODUÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

Além das teses e dissertações sobre o tema, também cabe ressaltar a produção de trabalhos publicados por pesquisadores que historicamente vem se dedicando ao estudo das políticas educacionais, buscando compreendê-las na perspectiva ampla e multifatorial que temos tratado aqui. Dentre outros estudos, abordaremos os trabalhos de Duarte (2012), Arroyo (2011), Mattei (2017), Garcia *et al.* (2017)

e Yannoulas (2013). Pode-se perceber que todas estas produções discutem a pobreza enquanto ausência de serviços sociais básicos, carência de recursos e que emergem da contradição do capitalismo.

É importante perceber que a discussão de pobreza pode possuir caráter diferente a partir da concepção que é adotada para explicar ou solucionar o fenômeno. Ressalta-se que, em todas as produções analisadas e que embasam a construção deste texto, constatou-se que a concepção de pobreza se relaciona, intrinsecamente, à de desigualdade de renda e de desigualdade social, pois ela é entendida como consequência da desigualdade social, sobretudo no contexto latino americano.

Segundo Garcia *et al.* (2017), as diferentes matrizes teóricas adotadas para abordar o tema aqui focalizado podem levar a diferentes interpretações, por isso, os autores apontam três principais concepções para discutir a pobreza e as desigualdades sociais, são elas: a liberal/neoliberal, a social-democrata e a marxista. Já para Duarte (2012), pode-se perceber quatro perspectivas teóricas, são elas: técnica, socialista, liberal e moralista.

Com efeito, os apontamentos que Garcia *et al.* (2017) fazem para conceituar a pobreza a partir da perspectiva liberal/neoliberal contribuem para a discussão realizada por Duarte (2012), pois, nessa perspectiva, a pobreza é entendida como a ausência de esforços pessoais e existe uma naturalização da pobreza que pode ser mantida em certos níveis, por ser colocada como decorrente da falta de esforço, ou seja, o sujeito é culpabilizado por estar em situação de pobreza. Para essa corrente ideológica, que pressupõe o sucesso individual (individualista) para a saída da pobreza, o Estado deve entrar com uma intervenção mínima para possibilitar a saída dessa situação e o mercado comanda os condicionantes para a manutenção da pobreza e saída dela, tendo em vista que, para esta concepção, a permanência na pobreza também é um fator de falta de competência pessoal.

De acordo com Duarte (2012), existe a chamada perspectiva moralista, que pode ser adotada para estudar a pobreza a partir de discursos da sociedade, pois esta concepção está associada à ideia de buscar, nos princípios morais, a explicação para pobreza. Constatase, por vezes, que esses princípios morais são defendidos por determinadas correntes religiosas que entendem a pobreza não apenas como problema social em si, mas também como fracasso individual, falta de virtudes, má sorte e provação divina. Por estar associada ao senso comum, essa concepção pode determinar os sujeitos por uma ordem social puramente desigual, pois também se entende nessa perspectiva que a pobreza pode naturalizar-se na sociedade.

A última concepção apresentada por Duarte (2012) é a perspectiva técnica, que busca compreender e explicar a pobreza por meio da linguagem estatística. Esta corrente se preocupa em quantificar a pobreza, utilizando essencialmente o fator da renda como referência para cunhar tipologias e nomenclaturas que classificam os sujeitos e seu lugar na escala de pobreza fixada e defendida por essa corrente tecnicista. Essa concepção também está associada ao termo “exclusão social”, que não é apropriado para utilizar quando se discute pobreza por omitir diversos outros fatores que estão ligados à condição de pobreza, tais como a ausência de direitos e acesso a serviços sociais básicos.

Para além das diversas perspectivas que disputam a narrativa sobre o fenômeno da pobreza identificadas por Duarte (2012), as ideias que esta autora assume são associadas à perspectiva marxista, por reconhecerem como principal elemento o processo de acumulação do Capital e a relação com o trabalho para explicar o fenômeno da pobreza presente na sociedade capitalista. Nessa concepção, que é contrária à liberal/neoliberal, a pobreza não é entendida apenas como ausência de recursos financeiros, mas também pela ausência de direitos, serviços sociais básicos e trabalho. Assim, nota-se que

nessa concepção outros contextos podem ser evidenciados, a exemplo do contexto educacional, pois apresenta variadas formas de desigualdades, seja através do acesso, percurso ou outros fatores que corroboram a produção e reprodução de desigualdade educacionais.

Garcia *et al.* (2017) vão apontar que, para a perspectiva social democrata, a concepção de pobreza possui duas dimensões. A econômica, que se expressa pela ausência de garantia do mínimo à sobrevivência, e a política, que se manifesta pela ausência de condições necessárias ao exercício da cidadania. Para essa corrente teórica, o Estado é concebido como agente essencial e imprescindível na tarefa de prover as condições necessárias ao enfretamento das desigualdades sociais, por meio de políticas sociais inclusivas. Trata-se, diretamente, de uma defesa de um Estado Amplo e Forte. Ressalte-se que, nos governos petistas (2003-2006; 2007-2010; 2011-2014; 2015-2016), observou-se a materialização, ainda que inconclusa, dessa concepção de Estado e de sua responsabilidade com a mitigação da pobreza no Brasil.

De acordo com o estudo realizado por Mattei (2017), pode-se perceber que, nas produções internacionais, o fenômeno da pobreza vem sendo estudado com mais profundidade desde 1980. Com efeito, dessa trajetória de estudos pode-se identificar outras três concepções de pobreza, são elas: subsistência, necessidades básicas e privação relativa.

Na concepção de subsistência, considera-se que, a partir do momento em que o sujeito não possui renda para comprar materiais essenciais para manutenção da sobrevivência física, ele pode ser considerado pobre. Ressalta-se que esta concepção foi e é muito criticada, tendo em vista os outros fatores, para além da questão fisiológica, que são necessários para a manutenção da vida. Na perspectiva das necessidades básicas, muito utilizada a partir de 1960, elas se referem ao mínimo de acesso ao consumo das famílias, no que diz respeito à

alimentação, moradia, entre outros acessos a serviços essenciais, tais como: água, educação, saúde e afins. A privação relativa, perspectiva utilizada e já criticada no final do século XX, sugere que a pobreza está relacionada às duas concepções anteriores, mas são consideradas de modo relativo devido às mudanças de padrões sociais ocorridas na sociedade. (MATTEI, 2017)

Diante desses aspectos discutidos no texto, a perspectiva que norteia a discussão deste texto se baseia no entendimento da pobreza na perspectiva socialista apresentada por Duarte (2012) e Mattei (2017). Faz-se necessário assumir uma concepção de pobreza para se entender, a partir de que prisma, são produzidas as políticas educacionais para correção das desigualdades sociais que entranhadas na sociedade, pois os aspectos relacionados à pobreza, tais como raça, gênero, classe social e outros, são determinantes para se pensar a produção de políticas que repensem seus modelos para além da escola (ARROYO, 2010).

Outro apontamento necessário a ser feito neste estudo é sobre a necessidade de conceituar a produção e reprodução das desigualdades sociais e pobreza, porque a partir desse entendimento é que conseguiremos movimentar estudos concretos que sirvam de base para a proposição de políticas educacionais. Reconhecer a pobreza como uma consequência da desigualdade social é perceber que a desigualdade de renda ocasiona os diferentes contextos de pobreza em que emergem diferentes formas de produção e reprodução de desigualdades.

Com isso, é preciso refletir sobre a relação entre desigualdade social, pobreza e educação, a partir do Estado, que deve possuir a função de produzir políticas para os feitos desiguais. Assim, decore também a importância novas produções de estudos sobre essas temáticas, a fim de construir embasamentos que questionem as produções que têm se mostrado inconsistentes para corrigir as falhas

geradas pela desigualdade. Além disso, é importante refletir sobre a função e relevância do Estado, sobretudo, para cotejar políticas que sejam capazes de reparar danos históricos aos coletivos feitos desiguais (ARROYO, 2010).

#### **4. O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E A QUESTÃO DA POBREZA**

Pode-se considerar que a produção científica no campo da Política Educacional é, relativamente, recente no Brasil. É verdade que o Movimento dos Pioneiros da Educação de 1932 já expressara o interesse, de uma parcela dos intelectuais daquela geração, por temas como planejamento e legislação educacional. Aquela geração ainda não havia produzido nem um plano nem uma lei nacional específica para o setor de educação. Nesse sentido, é a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1961, que a organização de campos de pesquisa interessados em temas relacionados à Política Educacional ganha força no País. Na realidade, a própria existência da pós-graduação em educação no Brasil também é recente<sup>2</sup>.

Ao longo desses 55 anos de existência dos programas de pós-graduação em educação, um corpo temático tem se constituído e diversificado no campo da pesquisa em educação. Cabe ressaltar que a institucionalização da pesquisa em Educação acontece em plena ditadura militar (1964-1985). Portanto, é compreensível que o processo de democratização sociopolítica e educacional tenha ganho centralidade nos estudos até aqui realizados.

Considerando-se que a produção científica busca responder, essencialmente, às questões que são suscitadas pelas problemáticas de cada época, é pertinente conceber que o fenômeno da pobreza passa

---

2 No final de 1965 foi aprovado o primeiro mestrado em educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio (BIANCHETTI e FAVERO, 2005).

a ser incorporado aos estudos realizados no campo da educação, especialmente quando nos referimos às pesquisas sobre política educacional, que tem se ocupado de análises e proposições relevantes, sobretudo, os ciclos de formulação e implementação de políticas públicas para a educação, contudo ainda não tem evidenciado a “pobreza” como uma das categorias centrais em suas abordagens temáticas.

Santos e Azevedo (2009), em sua produção que teve como objetivo central realizar uma análise da constituição da pós-graduação no Brasil, da pesquisa em educação e da constituição do campo da política educacional, constataram, conforme acabamos de realçar, que as políticas públicas de educação ganharam centralidade nas discussões em muitos programas de pós-graduação, sobretudo compreendendo-as como a materialização da ação humana, estando entrelaçada aos contextos políticos, econômicos, culturais do qual emergem.

O fato é que os programas de pós-graduação são fundamentais para a produção do conhecimento científico no Brasil. É justo reconhecer que, especialmente no âmbito dos programas de pós-graduação em educação, o fenômeno da pobreza tem sido paulatinamente concebido como dimensão indissociável ao estudo dos próprios ciclos das políticas educacionais. Partindo desse entendimento, dentre as variáveis que são consideradas nos estudos de políticas públicas para a educação, a pobreza tem sido incluída em trabalhos que buscam ir às entranhas de cada um dos contextos que integram o ciclo de políticas.

Sendo assim, desde o *contexto de influência*, “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2005, p.51), inter-relacionando-se com o *contexto da produção de texto*, que é resultante de disputas e acordos entre grupos que competem para controlar as representações da política, mas também com o *contexto da prática*, “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e

consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Idem, p.53), o certo é que os fatores imbricados nas políticas e em sua efetivação justificam a exigência de se considerar a pobreza como categoria central nos estudos de quem quer de fato analisar e interpretar os ciclos das políticas educacionais.

As análises realizadas nas produções sobre política educacional podem possuir enfoques teóricos diferentes para determinadas abordagens, porém é interessante concentrar esforços em estudos que viabilizem a criticidade para perceber realidades sociais e problemas envolvidos frente às políticas públicas, aqui entendidas pela ação do Estado. Nota-se que, com o passar do tempo, diversas e diferentes linhas de pesquisa têm revelado interesse e disposição por compreender as nuances que interpelam o processo de proposição de políticas, as suas condições de implementação, bem como os efeitos que as mesmas logram junto aos seus sujeitos-beneficiários. Na realidade, o estudo das/sobre as políticas educacionais cada vez mais está se consolidando dentro dos programas de pós-graduação. Faz-se pertinente realçar a necessidade de que os resultados desses estudos cheguem à sociedade; que ofereçam subsídios às políticas construídas pelos entes de poder federado, assumindo-se o ideário do enfrentamento às desigualdades socioeducacionais como fundamento e compromisso basilares.

Diante desse quadro, torna-se necessário fomentar a proposição de pesquisas que explicitem, em seus objetos, o interesse por aprofundar a investigação científica a respeito da relação entre desigualdade social, pobreza e política educacional. O presente texto se insere nesse ideal, sendo parte de uma pesquisa mais ampla que busca apresentar algumas reflexões sobre o foco de pesquisa científica que ora defendemos.

Teóricos do campo da educação como Arroyo (2010, 2011), Yannoulas (2013) e Duarte (2013) têm se debruçado em estudar a política

educacional brasileira pela ótica das desigualdades sociais na tentativa de investigar como tem sido instigada a produção de políticas para esses sujeitos desiguais.

É necessário reconhecer, como temos feito ao longo do capítulo, que o aumento da produção recente sobre a interface temática aqui focalizada não é por acaso. Na realidade, o fenômeno da desigualdade social e sua mais expressiva consequência, a pobreza, passou a constituir pauta de pesquisa nas mais variadas áreas de investigação da pós-graduação no Brasil à medida que as políticas públicas levadas a efeito pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2016) foram revelando seus resultados. Apesar da diversidade de leituras e interpretações sobre esses governos e suas realizações, o fato é que as políticas públicas sociais, sobretudo, as políticas educacionais implementadas pelo PT possibilitaram ganhos de direitos, bem como avanços no enfrentamento à desigualdade social como nunca antes na história brasileira (FAGNANI, 2017).

Segundo Arroyo (2010), desde a última década, existe no pensamento progressista nos estudos que relacionam a pobreza e a educação e que têm apresentado muitos resultados positivos na análise da produção e na avaliação de políticas colocadas em prática nos últimos governos. As pesquisas que buscam relacionar os estudos das políticas educacionais e o fenômeno da desigualdade social têm contribuído, sobretudo, para a problematização de concepções sobre dimensões do estudo das políticas educacionais, como os condicionantes imbricados nos processos de acesso à educação escolar, bem como da garantia de condições de permanência do estudante, com reconhecida qualidade, durante o curso de sua escolarização.

Um ponto interessante que pesquisas como as de Yannoulas (2012), Arruda e Andrade (2017) apresentam, e que são muito importantes para embasar estudos dessa relação, é a escassez de produções que tematizem educação, pobreza, desigualdades sociais e

políticas educacionais no Norte e Nordeste do País, tendo em vista que, no contexto brasileiro, são as regiões que mais sofrem processos de desigualdades sociais. É interessante perceber que essas regiões deveriam ser as mais preocupadas em discutir essas questões, porém o quadro de produções concentra-se ao sul do Brasil e mantém relação com os programas de pós-graduação, que, como já apontado por Santos e Azevedo (2009), tiveram seu desenvolvimento pelo país de forma desigual, sendo maior nas regiões tidas como mais desenvolvidas (Sul e Sudeste).

Considerando-se o microcampo da política educacional, é possível perceber que as abordagens que envolvem a pobreza e as desigualdades acabam desencadeando discussões muito complexas, por envolver uma gama de outros conceitos fundamentais, como classe social, raça, gênero, entre outros que este texto não daria conta de discutir; porém, é notório que a insistência com essa aproximação temática também se dá devido às tentativas de superar o quadro de pobreza que ainda persiste em diversos contextos populacionais no País.

Faz-se pertinente considerar que a pobreza não apenas é *causada* (produzida) pelas condições desiguais impostas historicamente às parcelas menos favorecidas da população, mas também o próprio estado de pobreza *causa* (produz) desigualdades. À luz desse entendimento, é cabível compreender o fenômeno da desigualdade educacional, por um lado, como consequência do estado de pobreza que se encontra grande parte do público estudantil, que historicamente impede que os sujeitos feitos desiguais se mantenham na escola, quando não é impedido já no seu momento do acesso, mas, por outro lado, essa desigualdade agudizada pelo impedimento ao pleno direito educacional acaba corroborando a perpetuação do ciclo de pobreza.

Ocorre que esse entendimento da pobreza como consequência, mas também como produtora de desigualdade, que parece óbvio,

nem sempre é levado em consideração nos estudos sobre causas e consequências do dito “fracasso escolar”, por exemplo. Na realidade, a abordagem desse fenômeno, por vezes, é feita assumindo-se que o resultado educacional, quando tido como não exitoso, se justifica essencialmente por condições insuficientes ou inadequadas apenas na parte intraescolar, ou seja, a culpa recai, unilateralmente, ora sobre os profissionais da educação, ora sobre os próprios alunos. No outro extremo, a abordagem também é assumida unilateralmente, acusando, desta vez, o estado de pobreza dos sujeitos feitos desiguais como causa do fracasso na trajetória escolar, uma vez que, já na chegada, a desigualdade de capital cultural constitui prejuízo insuperável por parte daqueles que conseguem adentrar o processo de escolarização. Daremos atenção a esse subtema na próxima seção do texto.

## **5. O FRACASSO ESCOLAR NO ÂMBITO DA RELAÇÃO POBREZA E EDUCAÇÃO**

Afirmam Ireland *et al.* (2007, p.24): “pode-se dizer que o fracasso sempre existiu... Na época em que a maioria da população nem sabia ler ou escrever, nem fazia sentido falar em fracasso escolar”. Por lado, Paulilo (2017), à luz das contribuições de Boudieu, Passeron e Saint-Martin, chega à conclusão que, no Brasil, Fracasso escolar é ideia recente - foi fenômeno posto como questão por uma sociologia especialmente interessada na análise dos efeitos das desigualdades sociais no ensino.

Com base nas ideias dos autores, aqui compreendidas como complementares, entre si, infere-se a assertiva que o fracasso escolar persiste já há longo tempo no País, mas, ainda assim, se trata de um fenômeno que só recentemente mereceu atenção dos estudos científicos, notabilizando-se pelo interesse em compreender a interface

entre as desigualdades sociais e os resultados dos processos de ensino e aprendizagem escolares.

Com efeito, é pertinente reconhecer que a noção de fracasso escolar foi historicamente associada à produção e reprodução das desigualdades sociais no contexto educacional, neste caso, dentro e fora do ambiente escolar. Em uma perspectiva histórica, Ireland *et al.* (2007) constatam que a discussão de fracasso escolar permeia três sentidos, sendo estes: a noção de dom, a noção de reprodução social e a noção de mobilização, em relação com o saber. Não estará neste texto a discussão aprofundada de cada uma dessas noções que norteiam o sentido de fracasso escolar, mas podemos sintetizar o que constitui cerne de cada uma delas.

A noção de dom, uma abordagem teórica ultrapassada, mas uma evidência do senso comum, respalda-se na Frenologia: teoria que reivindica ser capaz de determinar as faculdades intelectuais das pessoas pela forma da cabeça (IRELAND, Vera et al., 2007). Justamente por sua reverberação no senso comum, a noção de dom encontra-se, por vezes, sedimentada como virtude de alguns e maldição de muitos, uma vez que apenas uma parcela daqueles que adentram às escolas possui, inatamente, a centelha que iluminará e garantirá a aquisição do saber. Sendo assim, o sucesso ou fracasso escolar se deve, essencialmente, aos limites potenciais inerentes a cada indivíduo, relegando-se a segundo plano os fatores sociais, econômicos e institucionais que interpelam distintamente a condição de indivíduos que vivem um mesmo processo de escolarização.

Por isso, concordamos com Ireland, et al., (2007), quando alerta que atribuir a supostos dons diferenças de comportamento é correr o risco de ocultar desigualdades sociais. O fato é que a ideia de dom está profundamente enraizada na ideologia profissional dos docentes. Ainda de acordo com os autores, a noção de dom livra o docente da responsabilidade do fracasso.

Na noção de reprodução social, entende-se a explicação do fracasso escolar devido ao modelo da escola reproduzir as desigualdades sociais, favorecendo a sociedade capitalista, ou seja, favorecendo a reprodução da classe dominante. Cabe realçar, no entanto, uma ponderação apresentada por Ireland, et al., (2007, p.35): “há um assunto que permanece bastante obscuro: por que, entre os alunos que recebem o mesmo ensino, nos mesmos estabelecimentos, com os mesmos docentes, nas mesmas condições, diferem tanto no nível de sucesso?”

Provavelmente alguns têm até uma resposta pronta para essa questão. O fato é que certamente não se trata de uma solução comumente simplista apresentada por quem observa à distância o fenômeno educativo e as nuances que envolvem a implementação de políticas educacionais. Na realidade, as diferenças de níveis de sucesso entre os estudantes, nem suplanta a fortuna da obra que sustenta historicamente a teoria da reprodução social, nem reconhece essa mesma teoria como única e derradeira fonte para atestar as razões que levam o sucesso ou insucesso escolar. Há de se convir, por exemplo, que as relações variadas e complexas a que os indivíduos vão se envolver ao longo do processo de escolarização, quer seja no interior da escola, quer seja nas experiências extraescolares, têm sido crescentemente reconhecidas especialmente pelo potencial de empoderamento dos indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Pode-se considerar que a noção de mobilização, também desenvolvida por Ireland, et al., (2007), ao tratar dos condicionantes geradores de sucesso ou fracasso escolar, toma por base a disponibilidade e intensidade de envolvimento dos sujeitos partícipes do processo de construção de conhecimentos. A acepção de “sujeito”, aqui, não se restringe a ideia do que cada estudante faz ou deixa de fazer, individualmente, em seu percurso formativo. Os autores nos ajudam

a compreender a extensão desse envolvimento, bem como quais são envolvidos na ação mobilizadora, ao considerarem que

quando os pais encontram os professores, valorizam a escola e o que ela ensina, as chances de o filho ser bem-sucedido são maiores. São maiores também quando os pais são militantes (pouco importa do quê), uma vez que os militantes valorizam o saber. Só aprende quem entra em uma atividade intelectual, e só entra quem está animado por um desejo. Essa mobilização depende do sentido que o aluno confere à escola, ao saber, ao fato de aprender, quer na escola quer fora dela IRELAND, et al.,2007, p.42).

Na realidade, a mobilização esperada desses sujeitos, no plural, exige ação conjunta e coesa de um conjunto de pessoas e instituições que participam direto ou indiretamente da escolarização de um indivíduo, portanto, requer ação pró-formativa não apenas daqueles que respondem institucionalmente pela formação escolar, mas também, e com destacável grau de importância, o envolvimento da família e de uma gama de outros sujeitos sociais ao longo da trajetória vivida por cada indivíduo que passa pelo sistema escolar. Por isso mesmo, o grau, a intensidade e a qualidade da mobilização que é dedicada a cada (e por cada) indivíduo tem sido associada diretamente ao sucesso escolar, tomando o lugar da ênfase que o termo “fracasso” sempre ocupou nos estudos e discussões sobre desempenho escolar.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões que desenvolvemos ao longo deste capítulo tem o propósito de instigar a reflexão sobre a contemporaneidade dos estudos sobre políticas educacionais, sobretudo, quando tomam as

desigualdades sociais como componente inerente ao fenômeno da escolarização.

O reconhecimento de que as desigualdades socioeducacionais não são problemáticas recentes no Brasil, ainda assim, apenas a partir da segunda metade no Século XX os estudos sobre o fenômeno do “fracasso escolar” passaram a constituir objeto de pesquisa científica no País, indica que há ainda muito por desbravar nesse microcampo científico, destacando-se especialmente estudos que busquem compreender a relação entre pobreza e as políticas públicas cotejadas para a educação. Trata-se de um ideário de pesquisa que também vislumbra a consecução de novos caminhos para a delimitação de campos e sujeitos partícipes dos estudos, uma vez que aqui também reconhecemos a necessidade de se considerar o protagonismo de um conjunto de sujeitos sociais e institucionais que devem corroborar a ação mobilizadora que viabiliza o sucesso escolar de cada indivíduo participante do processo de escolarização.

Nas palavras de Arroyo (2010, p. 1385),

[...] essa relação tem de ser retomada em um quadro social, político e cultural novo: as vítimas das nossas históricas desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferias se fazem presentes, afirmativas, incômodas, não apenas nas escolas, mas na dinâmica social e política. A relação educação-desigualdades, tão abstrata e genérica, exige ser recolocada na concretude dos coletivos feitos desiguais, reagindo às desigualdades e se apresentando e afirmando como sujeitos políticos, de políticas, de afirmações positivas.

Nessa perspectiva, discutir a relação entre pobreza e educação sob o prisma do campo da política educacional nos instigam a considerar

um conjunto de nuances que devem ser levadas em consideração quando tratamos de fenômenos como o fracasso escolar, por exemplo. Para tanto, faz-se imprescindível o desenvolvimento de trabalhos que ajudem a desmistificar a noção de dom como justificadora do sucesso ou insucesso escolar, ainda fortemente presente no imaginário social, inclusive de parte dos profissionais da educação. Neste movimento desmistificador, inclui-se também a desnaturalização na narrativa da reprodução social, tão impregnada nas análises de políticas educacionais, como explicação pouco aprofundada e caricata do papel exercido pela escola contemporânea, bem como pelos resultados educacionais construídos por aqueles que vivenciam os processos de ensino e aprendizagem.

Observe-se que não estamos desvalorizando os estudos sobre a noção de dom como condição para ser bem-sucedido na escola, nem da reprodução social como fenômeno basilar ao estudo do fracasso escolar. Na realidade, estamos reconhecendo a imprescindibilidade de trabalhos que aprofundem a investigação sobre essas grandes narrativas, adentrando o campo da desmistificação de suas fragilidades factuais e explicativas.

Por fim, também realçamos a relevância dos efeitos da mobilização no processo de construção de conhecimentos e, por conseguinte, de consecução de resultados exitosos ao longo da trajetória escolar. Ressalte-se que não estamos nos referindo restritivamente ao sentido de mobilização como espécie de ação motivacional para o despertar aos estudos. Trata-se de compreender, por exemplo, a importância do exercício da militância não apenas na internalização de conhecimentos escolares, mas da sua ressignificação frente às questões que interpelam cada sujeito da aprendizagem. Sendo assim, a própria noção do que constitui sucesso escolar também exige ressignificação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, 2017.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1381-1416, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *RBPAAE*, v. 27, n. 1, pp. 83-94, jan./abr. 2011.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; ANDRADE, Edson Francisco de. Relação entre educação e pobreza no Brasil: algumas notas. *In: GARCIA, Adir Valdemar et al. (Orgs.) Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência: 1. Ed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017. pp. 23-63.*

AZEVEDO, Janete M. Lins; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, pp. 49-70, dez. 2001.

BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, pp. 10-32, jul./dez. 2006.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 06/05/2019.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura". In: Pierre Bourdieu . Escritos da Educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

DUARTE, Natalia de Souza. *Política Social: um estudo sobre educação e pobreza*. Tese (Doutorado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Uma Crítica da Relação entre Educação e Pobreza. In: YANNOULAS, Silvia C. (Org.) *Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. 1. Ed. Brasília: Liber Livro, 2013. pp. 67-86.

FAGNANI, Eduardo. O fim de um ciclo improvável (1988-2016): a Política Social dos Governos Petistas e a derrocada da cidadania pós-golpe. In: MARINGONI, Gilberto *et al.* (Orgs.) *Cinco mil dias: o Brasil na era do lulismo*. 1. ed. São Paulo: Boitempo/Fundação Lauro Campo, 2017. pp. 117-130.

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime; KRÜGER, Tânia Regina. Concepções e Proposições de Enfrentamento à Pobreza: o que dizem os PPA do Estado de Santa Catarina. In: GARCIA, Adir Valdemar *et al.* (Orgs.) *Reflexões sobre a pobreza: concepções, enfrentamentos e contradições*. 1. Ed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017. pp. 157-222.

IRELAND, Vera *et al.* Sucesso e Fracasso Escolar: visões e proposições. In: IRELAND, Vera *et al.* *Um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO/INEP, 2007. pp. 23-43.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, pp. 47-69, jan./abr. 2006.

MATTEI, Lauro. A pobreza e suas interfaces multidisciplinares. In: GARCIA, Adir Valdemar *et al.* (Orgs.) *Reflexões sobre a pobreza: concepções, enfrentamentos e contradições*. 1. Ed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017, pp. 23-80.

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, pp. 1252-1267, out./dez. 2017.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, pp. 534-550, set./dez. 2009.

YANNOULAS, Silvia C.; ASSIS, Samuel G.; FERREIRA, Kaline M. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, pp. 329-351, maio-ago. 2012.

WEBER, Silke. Desigualdades Sociais e escola: alguns aspectos a considerar. In: SCOTT, Parry *et al.* *Gênero, Diversidade de Desigualdades na Educação: Interpretações e Reflexões para a Formação Docente*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

YANNOULAS, Silvia C. Literatura Recente Sobre uma Antiga Problemática. *In*: YANNOULAS, Silvia C. (Org.) *Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. 1. Ed. Brasília: Liber Livro, 2013. pp. 25-66

# ***PNE e o enfrentamento às desigualdades educacionais no Nordeste: Um desafio “em tempos de golpe”***

*Danila Vieira de Melo*

## **1. INTRODUÇÃO**

Em 25 de junho de 2014, após uma mobilização nacional por parte da sociedade civil e política, diante de embates e debates, foi promulgada a lei que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, a lei nº 13.005, de 2014, que regulamenta o novo PNE, tem como diretrizes a erradicação do analfabetismo, a universalização da educação, a melhoria da qualidade da educação, a superação da desigualdade social, entre outras. Para isso, foram traçadas 20 metas e 254 estratégias para darem conta até 2024.

O PNE pode ser considerado uma das principais decisões para a política educacional nesse período de 10 anos, já que, a partir dele, a União, os estados e os municípios se planejam para atender a um contexto mais amplo, almejando melhorar a qualidade educacional.

Respaldados no posicionamento de Azevedo (2014, p. 266):

Podemos afirmar que o plano constitui uma expressão do planejamento, ferramenta usada pelas sociedades objetivando o alcance de metas estabelecidas para sua organização e desenvolvimento que nas políticas públicas guiam a ação governamental.

Tal acontecimento foi um marco para a política educacional brasileira, uma vez que todos os entes estavam envolvidos. De modo geral, podemos perceber a participação diversa na construção do plano a partir do engajamento de segmentos da sociedade civil, como ocorreu nas conferências voltadas para se debater o PNE (CONAE, 2010), o que permitiu lançar o olhar para as questões das desigualdades.

O documento final da Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010, está dividido em seis eixos, sendo um deles intitulado *Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade*. O documento atenta que, embora o eixo abranja temas diferenciados, como a questão dos quilombolas, indígenas, da pessoa com deficiência, ciganos etc., há uma relação entre eles envolvendo o histórico de desigualdades no Brasil (CONAE, 2010). Ou seja, embora distintos, são fundamentais para as pautas voltadas para a educação e, conseqüentemente, contribuem para um país mais justo, menos desigual e que respeite a diversidade.

Acreditamos que isso foi possível a partir dos governos de Lula e Dilma (2003-2016), nos quais esses grupos, que até então eram vistos e tratados de forma excludente, puderam participar trazendo as suas experiências para a formulação e implementação de políticas. Concordamos com Arroyo (2010, p. 1410) quando afirma que “Os coletivos feitos desiguais se afirmam presentes como sujeitos políticos e de políticas no espaço público, e na agenda pública se afirmam como sujeitos de soluções políticas”.

A partir dessa inclusão ao se pensar a política, há uma reorganização no papel do Estado (ARROYO, 2010) e tais pautas não podem ser tratadas com indiferença. Por isso que, para o autor supracitado, não basta escutar a voz dos coletivos que foram excluídos, discriminados e explorados durante o processo sócio-histórico da nação, sendo vítimas da desigualdade e injustiça social; é preciso também reconhecer a trajetória histórico-política desses coletivos.

Por isso que, no Artigo 2º, mais especificamente no inciso III, a Lei 13.005/2014 traz como diretriz do PNE a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014a). Acreditamos que esse fragmento do documento foi uma conquista para os grupos que fizeram parte da sua construção, fazendo com que eles se sentissem representados e esperançosos que as gerações futuras também se sintam!

Esse olhar de políticas e programas voltados para uma parcela da população se deu a partir de reivindicações que buscaram favorecer “a inclusão de pessoas historicamente alijadas dos processos formais de educação que tem sido mobilizada por vozes que ecoam de diferentes segmentos sociais no âmbito nacional e internacional [...]” (ARRUDA; ANDRADE, 2017, p. 37-38).

A busca pelo enfrentamento das desigualdades se faz tão presente no PNE que ela é mencionada nas estratégias 11.13, 12.5, 14.5 e 20.9. Todas elas se referem ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais a partir da inclusão e permanência das comunidades indígenas e étnico-raciais, seja no ensino médio, no ensino superior ou na pós-graduação, e na elaboração de políticas afirmativas. Nesse sentido, acreditamos que essas e outras estratégias sejam importantes, em vista do esforço da sociedade civil para que determinadas pautas fossem contempladas, na tentativa de que a efetivação do PNE contribua para superação das desigualdades educacionais.

Isso também pode ser percebido quando mencionam nas estratégias a redução das desigualdades regionais e, mais precisamente, na estratégia 20.9 quando estipulam o regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal para “combater” as desigualdades regionais, principalmente no Norte e no Nordeste (NE) do país (BRASIL, 2014a). Em um breve levantamento de dados, pudemos caracterizar, perceber e concordar com a preocupação do plano, já que os estados que compõem tais regiões, levando em consideração o *ranking* do Atlas de Desenvolvimento Humano, estão nos últimos lugares no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (Idhm).

Comparando com os outros estados do país, percebemos a desigualdade, com base nos dados do portal *Cidades IBGE*, no que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e ao rendimento mensal domiciliar per capita, bem como, no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em relação à média do Índice Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) alcançada nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio. Esses dados ressoam as pesquisas desenvolvidas por Arruda e Andrade (2017) e Sampaio e Oliveira (2015), que também apontaram a desigualdade regional quando se compara, no campo educacional, a região Nordeste com as do Sul e Sudeste.

Sobre isso, Arruda e Andrade (2017) atentam para a quantidade de trabalhos desenvolvidos na área de educação relacionados à pobreza e desigualdade social, que, no entanto, apresentam uma concentração nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Assim, podemos afirmar que isso se dá devido à falta de investimentos ou financiamentos em pesquisas nas demais regiões (Norte e Nordeste), o que acaba gerando uma desigualdade, se comparado com outras partes do país.

O enfrentamento à desigualdade influencia nas criações de leis e políticas educacionais. De acordo com Sampaio e Oliveira (2015), a

Constituição de 1988 traz, em seu Artigo 206, proposições que estão relacionadas às desigualdades tão (re)produzidas durante a história da educação brasileira.

No entanto, em 2016, a partir do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e com a posse do seu vice, Michel Temer, todas as metas e estratégias presentes no Plano sobre o enfrentamento e a superação das desigualdades foram deixadas de lado. Na verdade, é notório que a educação e alguns serviços públicos (como a saúde) não foram prioridades no governo Temer, já que uma de suas primeiras investidas foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que institui o Novo Regime Fiscal (BRASIL, 2016). Essa emenda congela, durante 20 anos, os gastos de algumas áreas, incluindo a educação.

Nesse período de retrocesso, uma das interrogações sobre a política educacional envolve a concretização do PNE: poderemos ver e vivenciar sua materialização ou se será mais um documento “engavetado”? Diante disso, este capítulo visa a apontar os desafios do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) no que se refere ao enfrentamento e à superação das desigualdades regionais na atual conjuntura política do país. Acreditamos que, nas condições atuais, o PNE corre um sério risco de não ser colocado em prática devido ao posicionamento político-ideológico do Governo Bolsonaro, além dos constantes cortes nos investimentos públicos que impactam diretamente no sistema educacional do país.

## **2. CONTEXTUALIZANDO O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

Na história da educação, é comum haver movimentos a fim de aprovar e implementar planos de educação que se adequem à conjuntura política da época. Um desses movimentos internacionais que

influenciou diretamente a educação brasileira aconteceu no Senegal, em 2000, a *Conferência Mundial em Dakar*, que apontou a quantidade de crianças que não tinham acesso à educação básica. Com a elaboração do documento final, a Declaração de Dakar (2000) sugeriu que todos os países deveriam criar seus Planos Nacionais de Educação (ARRUDA; ANDRADE, 2017).

Ao Plano Nacional de Educação do Brasil, cabe explorar e dar conta das necessidades nacionais, além de se articular com os planos estaduais e municipais, de forma democrática, buscando promover mudanças nos sistemas educacionais.

Na Conferência Nacional de Educação (Conae), que ocorreu em Brasília entre os dias 28 de março e 1 de abril de 2010, houve a participação da sociedade civil, bem como a realização de encontros e fóruns nos estados e municípios, a fim de debater o rumo da educação brasileira e dar respaldo para o texto do PNE (OLIVEIRA *et al.*, 2011). Salientamos também que houve uma mobilização que só acabou em 2014 com a promulgação da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação com vigência de 2014 a 2024. Azevedo (2014) aponta o interesse da participação popular que não se restringiu ao pessoal envolvido com a educação, o que talvez tenha contribuído para o atraso da finalização e da aprovação do plano, já que foi motivo de disputas de interesses.

Em comparativo com o primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010), há diferenças tanto no que tange à sua elaboração quanto às suas metas, já que o primeiro atendia às decisões de uma minoria, além de possuir metas que se repetiam e não se articulavam entre si (AZEVEDO, 2014). Já o Plano Nacional de Educação atual, “se preocupou com a criação de mecanismos de avaliação e acompanhamento, procurando resolver problemas de nosso passado recente” (VALENTE; COSTA; SANTOS, 2016, p. 40).

Para estar em consonância com a política nacional e o cenário educacional, estados e municípios também devem possuir seus planos estaduais e municipais de educação, reforçando, assim, uma discussão mais ampla, que atenda às especificidades de cada região. Dessa maneira, o “PNE e os planos de educação do estado e do município [...] devem formar um conjunto coerente, integrado e articulado para que seus direitos sejam garantidos e o Brasil tenha educação com qualidade e para todos” (BRASIL, 2014b, p. 6).

Os planos dos entes federados deverão relacionar as políticas educacionais com as políticas sociais e culturais; promover articulação entre as unidades federativas; assegurar a equidade educacional e a diversidade cultural; atender às necessidades da população do campo e das comunidades quilombola e indígena; e promover a inclusão em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2014a).

Essa atenção voltada para os “desiguais” se dá devido às injustiças sociais que sempre estiveram presentes na história do Brasil e que mobilizaram grupos sociais a lutar pela conquista de direitos sociais. Esses movimentos se intensificaram a partir da (re)democratização, nas últimas décadas do século XX. No início do século XXI, no governo Lula e Dilma (2003-2016), vimos grupos que eram excluídos de os debates políticos participarem da formulação e implementação de políticas.

O percurso de construção, de encontros que precederam a Conae 2010 até a aprovação do PNE 2014, inclui as disputas, que buscam contemplar a diversidade do país através da igualdade de oportunidade de acesso ao ensino. No entanto, quando analisamos o texto o PNE, identificamos a amplitude da proposta o que pode produzir ou reproduzir desigualdade, por isso, ao longo do documento, é mencionada a necessidade de adoção de políticas afirmativas que visem atender a especificidade de um povo.

Sobre isso, concordamos com o documento final da Conae 2014 quando afirma que:

As ações afirmativas, entendidas como políticas e práticas públicas e privadas visam à superação das desigualdades e injustiças, que incidem historicamente e com maior contundência sobre determinados grupos sociais, étnicos e raciais. Possuem um caráter emergencial, transitório, são passíveis, portanto, de avaliação sistemática e só poderão ser extintas se for devidamente comprovada a superação da desigualdade que as originou (CONAE, 2014, p. 31).

Os termos “equidade” e “desigualdade”, presentes ao longo do PNE, fazem-nos questionar as palavras e seus significados e propor uma análise, no sentido de compreender o que se entende por desigualdade. Desse modo, é permitido uma diversidade de sentidos e significados, que nos levam a refletir se, de fato, como está posto na lei, o Estado garantirá uma educação mais “igualitária”. Com isso, quando se pretende estudar as desigualdades sociais, é preciso deixar claro o que se entende pelos termos que estão presentes nos documentos, realizar uma leitura das “entrelinhas” e, por meio dessas questões, interpretar o que está por trás do discurso.

Então, isso nos faz pensar o que seria igualdade e desigualdade para o PNE. Apesar de se referir à desigualdade educacional e de regiões, nas diretrizes, e de se perceber a intenção de enfrentá-las buscando garantir o acesso e a permanência, bem como a inserção dos povos indígenas, quilombolas, do campo e das pessoas com deficiência ao sistema de ensino, não há clareza no que se entende por desigualdade educacional. No entanto, como afirmam Sampaio e Oliveira (2015, p. 527) a “desigualdade educacional é conceito polisêmico composto por múltiplas dimensões e suas relações”.

Embora o documento não mencione diretamente os significados do que seria a desigualdade, há um reconhecimento, necessidade e esforço, por parte dos envolvidos na política educacional, para que ela seja minimizada. A fim de termos clareza de que desigualdade se está falando, recorreremos ao documento da Conae 2014.

Cumprindo a Lei do PNE, que, durante a vigência do plano, devem ser realizadas, pelo menos, duas conferências visando a acompanhar as ações desenvolvidas para atender às metas e estratégias, a Conae 2014, realizada entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014, trouxe o *Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos* e este nos ajudou a compreender o sentido de desigualdade.

Vista pelo documento como eixo central para se discutir a educação, o termo está associado à diversidade. Nele, a tríade igualdade-diversidade-desigualdade é entendida como necessária para se repensar tanto a educação quanto o modelo de sociedade, como se pode perceber no trecho abaixo:

Uma política educacional pautada na diversidade traz para o exercício da prática democrática a problematização sobre a construção da igualdade social e as desigualdades existentes. Esta construção pressupõe o reconhecimento da diversidade no desenvolvimento sócio histórico, cultural, econômico e político da sociedade (CONAE, 2014, p. 29).

Assim, incluir o tema diversidade nas pautas das políticas públicas educacionais é um caminho para o enfrentamento e superação da desigualdade. Durante o texto, a diversidade é relacionada aos grupos quilombolas, indígenas, às questões de gênero, entre outros. No entanto, uma limitação apontada por nós é que o Eixo II não leva em consideração a desigualdade educacional entre as regiões,

principalmente no que tange as regiões Norte e Nordeste, que apresentam grande disparidades se comparadas às outras regiões.

Analisando as metas e estratégias do Plano, na tentativa de entender qual o significado da palavra desigualdade, podemos citar a meta 11, que se refere à ampliação das matrículas na educação técnica profissional, visando à qualidade da oferta e à expansão no setor público. Para se cumprir isso, equiparando e possibilitando as oportunidades de acesso de ensino, as estratégias se voltam para a educação a distância de qualidade, a formação das populações do campo, indígenas, quilombolas e a expansão da oferta para pessoas com deficiência; especificamente a estratégia 11.13, que pretende reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais promovendo oportunidades de acesso e permanência.

Esta é uma das grandes discussões quando se discute sobre os “desiguais”, a questão da permanência. Salientamos que a defesa ou oficialização do discurso do acesso ou a universalização de ensino não são suficientes, se não houver a permanência. Os dados podem ser positivos para a educação no que se refere à ampliação; no entanto, como é mencionado na meta, é preciso pensar em políticas afirmativas que garantam o início e a conclusão do curso. Tais políticas devem ser pensadas levando em consideração a crescente taxa de abandono e evasão no sistema de ensino brasileiro, devido à falta de assistência para os estudantes que deixam a escola por diversos fatores. Gentili (2001) afirma que, em alguns sistemas nacionais de educação, essa universalização, atrelada à ideia de acesso e permanência, seria uma das formas para minimizar o índice de desigualdade educacional.

A meta 12 se refere à elevação da matrícula no ensino superior. A proposta para diminuição da desigualdade é apresentada na estratégia 12.5 com a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil voltadas para o ensino superior público e privado, através do

Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Tal medida é vista como meio para garantir o acesso e a permanência e promover a inclusão da população indígena, quilombola, de estudantes com deficiência, bem como reduzir as desigualdades étnico-raciais.

Na meta 14, o objetivo é elevar as matrículas nos cursos de pós-graduação. A estratégia 14.5 foca na implantação de ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais, bem como facilitar o acesso nos cursos de mestrado e doutorado às populações do campo, indígenas, quilombolas. Acreditamos que o PNE poderia ter estratégias voltadas para a pós-graduação, ou seja, para estimular a pesquisa em todas as regiões do país e não focar em algumas regiões. Outro ponto de destaque está na estratégia 14.8, que versa sobre o estímulo de mulheres na pós-graduação em cursos das ciências exatas e outras ciências e nos faz pensar em como isso irá se concretizar.

A meta 20 trata da ampliação dos investimentos públicos para a educação pública, a fim de atingir o mínimo de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no 5º ano de vigência do plano e o mínimo de 10% do PIB ao final da vigência do PNE. No entanto, o que chama nossa atenção é a estratégia 20.9, que se refere à regulamentação dos artigos 23, que trata das competências da União, estados, municípios e Distrito Federal e 211, sobre o regime de colaboração da Constituição Federal de 1988, o qual busca, por meio do regime de colaboração, a articulação entre a União, estados e municípios para um sistema nacional de educação, a partir da repartição das responsabilidades entre os entes. Espera-se que tal medida venha refletir na redução das desigualdades educacionais, principalmente nas regiões do Norte e do Nordeste.

Essas desigualdades podem ser percebidas no âmbito regional, principalmente no Nordeste, que, infelizmente, não consegue acompanhar o crescimento das regiões Sul e Sudeste. A desigualdade regional na educação reflete:

a) ao atendimento da população de 0 a 3 anos (público das creches) e de 4 a 6 anos (pré-escola), que teve um ritmo de crescimento histórico bem baixo dos outros contextos como o Sul e o Sudeste do país; (b) ao ensino fundamental, destacando-se suas altas taxas de repetência e evasão e, conseqüentemente, implicação da distorção entre a série cursada e a idade adequada de cursá-la, repercutindo, tanto em uma maior demanda por turmas de EJA, quanto no retardo da progressão de significativa parcela que deveria cursar o ensino médio; c) à qualidade da infraestrutura das escolas e da formação inicial e continuada dos docentes (ARRUDA; ANDRADE, 2017, p. 47-48).

Vale salientar que os apontamentos acima estão diretamente relacionados à lei quando esta se refere a uma educação voltada para povos quilombolas, indígenas, entre outros. Concordamos com Arruda e Andrade (2017) sobre a necessidade, em caráter de urgência, de um olhar para determinadas regiões do país que historicamente carecem de políticas voltadas para a equidade e a garantia de acesso e permanência de seus estudantes, nos níveis e modalidades de ensino.

### **3. A DESIGUALDADE REGIONAL NO NORDESTE BRASILEIRO**

A escolha por estudar o Nordeste (NE) brasileiro se deu por dois motivos: 1) ser a região com mais estados, nove ao todo; 2) ter os estados com os menores Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (Idhm)<sup>3</sup>, de acordo com os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, como podemos conferir na tabela abaixo.

---

3 De acordo com Atlas, tais estados são classificados com o IDHM médio.

**Tabela 1 – Ranqueamento dos estados brasileiros, no IDHM do ano de 2010.**

Posição	Estado	IDHM	IDHM Renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação
16°	Rio Grande do Norte	0.684	0.678	0.792	0.597
17°	Ceará	0.682	0.651	0.793	0.615
18°	Amazonas	0.674	0.677	0.805	0.561
19°	Pernambuco	0.673	0.673	0.789	0.574
20°	Sergipe	0.665	0.672	0.781	0.560
21°	Acre	0.663	0.671	0.777	0.559
22°	Bahia	0.660	0.663	0.783	0.555
23°	Paraíba	0.658	0.656	0.783	0.555
24°	Piauí	0.646	0.635	0.777	0.547
25°	Pará	0.646	0.646	0.789	0.528
26°	Maranhão	0.639	0.612	0.757	0.562
27°	Alagoas	0.631	0.641	0.755	0.520

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, IDHM, 2013<sup>4</sup>.

Os dados disponíveis no portal *Cidades IBGE* e no *IDEB – Resultados e Metas/Inep* nos permitiu fazer um levantamento dos nove estados da região Nordeste.

---

4 Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>.

**Tabela 2 – Dados dos estados do Nordeste.**

Estado	Área em km <sup>2</sup> (2018)	População Estimada (2018)	IDH (2010)	Rendimento mensal domiciliar per capita – R\$ (2018)	IDEB (2017)		
					Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio
Alagoas	27.843,295	3.322.820	0.631	714	5.2	4.2	3.5
Bahia	564.722,611	14.812.617	0.660	841	5.1	3.7	3.0
Ceará	148.894,757	9.075.649	0.682	855	6.2	5.1	4.1
Maranhão	329.642,170	7.035.055	0.639	605	4.0	3.9	3.5
Paraíba	56.467,239	3.996.496	0.658	898	5.1	3.9	3.5
Pernambuco	98.068,021	9.496.294	0.673	871	5.2	4.4	4.1
Piauí	251.616,823	3.264.531	0.646	817	5.3	4.5	3.6
Rio Grande do Norte	52.809,602	3.479.010	0.684	956	5.0	3.8	3.2
Sergipe	21.926,908	2.278.308	0.665	906	4.9	3.9	3.7

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados disponíveis no portal Cidades IBGE e no IDEB – Resultados e Metas/Inep, 2018.

Assim, percebemos que, embora a região Nordeste seja a maior, seus dados apontam que é onde se localizam os estados com os menores índices de IDH, de rendimento mensal per capita e em algumas médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Com os dados acima, podemos constatar que, no NE, a população possui uma renda domiciliar inferior, se comparado aos estados da região Centro-Oeste, Sul e Sudeste. Em uma breve comparação com o Maranhão, é possível percebermos, a partir dos dados apresentados anteriormente sobre a renda domiciliar per capita, a disparidade existente em relação aos estados de São Paulo, em que a renda domiciliar per capita é de R\$ 1.898, e Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, com renda entre R\$ 1.300 e R\$ 1.400.

Outro ponto são as médias do Ideb de alguns estados nordestinos. Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina ficaram com a média, nos anos iniciais, de 6.5 e São Paulo, de 6.1. Nos anos finais, podemos dar destaques à média 5.2 em Santa Catarina, 5.3 em São Paulo e Goiás e 4.7 no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. Na última etapa da educação básica, o ensino médio, as médias são 4.2 em São Paulo e 4.0 no Espírito Santo e no Rio de Janeiro.

No final da década de 1990, Castro (1999) já apontava essa diferença entre as regiões do território brasileiro, principalmente quando se compara o Norte e Nordeste com o Sul e Sudeste. Para ela, as realidades eram bem diferentes e isso poderia ser percebido nos indicadores educacionais. Acreditamos que essas desigualdades podem ser ocasionadas por diversos fatores (sejam eles políticos, econômicos ou sociais), que influenciam diretamente na elaboração e implementação das políticas públicas educacionais.

Com a responsabilização entre os entes, percebeu-se uma desigualdade regional, já que os estados do Centro-Oeste, Sul e Sudeste arrecadam mais do que os do Norte e Nordeste, o que repercute também no piso salarial dos professores. Como mostrado por Sampaio e Oliveira (2015, p. 519), em 2013, “[...] o rendimento médio dos professores da Educação Básica do Nordeste era de R\$ 1.708, enquanto que no Centro-Oeste era de R\$ 2.663”. A disparidade também é perceptível no acesso à internet em 2013, em relação às regiões do Sul e Sudeste com as do Norte e Nordeste.

De acordo com Sampaio e Oliveira (2015), a criação de um plano nacional, visa a uniformizar o ensino no território, já que uma das propostas, nas diretrizes do atual PNE, é a redução das desigualdades sociais. Assim, tal plano seria uma das maneiras de promover a equidade na educação. Acreditamos que esses dados mostrem, em partes, as diferenças existentes entre os estados dessa região com as demais, o que só acentua as desigualdades econômicas e sociais e reflete na educação.

#### 4. O DESAFIO DO PNE “EM TEMPOS DE GOLPE”

Em 2016, o Brasil sofreu um golpe e até os dias atuais estamos vivendo um período “tenebroso” no cenário educacional, político e econômico. O retrocesso instalado no país iniciou a partir do *impeachment* da presidente *legitimamente* eleita Dilma Rousseff.

A partir da posse do presidente golpista e incógnito Michel Temer, percebe-se um retrocesso na composição ministerial. Apenas homens brancos. O choque vem de que, antes do golpe, no governo Rousseff, havia a representação de “minorias” no poder. Nesse período, mudou o discurso do antigo governo, de que faria o país crescer, dando pistas do período tenebroso em que entraríamos. Isso repercutiu até na equipe de comunicação do governo Temer, quando, para comemorar os dois anos de mandato, se boicotaram com a criação do *slogan* “O Brasil voltou, 20 anos em 2”, que, em vez de indicar o avanço nacional, passou a ideia contrária, indicando ironicamente que as medidas adotadas levaram ao retrocesso do país.

Em suas primeiras decisões, Michel Temer extinguiu o Ministério da Cultura, mas voltou atrás após resistência e protestos que pediam a volta do ministério, também juntou o Ministério de Ciência e Tecnologia ao Ministério da Comunicação (PINO<sup>5</sup> *et al.*, 2016). Com essa decisão, deixou claro que a pesquisa não seria uma prioridade em seu governo.

Com isso, se alinham as medidas tomadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em relação aos cursos de pós-graduação que visavam reduzir os estudos da área das Ciências Humanas, deixando, assim, exposta a concepção de ciência e de mundo desse governo provisório (PINO *et al.*, 2016, p. 330).

---

5 Ivany Rodrigues Pino será citada enquanto representante do artigo desenvolvido e assinado pelo Corpo Editorial da Revista Educação e Sociedade.

Destacamos que esse governo iniciou com o discurso de que faria a economia crescer e gerar empregos, mas, desde 2016, o foco é a aprovação de Emendas Constitucionais e das Reformas Trabalhistas (aprovada), da Previdência e do Ensino Médio (ORSO, 2017). Nessa última, não houve a participação popular, o que nos faz questionar a valorização do profissional da educação, quem está pensando esse “novo modelo” de ensino e o que eles entendem por educação.

O que fica de característica desse governo são os ataques à classe trabalhadora e a retirada constante de direitos. Os trabalhadores viraram a fonte de renda do governo, tendo que contribuir pagando cada vez mais impostos para os cofres públicos. Como bem diz Orso (2017, p. 50), “O contexto atual está longe de ser um ‘mar de rosas’, um ‘céu de brigadeiro’, águas tranquilas ou um berço esplêndido”.

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016<sup>6</sup>, ou, como era chamada, a PEC da Morte, os gastos destinados para a saúde e educação ficarão “congelados” por 20 anos (BRASIL, 2016). Esse Novo Regime Fiscal irá repercutir diretamente no PNE, daí surgem questionamentos se de fato tal plano será colocado em prática ou ficará apenas no papel.

A limitação de gastos impedirá o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), entre elas e, sobretudo, a efetivação da educação obrigatória para todos os jovens entre 4 e 17 anos, o estabelecimento do CAQ/CAQI (Custo aluno qualidade/Custo aluno qualidade inicial) e a valorização do magistério da educação

---

6 Novo Regime fiscal na área dos Orçamentos Fiscal e na Seguridade Social da União, que acresce o artigo 107 ao 114 ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e institui o limite/congelamento de gastos durante vinte anos (desde a publicação da lei) para as despesas primárias, com exceção do pagamento das dívidas.

básica como política obrigatória em todo o território nacional (PINO *et al.*, 2016, p. 330).

Tais cortes irão repercutir diretamente na meta 20 do Plano Nacional de Educação, que trata da ampliação dos investimentos públicos para a educação pública, pois as decisões do atual presidente põem em risco a estratégia 20.9, que busca reduzir as desigualdades educacionais/regionais, principalmente nas regiões do Norte e do Nordeste.

Para dar conta das estratégias do PNE, seria necessário um grande investimento, uma vez que nele há propostas audaciosas e relevantes para avançarmos na educação. No entanto, depois de aprovada, a EC 95/2016, “estarão, portanto, limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira” (AMARAL, 2017, p. 6). Desse modo, como a vigência da EC 95 vai até o ano de 2036, fica inviável atender às exigências tanto do atual PNE quanto do próximo, o que deixa a educação em situação de risco.

As inquietações sobre os rumos do PNE, no atual cenário educacional, puderam ser contempladas em 5 de julho de 2017, na Câmara dos Deputados em Brasília, onde ocorreu o *Seminário Nacional III Anos do Plano Nacional de Educação*, realizado pela Frente Parlamentar em Defesa da Implementação do Plano Nacional de Educação e a Frente Parlamentar da Educação e Subcomissão de Acompanhamento do PNE. O objetivo do evento era fazer uma avaliação dos três anos de vigência do Plano, no entanto, o tom do seminário foi justamente sobre os impactos da EC 95/2016 para a efetivação do plano nacional.

No evento, representantes do governo foram criticados, pois sugeriram que alguns pontos do PNE deveriam ser escolhidos para serem tratados com prioridade (VEIGA; SHAW, 2017). O caráter desse discurso desconsidera todo o contexto e o documento e deixa de

priorizar a instituição do Sistema Nacional de Educação, também deixa notória a adoção de uma agenda oposta ao que propõe o PNE, pois “Demonstra que cultura, igualdade de gênero, respeito aos direitos humanos e igualdade social estão fora da agenda golpista [...]” (ORSO, 2017, p. 54).

Vale salientar que, no governo de Dilma Rousseff, houve cortes nos gastos e foram realizados acordos com instituições privadas visando ao mercado. No entanto, na criação do PNE, houve a participação tanto daqueles que defendiam uma educação pública como privada. Desse modo, é possível encontrar, no documento do plano, pontos de tensão que nos fazem questionar a relação entre o público e o privado. Já no governo Temer, as prioridades visam a atender apenas aos interesses do mercado.

Diante de tais medidas, no governo de Michel Temer, fica clara a ausência da participação popular. É como se houvesse um abismo entre a sociedade política e o povo.

Podemos afirmar que, nesse contexto, os investimentos voltados para a educação, como proposto no PNE, não serão concretizados no governo Temer. Tais medidas adotadas nesse período ferem a Constituição Federal de 1988, que tem como proposição a execução do plano decenal.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi um marco para a história do planejamento educacional brasileiro devido à participação massiva da sociedade civil na elaboração de um documento que visa a ações para enfrentamento e superação das desigualdades educacionais e sociais nos próximos 10 anos.

O termo “desigualdade”, presente em todo o documento, refere-se aos povos e regiões excluídos e discriminados ao longo da

história – grupos sociais e regiões que até pouco tempo não tinham espaço no sistema educacional ou eram tratados sem levar em consideração sua importância para o Brasil. Tais povos fizeram e fazem parte da história do país, mas, na educação, só vieram a ser reconhecidos nesse século com aprovação de leis e políticas afirmativas, bem como com a criação de instituições que reconhecessem e garantissem uma educação para a população que era considerada invisível, já que a educação reproduzia um modelo das classes dominadoras e promovia a exclusão.

A partir da comparação com os dados do IBGE, pudemos perceber a disparidade entre a região Nordeste com a do Sul, Sudeste e o Centro-Oeste, mas esse levantamento não é único, outras pesquisas já apontavam a desigualdade educacional regional e uma necessidade de ações voltadas para a região do país mais numerosa em estados e que mais necessita de atenção para minimizar as disparidades persistentes.

Carece pontuar que, mesmo com tamanha mobilização de vários segmentos da sociedade civil (sindicatos ou movimentos sociais), algumas pautas não foram contempladas no PNE, embora tenham feito parte dos encontros voltados para o debate e elaboração do plano, como as questões de gênero. É preciso considerar que os retrocessos não se dão apenas pelas medidas adotadas por Michel Temer; antes disso, as bancadas conservadoras já tinham impedido que esse tema atual e necessário para a educação fosse contemplado nos planos (inclui-se os estaduais e municipais), embora as resistências dos movimentos sociais tenham lutado por representatividade e mais direitos sociais.

Com a atual conjuntura política e econômica, percebemos que o PNE não é prioridade, e isso irá repercutir não só no cenário atual da educação, mas no futuro do planejamento educacional do Brasil. Os desmontes realizados no governo Michel Temer não afetam apenas

uma área, mas agem como uma reação em cadeia, comprometendo diretamente e principalmente o setor público.

É notável o momento tenebroso que estamos passando e as incertezas sobre o futuro do país só crescem. Houve eleições em outubro e, mesmo com o término do governo Temer, não temos garantia de que o atual governo resgatará o PNE e dará continuidade às metas e estratégias. Resta-nos seguir resistindo e lutando, protestando urgentemente por mudanças, alimentando a esperança e a certeza de que dias melhores virão para a educação do país.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227145.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1381-1416, out.-dez. 2010.

ARRUDA, A. L. B. de; ANDRADE, E. F. de. Relação entre educação e pobreza no Brasil: algumas notas. In: GARCIA, Adir Valdemar et al (Organizadores). *Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência*. 1ª ed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017, pp. 23-63.

AZEVEDO, J. M. L. de. Plano Nacional de Educação e Planejamento: a questão da qualidade da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, pp. 265-280, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 07 mai. 2018.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Senado Federal, 2016. Disponível em:* [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 17 maio 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em:* [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *O Plano Municipal de Educação: caderno de orientações. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014b. Disponível em:* [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_pme\\_caderno\\_de\\_orientacoes.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf). Acesso em: 15 maio 2018.

CASTRO, M. H. G. *As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. Brasília: MEC/INEP, 1999. Disponível em:* <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001900.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. *Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília, DF: MEC, 2010. Documento Final.*

\_\_\_\_\_, 2014, Brasília, DF. *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Brasília, DF: MEC, 2014. Documento Final.*

GENTILI, P. A exclusão e a escola: o *apartheid* educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001. pp. 25-43.

OLIVEIRA, D. A. *et al.* Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, pp. 483-492, maio/ago. 2011.

ORSO, P. J. A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, pp. 50-71, abr. 2017.

PINO, I. R. *et al.* Contexto Político e a Educação Nacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 135, pp. 329-334, abr.-jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00329.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

SAMPAIO, G. T. C; OLIVEIRA. R. P de. Dimensões da Desigualdade Educacional no Brasil. *RBPAE*, v. 31, n. 3, pp. 511-530, set./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60121/37016>. Acesso em: 13 abr. 2018.

VALENTE, L. de F.; COSTA, M. S. P. F. M.; SANTOS, F. H. dos. Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil. *RBPAE*, v. 32, n. 1, pp. 25-45, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/62683>. Acesso em: 18 set. 2019.

VEIGA, J. M.; SHAW, C. Seminário de balanço de três anos do PNE aponta que Teto para Gastos (EC 95) inviabiliza a execução do Plano Nacional de Educação. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Rio de Janeiro, 06 jun. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/seminario-de-balanco-de-tres-anos-do-pne-aponta-que-teto-para-gastos-ec-95-inviabiliza-execucao>. Acesso em: 17 jul. 2018.

# ***A educação do campo no contexto das reformas pós-golpe de 2016***

*Filipe Gervásio Pinto da Silva*

## **1. A CORTINA MAIOR**

O conjunto de transformações que estão a ocorrer neste momento no cenário nacional e internacional demarca a reestruturação do *sistema sociometabólico do capital* internacional (MEZAROS, 2011), através da hegemonia do *capital financeiro* (ALVES, 2003) e não mais do Capitalismo Industrial. Trata-se da hegemonia do *Capital Fictício* (HARVEY, 2016), obtido pela acumulação de capital relativa ao trabalho improdutivo e especulativo, que tem como sujeitos principais os fundos de pensão, bancos, sistemas de crédito e bolsas financeiras. Desta forma, o trabalho social e a força de trabalho humana deixam de ser a célula principal de geração de lucros, a força de produção de valor social e, conseqüentemente, de mais-valor para a classe capitalista.

Aqui, a base de produção deixa de ser a eletrônica e passa a ser a microeletrônica, as tecnologias tornam-se cada vez mais móveis, assim como o sistema de vendas, a produção de mercadorias e até mesmo a oferta de serviços. Este modelo de produção é gerido através do que se convencionou chamar de *Modelo Toyotista* (ALVES,

2003), que prima pela incorporação ao mercado restrito de trabalhadores dotados da flexibilidade, adaptabilidade e versatilidade inerente ao maleável modelo de produção.

Após um ciclo de governos e de instituição de políticas de governo orientadas a uma maior preocupação social na América Latina e no mundo (cuja inspiração principal foi a experiência social-democrática europeia), o sistema capitalista e os agentes capitalistas hegemônicos estão a se reestruturar de par com o fortalecimento de novas formas de imperialismo e golpes de Estado na América Latina.

O imperialismo do século XXI ocorre no Sul Global através da quebra cada vez mais progressiva das barreiras territoriais nacionais, da desregulamentação da economia, da precarização das condições de trabalho e da imposição de demandas formativas a serem materializadas pelo campo educacional. Todo esse cenário de transformações encontrou na década de 1990 uma época de profunda ebulição social e educativa, tendo sido a Pedagogia das Competências, em função do Paradigma da Qualidade Total, o combustível sociopedagógico das reformas educacionais operadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso.

Outro elemento constitutivo do atual cenário político e social latino-americano é a escalada do neoconservadorismo. É possível, inclusive, captar exemplos que nos remetem a este tipo de ascensão na própria Europa, como nas últimas eleições francesas, e na América do Norte, onde nos Estados Unidos da América as eleições foram vencidas por Donald Trump.

Será preciso dizer que, no próprio movimento da História, as ondas de conservadorismo emergem sempre que se evidencia uma grande depressão econômica e um profundo desencantamento econômico, civilizacional, político e institucional. Assumimos o primeiro marcador (o econômico) como estrutural para essas relações, embora imbricado nas dinâmicas dos demais marcadores.

A gestão da vida política mundial esteve quase sempre alimentada pelas promessas do modelo de democracia liberal. Essa forma de

exercício da democracia criou suas formas próprias de representação política e de horizonte de gestão da vida social. Esse modelo de democracia refletiu, como numa realidade espelhada, o metabolismo socioeconômico e cultural que lhe subjaz: o metabolismo do capital, de tal modo que na democracia liberal é sempre razoável sacrificar a própria razoabilidade democrática em função dos movimentos do mercado (SANTOS, 2010b).

A gestão da vida social via democracia liberal gerou formas de representação reféns dos lobbies empresariais e das bancadas, convertendo os colegiados legislativos em balcões de negócios e de corrupção. O desencantamento com essa forma de gerir os interesses estatais se converte assim em cada vez menos estatais e cada vez menos “*res-publicanos*”. A saturação deste modelo é confrontada pelos políticos de carreira através da racionalidade cínica (SAFATLE, 2017), cuja finalidade íntima é, cada vez mais, tornar os processos de participação, escolha e decisão da sociedade civil restritos e uma sociedade civil íntima, tornando a ampla maioria da sociedade brasileira em sociedade incivil (SANTOS, 2010b).

É preciso compreender ainda as portas de entrada e de recepção a essa concepção hegemônica de gestão da vida social no Brasil. Para tanto, cumpre elucidar (num período recente) o papel do lulismo como modelo de desenvolvimento e gestão social e na aglutinação de interesses antagônicos em torno do nosso modelo de produção e de democracia, bem como o seu esfacelamento através do Golpe de 2016 e das reformas que dele se ramificaram.

## **2. GOLPE DE 2016, REFORMAS SOCIAIS E O CAMPO BRASILEIRO**

O filósofo Vladimir Safatle (2017. p.14) se refere ao cenário que desencadeou o Golpe de Estado de 2016 no Brasil como “último capítulo ou história sucinta da decomposição de um país”. Para tal

elaboração, toma como pontos de partida o panorama histórico no mundo, desde a década de 60, a experiência latino-americana “à esquerda” e as referências às experiências de social-democracia europeia que serviram de alicerce ao que foi construído e depois destruído pelo Golpe de 2016.

A experiência de governo lulista<sup>7</sup> compõe um cenário último de esfacelamento de experiências “à esquerda” na América Latina. O autor resgata a experiência mais significativa de avanços no campo progressista ocorrido no Chile de Salvador Allende, na década de 80, e captura, no momento de ditadura militar no Chile, a insuficiência dos anseios de revolução social. A queda de Allende no Chile significou, numa visão diagnóstica do fracasso, o desequilíbrio de poderes reacionários e revolucionários, na medida em que houve a recusa por parte destes (através da Unidade Popular) de conciliar com as forças reacionárias (representada por setores importantes da democracia cristã).

Das lições e das permanências históricas que a queda de Allende ensinou à América Latina, estão a composição de modelos de esquerda latino-americanos baseados em uma política de coalisão e não de ruptura com o poder hegemônico instituído e a presença dos EUA nos golpes de Estado efetuados e a efetuar.

A gestão da vida social e política pela esquerda latino-americana adotou dois eixos nodais: a) Incorporação Popular Populista e b) Conservação das Estruturas da Democracia Liberal com Incorporação Popular Populista (SAFATLE, 2017).

A primeira experiência articula o bolivarianismo ou socialismo do século XXI e tem como representantes Venezuela, Equador, Bolívia e Nicarágua. O caso de maior sucesso é o boliviano, que conseguiu

---

7 Aqui nos referimos ao lulismo não apenas de forma restrita aos governos Lula, senão a um modelo de desenvolvimento e de gestão da política que atravessou os governos do PT nos últimos anos e entrou em erosão a partir de 2013.

lograr organização institucional inovadora, crescimento econômico ininterrupto, Estado Plurinacional e maior aprofundamento popular nos processos decisórios. Para termos uma dimensão destas mudanças, o país conseguiu assegurar em sua Carta Constitucional os “Direitos da Natureza”, o reconhecimento das diferentes populações originárias e da diáspora como nações no mesmo território de soberania, além de participação ampla pelo voto (até mesmo dos juízes que integram as cortes bolivianas).

A segunda experiência, a da Conservação das Estruturas da Democracia Liberal com Incorporação Popular Populista, tem como representantes Brasil, Uruguai, Argentina, Chile, Peru, El Salvador e Paraguai. Baseia-se em uma política ampla de redistribuição, respeitando o espaço político da democracia liberal através de acordos de conciliação de classes e grupos sociais.

O que ambas as experiências possuem em comum é herdarem do contexto pós-guerra a necessidade de disputa pelo centro da política conduzindo a um regime de conciliação. Esta necessidade alimenta o aumento de chance de construir experiências sociais que se assemelhem às experiências da social-democracia europeia. Assim, as ideologias assumidas em sua radicalidade, sejam elas liberais ou comunistas, começaram a entrar em crise. Com a “ideologia” abandonada, resta o mundo da “Boa Gestão” e do “Governar para Todos”:<sup>8</sup>

Nessa forma de administração do poder, permanecem intactos os interesses dos patronatos nacionais e internacionais, além da acumulação primitiva, tão fortemente presente nas sociedades coloniais latino-americanas. A integração das classes e grupos subalternizados se dá, nessa medida, sem rupturas com a ordem capitalista vigente.

---

8 Este cenário representou o estágio embrionário do político ideológico, sendo substituído pelo político gestor. Tendo ganho cada vez mais adeptos no atual cenário político, o exemplo paradigmático dessa perspectiva é o do ex-prefeito da cidade de São Paulo João Dória.

O cenário internacional favoreceu largamente a adoção desse tipo de medidas sociais, tendo como primeiro abalo a Crise de 2008<sup>9</sup>.

Será preciso destacar também que, do ponto de vista da governança política, o modelo do pacto de conciliação integra uma estrutura histórica que se estabelece até os dias atuais como regra no cenário político brasileiro. É o pêndulo *Oligarquia-Populismo* (SAFATLE, 2017). Sendo um pêndulo, oscila apenas entre os seus polos, que, nesse caso, não são necessariamente opostos. A experiência da esquerda no Brasil sempre esteve ligada a estes dois polos e os dois exemplos nos quais a esquerda mais avançou em suas proposições estiveram umbilicalmente ligados ao pêndulo. Os exemplos são a era Vargas e a era Lula (entendida como era lulista em seu sentido ampliado). Estas experiências se distanciaram, ainda que minimamente, de uma ideia de governo estritamente oligárquica, mas, como foram populistas e de conciliação, integraram-na conservando seus privilégios. Quando esta estrutura entra em crise, os “verdadeiros donos do poder” assumem novamente a cena política. Aqui, o conceito de populismo está atrelado ao de Ernesto Laclau, em sua formulação de populismo como território de coalisão e conciliação de interesses antagônicos, que adota como eixo articulador e de sentido o líder populista<sup>10</sup>.

O lulismo, como estratégia de desenvolvimento e gestão da vida social no campo e na cidade, esteve articulado em torno de três eixos

---

9 A Crise de 2008 foi, das crises sistêmicas do capital, a mais corrosiva e de difícil recuperação. Ainda é uma crise por ser resolvida e que faz sentir seus impactos mais fortes no contexto atual brasileiro, uma vez que, quando eclodiu nos Estados Unidos, o Brasil tinha sua economia em franca ascensão. Ficou famosa a máxima do então presidente Lula que afirmou que no Brasil não haveria crise, apenas uma “marolinha”.

10 O populismo se converte assim em uma gramática de consolidação a/ou de contestação no Brasil, de modo que hoje são possíveis populismos fascistas, sociais-democráticos e liberais. Os exemplos personificados são respectivamente Jair Bolsonaro, Lula e João Dória.

fundamentais: 1) *Sistema de proteção social*, materializado em políticas de governo; 2) *Aumento real do salário mínimo*, na relação com o aquecimento do mercado interno e da política de pleno emprego; e 3) *Incentivo ao consumo*, substanciado pela ampliação do acesso ao crédito e em parte pela política do Bolsa Família (SINGER, 2002; MARINGONI; MEDEIROS, 2017).

Não é propósito deste texto explorar os limites internos dessa estratégia de desenvolvimento, embora elas sejam abundantes. Basta que recuperemos as razões políticas que levaram à queda do governo Dilma, que já não era propriamente lulista, dada a conjuntura nacional e internacional e dadas as decisões macroeconômicas por ela adotadas. Os agentes/causas protagonistas do impedimento ilegítimo de uma presidente legítima foram a composição ministerial, o sistema financeiro, a política de desoneração e a recusa de apoio a setores do legislativo implicados em casos de corrupção ativa e passiva.

Seguiu-se a esse cenário um Golpe de Estado de novo tipo; o *Golpe Brando*, sem o auxílio direto das Forças Armadas Nacionais. Um Golpe mediado pelo *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, acusada de crime de responsabilidade fiscal por praticar as “pedaladas fiscais”. Ressaltamos que não há na literatura jurídica nenhuma categoria que se refira à criminalização desta prática fiscal (inclusive, utilizada por 18 governadores no mesmo período).

Do ponto de vista nacional, a ofensiva das políticas neoliberais e neoconservadoras, aprofundadas no contexto pós-golpe 2016, tem materializado um conjunto de reformas. Na escala societal, as três principais reformas em pauta são:

1. **EC 95**: Emenda à Constituição nº 95, de 2016 (PEC do Teto dos Gastos Públicos, nº 55/2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências);

- 2. Reforma Trabalhista:** Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho;
- 3. Reforma da Previdência Social** (pretendida pelo governo): Projeto de Emenda à Constituição 287/2016, que altera os Arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências.

A primeira reforma assume um caráter matricial, uma vez que determina o congelamento dos investimentos públicos durante vinte anos, congelamento este que pressupõe o estrangulamento dos fundos públicos para a manutenção da taxa de lucro da elite rentista brasileira. O tesouro nacional brasileiro é hoje, em sua maioria, destinado a juros e amortizações da dívida pública. Estes interesses não são suprimidos pela EC 95, que autoriza gastos do governo com “empresas estatais não dependentes”, despesas eleitorais e a continuidade da alimentação do criminoso sistema da dívida pública brasileira (que é, a propósito, privada).

Não existe, em nenhuma nação, um paralelo a essa medida adotada pelo governo brasileiro, de tal modo que ela inviabiliza não apenas o orçamento da garantia dos direitos primários fundamentais, senão o próprio funcionamento das universidades e escolas públicas brasileiras. Também o próprio PNE estará comprometido não apenas em suas metas de financiamento, senão na execução de todas as iniciativas previstas para os próximos anos.

A Reforma Trabalhista opera no sentido de flexibilização da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e tem repercussões diretas para

o hiato entre o aprofundamento da jornada de trabalho, pela espoliação dos trabalhadores e as condições de estabilidade, condições de trabalho e remuneração.

Como uma tendência do modelo de gestão toyotista, a desregulamentação da economia, a perda de garantias trabalhistas fundamentais e a oficialização de que “o negociado junto a patrões e empregados vigora sobre o legislado” são marcas fundamentais da atual reforma.

Nesse sentido, sofrem profundas alterações tanto as funções melhor remuneradas quanto aquelas que já se encontram precarizadas, haja visto que a medida promove uma maior rotatividade no mercado, demissões, aumento da jornada de trabalho e trabalhos intermitentes. Aprofunda-se, particularmente nesse âmbito, o fascismo contratual (SANTOS, 2010a), que tende a produzir um assédio cada vez maior nos trabalhadores em relação via espoliação.

São expressões da atual reforma a permissão para gestantes/lactantes trabalharem em lugares insalubres, o pagamento aos trabalhadores com alimentação e moradia no campo, além da total ausência de estabilidade no emprego. Como é possível inferir, os territórios campesinos tenderão a sofrer mais com as mudanças ocorridas na Reforma Trabalhista, que altera mais de 100 pontos da CLT anterior.

A Reforma Previdenciária está no conjunto de reformas pretendidas e fortemente pautadas cotidianamente pela grande mídia televisiva, de rádio, impressa e digital. A pretensão governamental é a de que essa reforma funcione aumentando as condições de contribuição e tempo corrido até o momento da aposentadoria dos cidadãos brasileiros. As mudanças pretendidas desconsideram totalmente as expectativas de vida no Brasil e as diferenças socioterritoriais da relação com o trabalho. Também o valor integral da aposentadoria deixa de ser um direito, para estar condicionado ao tempo de contribuição e ao trabalho social. É preciso mencionar a Previdência Social, uma das fontes de desvinculação de receitas da União para o pagamento de juros e amortizações

da dívida pública negociada com o capital financeiro, que, na crise sistêmica hoje vivenciada, necessita manter suas taxas de lucros.

A reforma previdenciária afetaria diretamente muitas localidades camponesas que têm suas fontes de receita em aposentadorias, assim como em atividades relacionadas ao setor primário e de comércio de pequeno porte. A propósito do campo brasileiro, nas últimas décadas, vem crescendo a influência dos setores produtivos articulados à agricultura industrial/patronal. Esse crescimento vem sendo municiado pelos diferentes governos que assumiram a presidência da república através do financiamento de insumos, fertilizantes, ampliação da capacidade de produção agrária, entre outros. Paralela e conseqüentemente, isso diminuiu o espaço da agricultura familiar e, com ela, a capacidade de produção orgânica e agroecológica, que possui capacidade de circulação para integrar a maior parcela da alimentação dos brasileiros. A gestão da água é igualmente importante no cenário pós-golpe, uma vez que a gestão da água, mais do que nunca, tende a intensificar as investidas no atual arranjo produto hegemônico nos territórios camponeses.

No contexto pós-golpe, voltaram à tona as discussões sobre a privatização dos principais mananciais de água doce do Brasil, como o Aquífero Guarani. Como exemplo nacional de desmonte de serviços básicos, o caso da gestão neoliberal das águas do estado de São Paulo.

A reboque do modelo de agricultura industrial, capitaneada pelo agronegócio, e da gestão das águas, atrelada ao modelo de produção agroexportadora e privatista, várias medidas vêm sendo discutidas, como a liberação de armas no campo no momento em que os índices de homicídios no campo bateram recordes, e até mesmo aprovadas, como o Projeto de Lei nº 6.299/2002, que permite mudanças na fiscalização e no controle dos agrotóxicos no Brasil.

A medida possibilita a entrada de agrotóxicos que são proibidos em todas as partes do mundo, com exceção do Brasil, e vem

acompanhada ainda da proibição da venda de alimentos orgânicos em supermercados.

No campo das movimentações sociais em torno do cenário político instituído, ocorre hoje no Brasil a criminalização das resistências protagonizadas pelos movimentos sociais e por qualquer grupo ou corpo-político que tenha interesses análogos às causas sociais populares.

Essa repressão se dá através de três fatores, sendo eles o braço armado do Estado brasileiro, que, ainda que não assuma o protagonismo do golpe instituído, garante-lhe retaguarda e a já conhecida segurança nacional; o neoconservadorismo crescente, que produz uma vigilância sobre as reivindicações sociais pela violência física e simbólica; e, como aparato legal, a Lei Antiterrorismo – Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016, que criminaliza a ação de movimentos sociais que se rebelam frontalmente com o governo.

Esta ambiência corre de par com a subalternização das diferenças culturais e socioterritoriais presentes nos territórios campestres do Brasil: pela negação do acesso a políticas públicas, como desdobramento da política de austeridade que afeta dimensões significativas da vida no campo, como a reforma agrária e a política de assentamentos; como também pela inferiorização produzida através do fascismo social (SANTOS, 2010a). Estas variáveis de dominação no campo culminam com as preocupações educacionais, que, do ponto de vista nacional, têm significado a erosão quase completa da política federal de Educação do Campo.

### **3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS: O MOMENTO PEDAGÓGICO DE EXCEÇÃO**

Se quisermos compreender a verdadeira extensão dos nexos e das influências que as reformas educacionais passarão a exercer no

campo e na Educação do Campo, faz-se necessário, ainda que de maneira telegráfica, compreender o histórico recente e os princípios que orientaram a consolidação da Educação do Campo enquanto modalidade educacional no Brasil.

Estas reflexões alavancam a necessidade de compreender os paradigmas que alicerçam as ambiências campestinas na busca de afirmação pedagógica e social, sendo eles: o *Paradigma da Educação Rural*, que oferta educação descontextualizada e assistencialista (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011) e o *Paradigma da Educação do Campo*, que surge das lutas dos Movimentos Populares pela afirmação de uma educação crítica (MOLINA; FREITAS, 2011).

Nessa linha de raciocínio, o *Paradigma da Educação Rural* parte do ideário moderno/colonial/capitalista de reprodução do poder colonial, através de uma ideia de desenvolvimento identificada com o crescimento capitalista, e articula-se com as demandas da manutenção da burguesia agrária e da legitimação do processo de desenvolvimento industrial que enxerga o campo como um território a ser expurgado da cartografia social, estética e pedagógica. Desta forma, o sujeito enunciador no *Paradigma da Educação Rural* é o modelo capitalista e euro-urbanocêntrico de educação. As expressões históricas mais marcadamente ruralistas foram a Educação Higienizadora e a Educação Assistencialista, ambas fundamentadas na perspectiva do “fardo civilizatório” e na precarização disseminada pelo capitalismo.

Em contraposição ao *Paradigma da Educação Rural* está o *Paradigma da Educação do Campo*, que surgiu e foi desenvolvido no contexto das populações campestinas que resistem ao modelo moderno/colonial/capitalista. Nesta direção, o *Paradigma da Educação do Campo* está fundamentado em projetos sociais contra-hegemônicos; ou seja, foi fundado a partir dos movimentos resultantes das lutas sociais, políticas e pedagógicas dos coletivos sociais campestinos e que veio a ganhar força normativa na década de 1990 e nos anos 2000.

Neste cenário, foi alicerçado o *Paradigma da Educação do Campo*, que reivindica a oferta de uma educação que tenha como prerrogativas sociais os projetos de sociedade gestados desde o campo, através de pedagogias de radicalização social, econômica e pedagógica.<sup>11</sup>

Nos últimos anos, afirmou-se o paradigma da Educação do Campo, enquanto direito de todo cidadão de ser educado no seu lugar de origem com qualidade e de modo socialmente referenciado. Todavia, as forças hegemônicas presididas pelo agronegócio se apropriaram da expressão “Educação do Campo”, na tentativa de tornar esse paradigma funcional ao sistema vigente. Assim, ocorre a apropriação das diferenças dos territórios campestinos para integrá-las ao agronegócio.

Desse modo, afirma-se uma possibilidade de recomposição do *Ruralismo Pedagógico*, que tem como prerrogativa a consolidação da hegemonia capitalista, atuando de modo a ocupar a modalidade da Educação do Campo com os interesses do agronegócio. A formação dos sujeitos do campo assume uma característica neoprodutivista (SAVIANI, 2007), com a adoção não das Pedagogias do Campo, mas da Pedagogia das Competências e da Pedagogia do Capital Humano com desdobramentos fortemente escolanovistas. Trata-se de uma estratégia de tornar *funcional* a luta por educação específica e diferenciada dos povos do campo.

Essas estratégias foram cada vez mais perceptíveis nos governos Dilma, com o crescimento exponencial da bancada ruralista no congresso nacional e as influências privadas na educação básica e superior. Havia ali uma preocupação em se apropriar da Educação do Campo. No cenário de exceção em que vivemos, nem mesmo uma característica funcional há mais na ofensiva neoliberal, na medida em que este parte não apenas de premissas neoliberais, mas também de premissas

---

11 Ainda que o movimento hegemônico dentro da própria Educação do Campo não leve a termo estas premissas, elas datam de muito longe e remontam às bases da Pedagogia Socialista.

neoconservadoras e de extinção dos territórios campestinos do ponto de vista físico, econômico, cultural, epistêmico e pedagógico. O exemplo mais notável dessa nova forma de política de Educação do Campo é pressupor a sua inexistência absoluta, como tem ocorrido no processo de nucleação e fechamento das escolas do campo em todo Brasil.

Esses lugares existenciais são também lugares epistemológicos, que passam por diferentes experiências sociais e por isso produzem outras explicações e formas de ensinar/aprender, de modo a ocupar criticamente o Latifúndio do Saber (ARROYO, 2011).

As formas de experienciar os conflitos e as resistências nos territórios campestinos ganham uma nova complexidade com a implementação das reformas educacionais no Brasil. Ainda no campo educativo, o golpe de 2016 aprofunda um momento pedagógico de exceção com o aprofundamento das políticas de corte neoliberal para a educação, que sinalizam para processos de decisão curricular e pedagógica cada vez mais centralizados e sem participação da sociedade civil (apenas da sociedade civil íntima à privatista, como já mencionado). As reformas educacionais possuem amplitude nacional, mas afetam os territórios campestinos de modo distinto, dadas as especificidades da vida nos diferentes territórios campestinos. Na escala educacional, as principais reformas em curso são:

1. A **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC);
2. A **Reforma do Ensino Médio**. Inicialmente anunciada como Medida Provisória nº 746/2016, e posteriormente aprovada enquanto Lei de Conversão nº 34/2016; e
3. O **Projeto Escola Sem Partido** (pretendida no governo Temer). Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”.

Ressaltamos que há uma interdependência dessas reformas em relação às reformas operadas do ponto de vista social (ORSO, 2017). O primeiro projeto se constitui como matricial do ponto de vista curricular, uma vez que as outras reformas se justificam e tomam como referência direta as demandas anunciadas pela BNCC. Compreendemos que a BNCC aglutina em torno de si a pretensão de reunir um conjunto de disposições curriculares que sirvam de norma geral, cuja obediência deve ser mantida por todas as realidades nacionais e por qualquer futura alteração substancial nas políticas educacionais e nas políticas curriculares. Neste sentido, constitui-se como a célula matricial de transformação curricular da Educação Básica e, com ela, também da Educação do Campo.

O debate de formulação e implementação da BNCC atualmente vem ocorrendo considerando uma gama de sujeitos normativos e interesses que se expressam através do Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

A consolidação da BNCC tem sido possível através do protagonismo exercido pelos reformadores empresariais no plano das concepções, dos objetivos e da estrutura adotados pelo documento que normatizará os currículos do ponto de vista nacional (ALVES, 2014). Trata-se da afirmação do Paradigma de Colaboração Integrativo (MACEDO, 2014), que pactua a gestão da educação pública com empresas privadas. Estas empresas que exercem protagonismo na formulação e divulgação da BNCC estão dispostas em três agrupamentos principais, sendo eles: a) Itaú (UniBanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura e Volkswagen; b) "Todos Pela Educação": Fundação Lemam, Gerdau, Camargo Correia e c) Cenpec: Itaú, Wolskwagen e Telefônica (MACEDO, 2014).

A BNCC se apresenta, de forma elementar, como uma estrutura curricular que possui um *núcleo geral* ou *universal* e um *núcleo específico*

ou *diferenciado*, que se constitui das especificidades de cada região, sistema de ensino e formas de materialização da educação escolarizada. Neste sentido, a BNCC passa ao longe de três questionamentos fundantes: o que cabe no universal, em que perspectiva/abordagem ele será tratado e quem elegeu o próprio universal como universal?

Assim, a reestruturação neoliberal e neoconservadora no Brasil produz zonas de interesses que exercem impactos diretos na educação através dos reformadores empresariais. Os deslizamentos daí decorrentes ao setor privado são naturalizados pela ideia de crise da educação pública (e do setor público, de forma geral) e pelos veículos de comunicação de massa.

Neste sentido, a BNCC adota a centralização curricular e a formação para o mundo do trabalho toyotista (ALVES, 2003). Desta forma, torna-se importante compreender como “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas” (BRASIL, 2009, p. 1) e “outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010, p. 1) exercem suas atividades do ponto de vista curricular na BNCC.

A Reforma do Ensino Médio pressupõe a flexibilização dos conteúdos, diminuição das 13 disciplinas tradicionais, encurtamento do tempo de oferta geral básica, que era de 3 anos e que passa a ser de 60% da jornada, com 40% da jornada escolar restante sendo distribuída na vivência de um dos 5 itinerários formativos (Formação Técnica e Profissional; Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Essa reforma dá maior peso ao Ensino Técnico e incentiva a ampliação da jornada em tempo integral.

No campo, a restrição da oferta do ensino médio agravará um quadro que já é de precarização da oferta, uma vez que o ensino médio ainda é um direito não consolidado na maioria dos territórios rurais do Brasil.

O Projeto Escola Sem Partido incorpora mais detidamente os aspectos do neoconservadorismo que demarca o conjunto de reformas educacionais, na medida em que parte da premissa de supressão das interfaces políticas e sociais de qualquer conteúdo escolar, da vigilância e da quebra da autonomia do trabalho docente e da instauração de uma pretensa neutralidade curricular e pedagógica.

As repercussões do Escola Sem Partido nos territórios camponeses estão diretamente associadas à criminalização do pensamento crítico, seja em sua versão histórica, sociológica ou filosófica que se vincule aos movimentos sociais do campo e às pedagogias do campo. Desta forma, todas as iniciativas pedagógicas, curriculares e de organização do trabalho pedagógico que estejam articuladas aos territórios camponeses serão criminalizadas por realizarem discussões político-pedagógicas.

O currículo da Educação do Campo passa então a ser sitiado por agentes e lógicas que negam os próprios sujeitos do lugar como trabalhadores e produtores de vida, assim como as formas de organização escolar e pedagógica. Assim, consolida-se a monocultura curricular, cuja materialização se dá não pela exclusividade de uma única cultura (capitalista, euro-urbanocentrada, branca, cristã, heterossexual e masculina) no currículo, senão pela predominância da hegemonia cultural sobre as demais culturas, de modo a subalternizá-las e, na medida do possível, silenciá-las por completo. Longe da neutralidade, tal atitude somente demonstra a força dos intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2004), cujo exemplo paradigmático foi dado por Gramsci quando se referiu aos empresários capitalistas. Dizia ele que, diferentemente dos intelectuais eclesiásticos ou tradicionais, os intelectuais orgânicos reconhecem que seu exercício intelectual não se opera em um solo abstrato, senão regido por uma estrutura de poder e em função de necessidades dos grupos de poder. Os intelectuais orgânicos do campo, que confrontam o capital e as pedagogias

de reprodução do seu metabolismo, se veem, neste cenário, interditados pelo discurso patrulhador de uma suposta Escola Sem Partido.

#### 4. “NÓS MORAMOS NO PAÍS DO FUTURO”<sup>12</sup>

Dentre as formas de dominação da sociedade moderna/colonial, uma se apresenta com muita sutileza: a colonização do tempo e das noções de temporalidade. Segundo Santos (2010a), a razão moderna-colonial, através da *Razão Metonímica*, contraiu as experiências que coexistem no presente, tornando-o seletivo e escasso às possibilidades capitalistas e euro-urbanocêntricas. Por seu turno, a *Razão Proléptica* se arrogou presidente das formas válidas de pensar o futuro e o expandiu indefinidamente em razão da noção de progresso, igualmente indefinida e infinita para o projeto capitalista. A vida é sempre amanhã na *Razão Proléptica* e o hoje é sempre seletivo e curto na *Razão Metonímica*. É preciso, pois, viver em suspensão, como que parado em uma ponte entre o presente e o futuro. O presente se torna inócuo e o futuro não nos chega nunca. Se é assim, nós vivemos no país do futuro e não há outra expressão que nos acuda tão prontamente quando algo não nos serve como: “não tem futuro”.

Uma vez que entendermos, ao contrário de Santos (2010a), que a modernidade só pode ser compreendida, sobretudo e estruturalmente, dentro dos marcos do capitalismo, será preciso dizer que a formulação anterior carece de um solo ontológico que data do trabalho como categoria fundante do ser social. A lição ainda mais radical pode ser resgatada do sempre novo Marx, que, com as armas da crítica da economia política, nos legou para sempre a necessidade de compreendermos as mudanças tectônicas e conjunturais maiores operadas e vividas pelo capital, para então iluminar a reflexão da

---

12 Trecho da música “Mucambo Cafundó”, da banda de rock cearense Selvagens à Procura de Lei.

reprodução social e da educação. Não é por outra razão que as reformas sociais e as reformas educacionais estão sempre a se abraçar num movimento coordenado de reestruturação neoliberal na América Latina e no mundo.

O trecho da canção do título poderia ainda ser como um refrão para o governo Temer, cujo programa de governo recebeu a metonímica e proléptica denominação de “Ponte para o Futuro”. Uma ponte para o futuro que encontra no passado a melhor definição, um passado pensado como superado e que retorna como fantasma.

O campo e a Educação do Campo têm, a cada canto, produzido resistências às reformas sociais e educacionais. Este escrito cumpriu num primeiro momento a demarcação do nosso cenário social, uma cartografia dos seus abusos e das suas entranhas, em cuja lucidez se apoia a possibilidade de escrever um pouco mais sobre resistência e transgressão revolucionária. Encontrar caminhos de radicalidade crítica é uma emergência do nosso tempo, para que seja possível expandir o horizonte de possibilidades e não reduzir a realidade ao que existe enquanto hegemonia, podendo, então, expandir o futuro para o que nunca foi e produzir assim um anacronismo incômodo chamado revolução.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovani Antônio Pinto. Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade: Mundialização do Capital e a Educação dos Trabalhadores no Século XXI. *Educação* (UFAL), Macéio, v. 10, n. 16, pp. 61-76, 2003.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. *Decreto 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. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). 15/03/2019

GRAMSCI, Antonio. A formação dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

HARVEY, David. *17 contradições e o fim do capitalismo*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MACHADO, André Roberto A; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. 1. Ed. São Paulo: Boitempo/Fundação Lauro Campo, 2017.

MARINGONI, Gilberto; MEDEIROS, Juliano. (Orgs.) *Cinco Mil Dias: o Brasil na era do lulismo*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo/Fundação Lauro Campo, 2017, pp. 117-130.

MÉSZÁROS, Istivan. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIGNOLO, W. D. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizo*. Madrid: Akal, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, pp. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440>. 10/05/2017

ORSO, Paulino José. A educação em tempos de golpe, ou então, como avançar andando para trás. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, pp. 50-71, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/issue/view/1271/showToc>. 15/03/2019

PERNAMBUCO. *Resolução CEE/PE N° 2, de 31 de março 2009*. Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de Ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco. Diário Oficial do Estado de Pernambuco: Recife, ano LXXXVI, nº 123, 14 de julho de 2009.

SAFATLE, Vladimir. *Só mais um esforço*. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, B. S. *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad/Programa Democracia y Transformación Global, 2010b.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SINGER, André. *Os Sentidos do Lulismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.



# ***Atuação do Grupo Banco Mundial frente ao fracasso escolar no Brasil: Para uma análise psicopedagógica***

*Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos*

## **1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Para compreender o fenômeno do fracasso escolar, podemos nos basear em vários prismas, como o pedagógico, o psicológico, o sociológico, o político e/ou o psicopedagógico. Embora essas perspectivas estejam intrinsecamente relacionadas, uma vez que compõem o todo social, neste artigo intenta-se isolá-las, embora que empiricamente, para poder compreender seus aspectos individuais. Acredita-se que, procedendo dessa maneira, será possível remontar o quebra-cabeças e perceber suas correlações.

Arelado a tal fato, problematiza-se a inserção de uma compreensão advinda dos organismos internacionais, com ênfase no Grupo Banco Mundial, em torno da ideia de sucesso e fracasso escolar. Dessa forma, inclui-se no debate a temática da globalização da educação, discutindo essa era onde os padrões da globalização são espraia-dos no imaginário social de todas as sociedades mundiais, porque

acreditamos que as teorias pautadas apenas na realidade brasileira, sem levar em consideração a internacionalização da educação, não dão mais conta da sistematização científica da realidade educacional local (IANNI, 2013).

O objetivo geral do capítulo, portanto, é apresentar, à luz da Psicopedagogia, a proposta de aprendizagem defendida pelo Grupo Banco Mundial, a partir da análise do documento denominado *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (2011). A partir disso, os objetivos específicos são: 1) identificar o conceito de aprendizagem na política do BM; e 2) compreender a noção de fracasso escolar presente na política do BM, assim como as estratégias para mitigação de tal fenômeno.

Nesta perspectiva, para investigar os fenômenos concernentes à educação brasileira e às atuações do Banco Mundial, realizou-se uma pesquisa de caráter documental. A pesquisa documental é descrita por Gil (2009) como um procedimento metodológico que permite ao pesquisador a compreensão dos paradigmas constituintes dos mais diversos documentos. Estes, por sua vez, dizem respeito a todo e qualquer material, impresso ou não, expelido e/ou produzido por qualquer sujeito ou organização de esfera pública ou privada.

Por tais motivos, este texto é posto à prova perante os pares, visando à popularização e ao debate profícuo em torno do tema. Acredita-se que, agindo dessa maneira, será levado em consideração o pressuposto de Demo (2001, p. 110) que “o corretivo para interpretações consideradas inconsistentes ou mesmo equivocadas é a discussão aberta, que permita sopesar alternativas e seus argumentos, preferindo-se aquelas mais bem argumentadas [...]”.

## 2. O PRISMA PSICOPEDAGÓGICO PARA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL<sup>13</sup>

A Psicopedagogia é uma ciência multidisciplinar, da educação e da saúde, que tem como objeto de estudo o ser humano em processo de aprendizagem (BOSSA, 2007). Tal ciência surgiu na França no século XVIII, através de cuidadores responsáveis por crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Na contemporaneidade, tal área é subdividida em Psicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional (BOSSA, 2007; FAGALI; VALE, 2009; MOURA, 2010).

As interfaces da Psicopedagogia, no campo da política educacional, ganham centralidade no debate contemporâneo da área, por dois motivos. O primeiro diz respeito ao fato de que os profissionais da Psicopedagogia, seja com aprofundamento na linha institucional, seja na linha clínica lidam com aprendentes alocados em um macrosistema socioeconômico gerido pela percepção de que o Brasil é um país em desenvolvimento, eminentemente marcado pelo viés exportador de mercadorias (ROMANELLI, 2013) e a produção educacional-científica é modelada pelos organismos internacionais para que este papel seja cumprido. Portanto, o aprendente que está sendo atendido por um psicopedagogo, entre outras problemáticas, recebe pressões escolares para que obtenha êxito na vida escolar, adentre no mercado de trabalho e desenvolva as capacidades necessárias ao sistema capitalista.

Nesse raciocínio, a criticidade e subjetividade dos indivíduos não são consideradas como primordiais ao processo educativo. Em vez de criticizar efetivamente os sujeitos, outorga-se a eles uma *criticidade controlada*. Isto é, dá-se a eles a possibilidade de criticar, porém dentro de um limite de abstração que não é o suficiente para ir a

---

13 Para compreensão aprofundada da discussão apresentada nesse capítulo, sugere-se a leitura de Santos (2014), onde foi inicialmente proposto esse debate.

fundo nas causas dos problemas sociais, ou seja, os sujeitos, ao se depararem com circunstâncias sociais desfavoráveis, criticarão, mas terão ínfimas possibilidades de mudar o *status quo*.

O segundo motivo refere-se ao fato de que as dificuldades escolares não podem ser analisadas apenas a nível microssistêmico, mas também a nível macro. Assim, fica latente que o trabalho aqui apresentado não almeja analisar os “distúrbios/transtornos de aprendizagem”, tais como dislexia, dislalia e disortografia, nem oferecer minúcias sobre as formas de ocorrência de problemas de aprendizagem. Porém, almeja-se a compreensão de que as dificuldades no ensino-aprendizagem da educação básica têm como égide barreiras que estão para além da metodologia da escola onde o indivíduo está alocado/matriculado, pois têm epicentro nos fatores verticais do modelo político-educativo outorgado ao Brasil.

Não se pode desconsiderar os fatores externos, positivos ou negativos, que podem influenciar no processo de construção dos saberes – leia-se na produção do fracasso escolar –, como: pedagogia utilizada pelo professor; qualidade dos materiais utilizados para o ensino (ex.: quadro, carteira, papel); problemáticas concernentes à alimentação (ex.: boa ou má nutrição); distância percorrida pelo aprendente para chegar ao centro de ensino formal; problemáticas familiares; e até mesmo os problemas intrínsecos, como: déficits neurobiológico estruturais (ex.: má formação do sistema nervoso central, especificamente em áreas concernentes à leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático); inabilidade motora (deficiências de cunho físico); déficits auditivos; déficits oftalmológicos (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006; SÁNCHEZ-CANO; BONALS, 2008).

Todas as barreiras acima elencadas são passíveis de análise, pois influenciam, direta ou indiretamente, o sucesso escolar e, mais do que isso, a construção da aprendizagem dos sujeitos. Contudo, reitera-se que o presente texto objetiva lançar as bases para uma correlação

analítica a partir da proposta psicopedagógica, segundo a qual o ensino-aprendizagem deve levar em consideração as subjetividades do sujeito nos processos de ensino-aprendizagem – e os ditames dos organismos multilaterais, que nos últimos anos vêm apresentando interesses sobre o campo educativo.

Nas palavras de Escarião (2011), as grandes organizações mundiais, tais como o Grupo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), pelos seus poderios de capital e pelo caráter multinacional, são os grandes balizadores no tocante à implementação de políticas que geram impactos nos setores sociais dos países que as recebem, inclusive para o recorte educacional.

Devido ao fato de existirem inúmeras agências multilaterais para promoção dos setores sociais (ex.: educação, saúde, saneamento e habitação), elegeu-se para análise a postura das agências do Grupo Banco Mundial (Bird, AID, CFI, AMGI, Ciadi), no tocante ao setor da educação. A escolha deu-se por três motivos: 1) o Brasil participou da criação do Banco Mundial; 2) o Brasil é membro de três das cinco agências do Grupo Banco Mundial; 3) o Grupo Banco Mundial lançou sua última proposta educativa com o título *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* e, uma vez que a ciência psicopedagógica tem como objeto de estudo a aprendizagem, dá-se ênfase para a concepção de aprendizagem disseminada pelo organismo, que interfere diretamente nas concepções de fracasso e sucesso escolar.

### **3. ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E EDUCAÇÃO: O BM EM FOCO**

As organizações internacionais (OI) são associações entre países, com a finalidade de buscar a realização de interesses em comum. De acordo

com Seitenfus (2005), Elas surgem e se balizam por meio de um tratado, no qual ficam explícitas suas intenções de planejamento e atuação. Nesse sentido, a lógica de apoio mútuo é fundamental para a atuação desses organismos. Existem inúmeras OIs espalhadas pelo mundo. Algumas têm caráter bilateral, em que os acordos ficam restritos ao apoio mútuo entre dois Estados. Outras têm caráter multilateral, nas quais os acordos podem envolver mais de dois Estados-membros (SEITENFUS, 2005).

As OIs especializadas apresentam três características básicas: nasceram de acordos entre países; no âmbito de sua criação, foram atribuídos assuntos específicos a elas para atuação; e têm um vínculo direto ou indireto com a Organização das Nações Unidas (ONU) (SEITENFUS, 2005). Cabe frisar que essas organizações, embora tenham acordos com a ONU, apresentam autonomia contenciosa e jurídica (SEITENFUS, 2005).

Fonseca (1998) afirma que ao lado do FMI, as políticas do BM se atêm ao fomento da globalização econômica. Mas, enquanto o primeiro tem a função de conceder empréstimos para assuntos macroeconômicos, da mesma forma que fixar códigos de procedimento político aos países credores, o segundo se dirige a projetos sociais e econômicos de maior especificidade (FONSECA, 1998).

Seria inoportuno não considerar que as trocas de conhecimentos e apoio não funcionam de maneira igualitária entre os países-membros de quaisquer blocos regionais. Essa não equalização se dá devido ao poderio econômico que tais países apresentam frente aos seus blocos regionais – no caso do Brasil, as atuações consideram a América Latina e Caribe, logo, estão para além das trocas no Mercado Comum do Sul (Mercosul). Também é fato que esses paradigmas são calcados na globalização, problemática apresentada já apresentada por Santos (2017).

O Banco Mundial (BM) nasceu em julho de 1944, em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), durante a conferência de

Bretton Woods, ocorrida nos Estados Unidos da América (EUA) (BORGES, 2010; MELLO, 2012; SGUISSARDI, 2000), sendo o Brasil um de seus fundadores (ALMEIDA, 2003). O país-sede do Banco é os Estados Unidos da América. O objetivo de criação desse organismo foi, sem dúvidas, a reconstrução de algumas das economias da Europa que foram devastadas pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945); mas, em 1947, voltou-se para o desenvolvimento, no contexto do Plano Marshall (SEITENFUS, 2005).

O caráter de *desenvolvimento econômico*, sem dúvidas, marca as proposições do Banco Mundial. Uma análise sobre ele não pode prescindir da compreensão da dinâmica do capital e, principalmente, do fortalecimento das grandes potências como norteadoras das diminuições dos conflitos econômicos nos países em desenvolvimento e dos povos que vivem abaixo da linha da pobreza. De certa forma, isso se mostra um tanto quanto contraditório, pois, se de um lado, o BM se propõe a sanar os problemas mundiais, principalmente, no que tange ao acesso à educação, promovendo por meio desse o desenvolvimento dos países, de outro, ele protege as grandes economias regionais e *multi-regionais*, o que inclui o destaque dessas no ramo científico e tecnológico.

Para começar a falar de modo específico sobre o Brasil, é válido mencionar as suas principais disputas político-educacionais internas, ocorridas a partir da década de 1930. Enquanto os novos padrões financeiros internacionais empurravam seus paradoxos a respeito do modo de investir do setor estatal na educação, as lutas internas giravam em torno dos conceitos de público *versus* privado, alcançando a posição de base das preocupações internas – embora essas disputas internas ainda existam até a presente data.

No período de efervescente desenrolar das disputas internas, com o incremento das noções internacionais de educação, surgem três grupos em defesa de três concepções diferentes do que seria de fato

o *público* na área educacional, a saber: *público estatal*, defendido por aqueles que lutavam pelo exclusivismo dos recursos públicos para as escolas públicas; *público não estatal*, que servia de bandeira aos que almejavam o direcionamento dos recursos públicos para as escolas estatais e as de cunho comunitário, confessional ou filantrópico; e o *público como serviço público*, defendida pelos que lutavam em prol da concessão de verbas a toda esfera educacional (PINHEIRO, 2005).

Se na Europa o dilema do Banco se concentrava em reconstruir os setores de base industrial, nos continentes africano, americano (com relação à América Latina) e asiático, o panorama foi desenvolver estratégias para construir e solidificar uma base industrial (MELLO, 2012). Nesse contexto, o Brasil solidificou as suas alianças com o Banco. A educação de nosso país passou, então, a ser orientada para o fornecimento de matérias para produção das indústrias altamente especializadas dos países desenvolvidos, principalmente da área tecnológica. Percebe-se aqui uma lógica de manutenção do *status quo* internacional, logo, capitalista.

Ao considerarmos as atividades mais recentes ocorridas no setor educacional, realiza-se uma releitura de Rummert, Algebaile e Ventura (2013), que dizem que o Estado brasileiro tem executado três tipos de programas relativos à educação: 1) para a permanência dos aprendentes na escola, culminando na conclusão do ensino básico, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti); 2) para a educação de jovens e adultos (EJA), como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); e 3) aqueles diretamente ligados ao financiamento da educação de trabalhadores, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Programa Universidade para Todos (ProUni).

Embora as autoras não tenham adentrado na seara do nível básico, diante desse panorama, pode-se considerar que o *Aprendizagem*

*para Todos* se insere no que tange aos programas de financiamento. Dessa maneira, as diferenças principais estão: no nível de ensino atendido, uma vez que os programas acima mencionados são destinados ao ensino superior e técnico, e no órgão proponente de tal financiamento, pois, enquanto o Pronatec e o ProUni são geridos pelo Governo Federal, o *Aprendizagem para Todos* tem como gerente um organismo internacional, o BM<sup>14</sup>.

Olhando a partir de um outro ponto de vista, é inegável que as políticas educacionais do BM parecem estar beneficiando os saberes das comunidades dos países-membros. Contudo, ao lado disso, a emergência de uma mão de obra barata, de um exército de reserva e de dependência econômica também têm sido a tônica desse organismo. Vê-se aqui a necessidade de pensarmos até que ponto as medidas desse Banco têm sido benéficas para o fortalecimento dos mercados locais, uma vez que as razões para a dominação das políticas do BM frente aos países-membros têm suas bases em um fenômeno econômico denominado *realismo* ou *double standard review* (BOURDIEU, 2001). A concepção teórica que subjaz o *realismo/double standard review* calca-se pela substituição da dependência de um país pela interdependência entre países, constituindo blocos de ação e cooperação internacional.

De acordo com os pressupostos teóricos de Mello (2012), o primeiro documento de esfera política voltado para a área educacional do Brasil é datado de 1971. Desde então, aparecem com mais força as disputas em torno da participação do Estado na organização e financiamento da educação, porém, dessa vez, com incursões de propostas neoliberalizantes capitaneadas pelos agentes do BM. Em termos bourdieusianos, interpreta-se como sendo a incursão de um

---

14 O *Aprendizagem para Todos* não estipula valores para a realização de financiamentos, porém suas indicações servem de base para que sejam estipuladas porcentagens de investimento para cada nível de ensino.

novo vocabulário técnico dito pelos agentes constituintes do *corpus* do BM; obviamente, em parceria com os agentes internos (SANTOS, 2017).

Fonseca (1998) assevera que, ao se dar conta da “grande” participação do Estado na oferta de educação pública e gratuita, a cúpula do BM promoveu um debate que foi norteado por dois argumentos aos seus países-membros em desenvolvimento (incluindo o Brasil):

indesejado aumento das despesas [...] [assim como] a dificuldade de adaptar a expansão educacional, especialmente em relação aos egressos do ensino formal, à oferta de emprego do setor moderno da economia, caracterizado por trabalhos mais estáveis e de altos ingressos, mas de número cada vez mais limitado de vagas. (FONSECA, 1998, p. 50).

Com relação à primeira assertiva, considerando as palavras de Mello (2012), o organismo passou a adotar estratégias, desde os primeiros documentos relativos à educação, para estimular a diminuição dos gastos estatais nesse âmbito, caracterizados pelo ensino das massas através de veículos de comunicação (ex.: rádio, televisão), assim como estimular o ensino fora da escola, em uma perspectiva de educação não formal.

É justamente nesse ponto que se identifica uma proliferação de argumentos em torno também do fenômeno do fracasso escolar. Nesse sentido, as novas metodologias educativas seriam uma maneira de evitar a evasão dos alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo da escola devido à metodologia do professor ou das condições físicas da escola. Assim, argumentava-se que, ao menos, a evasão derivada do desestímulo com a aprendizagem escolar seria mitigada.

Já com relação à segunda assertiva, no direcionamento do Banco, o Estado deveria conter os gastos com a educação, na tentativa de

diminuir o anseio das camadas populares a galgarem um posto elevado no mercado de trabalho. Acredita o organismo que dessa forma o índice de desemprego despencaria ao menos nos setores que exigissem maior formação, pois a quantidade de sujeitos mais bem-preparados seria menor. (FONSECA, 1998)

Começa-se, então, o fomento a um modelo educacional que privilegiasse a formação imediata para fruição de renda própria e de renda familiar (FONSECA, 1998) – algo muito parecido com um modelo de subsistência. De acordo com essa autora, as primeiras indicações educacionais do Banco para o Brasil eram sustentadas com perspectivas de educação na zona rural e em áreas periféricas sob a égide da “educação para a pobreza” (FONSECA, 1998).

Em meados de 1990, o maior investimento na formação do professorado foi trocado por incentivos na melhoria de insumos, tais como: material didático, livros e bibliotecas. Para os pensadores do Banco, o incremento de insumos de qualidade significava condição *sine qua non* para um pleno desenvolvimento escolar nos países considerados de média e baixa renda (FONSECA, 1998). A formação dos professores, sob este ponto de vista, está basicamente atrelada à preparação deles para o uso correto do material didático a ser utilizado – não muito diferente do que acontece na atualidade (FONSECA, 1998).

A variável *número de alunos* presentes em sala de aula, assim como o *tempo utilizado para o ensino*, não é considerada a partir de uma lógica que venha a favorecer ou não a aprendizagem, ao contrário disso, a visão colocada sobre essas questões é a da retenção dos custos (FONSECA, 1998). A partir disso, considera-se que o formato de salas de aula numerosas, onde o docente não consegue dar a devida atenção a todos os discentes, não é considerado um problema para o êxito dos processos de ensino-aprendizagem. Logo, a necessidade de economizar tem mais destaque do que a própria qualidade do ensino.

Se olharmos, ainda que de maneira breve, observaremos que as escolas públicas brasileiras vivem essa realidade. Essa afirmação não considera as exceções, como os colégios da rede militar de ensino, os colégios de aplicação das universidades (estaduais e federais) e alguns outros mínimos exemplos que possam existir nas mais diversas realidades de um país de dimensões continentais como o Brasil, passado por diversos tipos de desigualdades inter e intraestaduais.

É aqui onde a problemática do fracasso escolar se tece. A compreensão do êxito ou não na escola não se dá, primeiramente, a partir da análise do contexto do indivíduo ou das condições materiais de formação do professor e/ou atenção em meio à aprendizagem. Pelo contrário, sobrepõe-se uma culpabilização do indivíduo – em uma lógica que se baseia no: “você não aprende porque não aproveitou os materiais de qualidade que a escola te ofereceu”. Assim, a definição do fracasso, nessa roupagem bancomundialesca, seria um fenômeno caracterizado pelo não acompanhamento do sujeito ao ritmo escolar, mesmo ele dispondo das condições infraestruturais necessárias para obter êxito ao longo do percurso escolar.

Desde o início das parcerias entre o Banco e o Brasil até o ano de 2014, foram ao todo 509 projetos, divididos em *setores* ou *temas* – com nomenclaturas em língua portuguesa ou língua inglesa, todos com título em uma das línguas. Sobre a situação de tais projetos, foi percebido que: 396 (trezentos e noventa e seis) foram concluídos; 79 (setenta e nove) estiveram ativos; 26 (vinte e seis) tiveram desistência de uma ou de ambas as partes; e 8 (oito) estavam em processo de tramitação.<sup>15</sup> Levando em consideração o caso da educação, segundo o Banco, as parcerias se iniciaram em 1974, por meio de um projeto denominado *Second Education Project*, que objetivou construir 46 instituições educacionais em 8 estados das regiões Norte e Nordeste

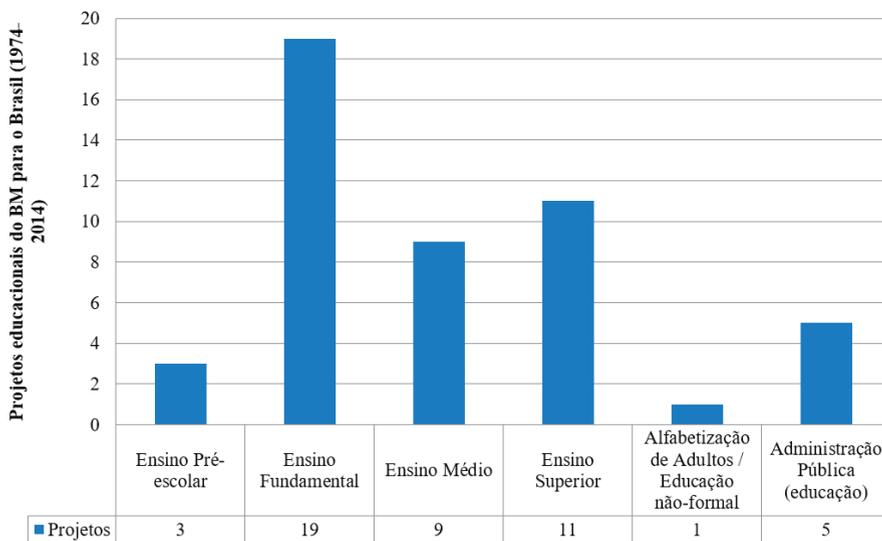
---

15 Esses dados foram extraídos do sítio eletrônico do BM. Disponível em: <http://www.worldbank.org/>. Acesso em: 31 de julho de 2014.

– o BM não explica a quem foi endereçado um possível “*First Education Project*”.

Também sobre educação, o Banco define seis subdivisões na classificação das instituições ao se referir aos contextos de atuação, a saber: Ensino Pré-escolar, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Alfabetização de adultos/Educação não formal e Administração Pública (educação). Desta feita, levando em consideração o histórico divulgado na página eletrônica do organismo, o gráfico 1 apresenta o número de projetos em cada um desses setores, compreendendo o período de 1974 a 2014.

**Gráfico 1 – Projetos específicos do Banco Mundial para a educação brasileira, publicados antes e depois do *Aprendizagem para Todos***

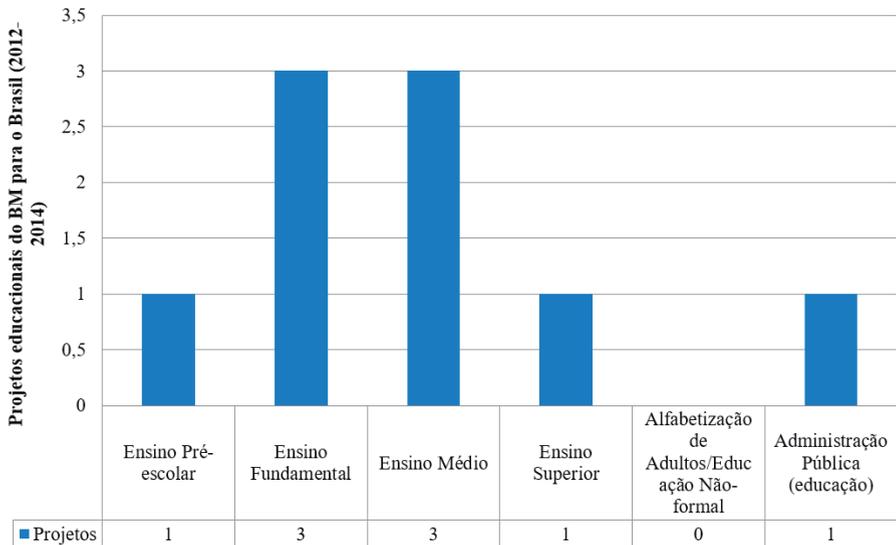


Fonte: Banco Mundial. Disponível em: <http://www.worldbank.org/>. Acesso em: 31 jul. 2014.

Levando em consideração a exposição de Mello (2012) e as atuações do Banco frente ao caso educacional brasileiro, compreende-se

que o *Aprendizagem para Todos* não se enquadra entre os projetos elencados nos gráficos 1 e 2, pois ele tem *status* de política macro-mundial, logo, serve de base para construção de documentos semelhantes aos enumerados em ambos os gráficos – considerados de menor peso mundial. Partindo desse pressuposto, devido ao *Aprendizagem para Todos* ter sido lançado no ano de 2011, o gráfico 2 apresenta os projetos datados dessa época até o ano de 2014.

**Gráfico 2 – Projetos específicos do Banco Mundial para a educação brasileira, publicados após o *Aprendizagem para Todos*.**



Fonte: Banco Mundial. Disponível em: <http://www.worldbank.org/>. Acesso em: 31 jul. 2014.

Os setores que apresentam projetos publicados após o lançamento do *Aprendizagem para Todos* e as nomenclaturas dos respectivos projetos são:

- **Ensino Pré-escolar:** *SWAp para o Projeto de Educação e Gestão Pública de Recife (2012).*
- **Ensino fundamental:** *DPL para a Inclusão e Desenvolvimento Econômico da Bahia (2012); SWAp para o Projeto de Educação e Gestão Pública de Recife (2012); Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento (DPL) do Projeto Crescimento Verde e Inclusão do Piauí (2012).*
- **Ensino Médio:** *Strengthening Public Management and Integrated Territorial Development (2014); Expansão de oportunidades, Aumento da Equidade no Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento no Estado de Pernambuco (2012); Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento (DPL), do Projeto Crescimento Verde e Inclusão do Piauí (2012).*
- **Ensino Superior:** *Expansão de oportunidades, Aumento da Equidade no Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento no Estado de Pernambuco (2012).*
- **Alfabetização de Adultos/Educação Não Formal: não há projetos após o ano de 2012.**
- **Administração pública (educação): Desenvolvimento Regional Sustentável e Integrada do Tocantins (2012).**

Uma vez que a soma do número de projetos (1974-2014) voltados à Educação Básica (31) – que compreende o Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio – é quase o triplo do número de projetos voltados à Educação Superior (11), percebe-se que a pressuposição de que as atuações do BM recaem, tratando-se da educação brasileira, com maior ênfase na educação básica é verdadeira. Nesse sentido, a necessidade de ser analisado o conceito ideológico de *aprendizagem* impresso no *Aprendizagem para Todos* é significativo, pois esse

documento é a base de criação e execução de todos os projetos apresentados no gráfico 2. Também é válido destacar que um projeto pode envolver vários setores ao mesmo tempo, como o ensino fundamental e médio, por exemplo.

#### **4. “APRENDIZAGEM PARA TODOS”, IGUALDADE PARA TODOS?**

A estratégia de educação para 2020 do BM, denominada *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* – doravante *Aprendizagem para Todos* – foi publicada no ano de 2011, apenas em língua inglesa em formato completo (112 páginas) e em formato de resumo executivo (16 páginas), em árabe, chinês, espanhol, francês, português e russo. Originalmente, o texto foi lançado visando a gerar impactos macroestruturais no setor educativo, porém, uma vez que o organismo é uma instituição financeira, todos os seus posicionamentos partem da ideologia econômico-realista.

A base do *Aprendizagem para Todos* é um tripé de pretensa erradicação da pobreza até 2030. Este tripé estratégico é composto por: *investir antecipadamente*, *investir de forma inteligente* e *investir para todos* (BANCO MUNDIAL, 2011). Para apresentar e fundamentar teoricamente as três estratégias, o Grupo Banco Mundial dividiu o documento em dois tópicos principais: o Prefácio e o Sumário Executivo. Este último está subdividido em seis subtópicos, a saber: 1) Introdução; 2) Por que uma nova estratégia?; 3) Objetivo: aprendizagem para todos, para além da escolarização; 4) Reforma do sistema, para além dos recursos; 5) Reforçar a base de conhecimento; e 6) Da estratégia à ação.

De acordo com Mello (2012), o fato do BM ser uma instituição financeira não pode ser deixado de lado, ao analisar as atuações do

grupo. Esta problemática aponta que, ao mesmo tempo em que este organismo multilateral busca a eficácia dos seus projetos objetivando o desenvolvimento humano dos habitantes de seus países-membros, na outra saída, ele busca auferir lucro.

A ordem do capital, incluindo suas regras no que diz respeito à competitividade e à noção de *realismo* exposta anteriormente, é, sem dúvidas, a norteadora das atuações. Neste âmbito, temáticas como *autonomia*, *progresso*, *equidade* e *pobreza* são estabelecidas como hipocentro dos impactos micro, meso e macroeconômicos (FONSECA, 1998); igualmente, esses termos são correntes no documento ora analisado, daí eles serem destrinchados abaixo.

A *autonomia* é compreendida como a necessidade de os países-membros virem a desenvolver independência para a subsistência interna dos indicadores do IDH e do controle da taxa de nascimento, vindo a ser cada vez melhores e mais poderosos economicamente – no sentido “humano” do termo.

O conceito de *progresso*, tal como o anteriormente discutido, também ganhou uma nova roupagem com o passar dos anos e dos processos de globalização. Dessa forma, o caráter *progresso humano* substitui o termo *progresso econômico*. Mello (2012) explana essa problemática quando afirma que, desde o início, o discurso proferido pelo BM sobre educação esteve atrelado à ideia desenvolvimentista. Em um primeiro momento, atrelada ao *crescimento econômico*, porém, em um segundo e atual momento, voltada ao *desenvolvimento humano* (MELLO, 2012). Esta atual vestimenta progressista tem sido evidenciada pelas recentes atuações geopolíticas do BM concernentes à formação escolar básica direcionada para o trabalho de operacionalização das máquinas das multinacionais implantadas nos mais diversos países, principalmente, nos pobres, visando à adequação da população aos novos mecanismos de produção em larga escala e, provavelmente, a um novo formato de trabalho fabril alienado.

O viés *equidade* alcança seu apogeu nas ações educacionais de inclusão de todos os sujeitos na escola – ou de todos os sujeitos com alfabetização. Neste caso, o acesso não apenas daqueles categorizados como hipossuficientes mas também das meninas consiste em orientação do banco para o alcance consciente da inserção em pé de igualdade dos sujeitos. Embora tal discurso seja dotado de magistral esplendor, ele não tem erradicado as disparidades qualitativas entre as classes sociais, no que tange a este nível educacional.

Para comprovar o exposto, basta observar o estado da escola pública brasileira mantida pelos governos estaduais. O que antes se configurava em um privilégio de classe, controlado pelo acesso à escola (quantitatividade), agora se resume a uma distinção baseada nas habilidades ensinadas pela escola (qualitatividade) (BOURDIEU, 2011a, 2011b).

O tripé *investimento antecipado, investimento inteligente e investimento para todos* é um imperativo. Ele se alinha às concepções de menor investimento estatal em educação – o que, embora pareça contraditório, não é para o BM –, pois um menor investimento do Estado abrirá a porta para maior participação da lógica de funcionamento do mercado, o que está para além da “maior participação” financeira do mesmo. Assim, o que se almeja combater é o padrão mercadológico em termos de educação pública gratuita e de qualidade, se é que isso é possível no Estado dos gastos mínimos e lucros máximos.

Se, de fato, busca-se uma aprendizagem para todos, baseada no tripé *investimento antecipado, investimento inteligente e investimento para todos* – que é a tônica do documento, segundo o qual as habilidades são o ponto-chave de todo e qualquer desenvolvimento –, deve-se pensar em formatos educacionais que não estejam presos às correntes ideológicas da educação enquanto mercadoria.

Com relação às atitudes do BM frente à *pobreza*, tem-se percebido uma preocupação no que se refere à contenção do crescimento da

população dos países-membros por meio da educação de meninas. Isto significa educar as meninas para que não tenham muitos filhos e o Estado não seja obrigado a gastar mais com educação e saúde públicas. Ao lado disso, a noção de combate à pobreza também abrange o perfil intelectual dos sujeitos; ou seja, ao investir na intelectualidade do povo, o organismo presume estar corroborando para o aumento do capital, rememorando a Teoria do Capital Humano, na fase do capitalismo monopolista/informacional.

Embora a dinâmica do combate à pobreza tenha levantado melhorias no índice de qualidade de vida de muitos países, ainda não galgou a plena solidificação de um mundo mais equitativo, pois uma multidão ainda vive em condições sub-humanas, abaixo da linha da pobreza e sem saneamento básico. Tudo isso é fruto da máquina capitalista que, para estar em plenas condições de funcionamento, precisa do maquinista *obtenção de lucro*, do óleo *pobreza* e da matéria-prima *desigualdade social*.

Depreende-se assim que o fracasso escolar aparece no documento como fruto da ineficiência do Estado. Dito de outro modo, se o Estado não adotar estratégias para *investir antecipadamente*, *investir de forma inteligente* e *investir para todos*, ele tenderá a causar a maior das catástrofes escolares: alunos desestimulados com a aprendizagem; embora seja a própria lógica dos *capitais* (BOURDIEU, 2001), baseada no sistema capitalista, defendido e promovido pelo BM, quem cause esse problema.

A noção de competitividade atrelada a de formação trabalhista também está presente no documento. Nessa essência, para os mentores da agenda-técnica de educação do BM, o rápido crescimento do Brasil, da China e da Índia desembocou em uma maior corrida dos sujeitos por qualificação, logo pela escola. A nosso ver, quando isso aconteceu, os centros de ensino formal (escolas e Instituições de Ensino Superior) ganharam maior demanda, o que, mais tarde, fez

surgir a necessidade de essas instituições oferecerem *aprendizagem acelerada* – termo utilizado pelo próprio organismo.

Compreende-se por *aprendizagem acelerada* a modalidade educativa em que a formação acontece de maneira mais rápida do que a convencional e tem um fim sumamente específico, como o de trabalhar no ramo de montagem automobilística. A problemática que se tece aqui é justamente esse aceleração, logo, a desconsideração dos ritmos e sentidos atribuídos à educação por cada indivíduo ou grupo social atendido pela escola. Percebe-se que, ao contrário de atenuar os possíveis fracassos escolares, medidas aceleradoras como estas acentuam a incompreensão dos aprendentes e de seus respectivos modos de vida.

Depreende-se do documento que, antes de conceituar o fracasso escolar, o BM preocupa-se em dizer de onde advém o fracasso escolar – a sua origem. De modo intrigante, isso sugere que não se pode levantar uma bandeira específica, levando em consideração fatores cognitivos e subjetivos, mas, previamente, uma acusação ao modo de operacionalizar os recursos que o Estado vem desenvolvendo.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O contexto contemporâneo de atuação do Estado brasileiro em parceria com o BM exige dos pesquisadores do campo da política educacional a análise pormenorizada de como se dá cada um dos acordos firmados entre ambos. Nessa perspectiva, a elaboração, a implantação e a análise de tais políticas pressupõem o uso de instrumentos adequados a cada realidade. Com base nisso, ter lançado mão da ciência psicopedagógica para debruçar-se sobre essa problemática significou um esforço de ampliação do prisma interpretativo acerca das ações do BM junto ao Brasil. Ainda se acrescenta que os resultados das políticas aqui apresentadas apenas poderão ser

percebidos em profundidade daqui a alguns anos. Mas, nesse futuro próximo, já estará disponível essa vertente interpretativa. Por isso, este debate não se esgota.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Roberto de. O Brasil e o Sistema de Bretton Woods: Instituições e Políticas em perspectiva histórica, 1944-2002. In: MAZZUOLI, Valério de Oliveira; SILVA, Roberto Luiz. (Coords.) *O Brasil e os acordos econômicos internacionais: perspectivas jurídicas e econômicas à luz dos acordos com o FMI*. São Paulo: RT, 2003. pp. 30-64. Disponível em: [http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=O+Brasil+e+o+sistema+de+Bretton+Woods%3A+institui%C3%A7%C3%B5es+e+pol%C3%ADticas+em+perspectiva+hist%C3%B3rica%2C+19442002&btnG=&lr=lang\\_es%7Clang\\_en%7Clang\\_pt](http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=O+Brasil+e+o+sistema+de+Bretton+Woods%3A+institui%C3%A7%C3%B5es+e+pol%C3%ADticas+em+perspectiva+hist%C3%B3rica%2C+19442002&btnG=&lr=lang_es%7Clang_en%7Clang_pt). Acesso em: 17 mai. 2014.

BANCO MUNDIAL. Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento. *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial (resumo executivo)*. Washington/DC: World Bank Group, 2011.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. *RBPAAE*, v. 26, n. 2, pp. 367-375, maio-ago. 2010. Disponível em: [http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=borges%2C+maria+creusa+de+ara%C3%BAjo&btnG=&lr=lang\\_es%7Clang\\_en%7Clang\\_pt](http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=borges%2C+maria+creusa+de+ara%C3%BAjo&btnG=&lr=lang_es%7Clang_en%7Clang_pt). Acesso em: 9 mai. 2014.

BOSSA, Nádia A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011b.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. *A globalização e a homogeneização do currículo no Brasil*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

FAGALI, Eloisa Quadros; VALE, Zélia Del Rio do. *Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 1, pp. 37-69, jan./jun. 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59613/62710>. Acesso em: 16 mai. 2014.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2009.

IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MELLO, Hivy Damasio Araújo. *O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global*. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MOURA, Priscila Jannuzzi Barbosa. *Trilhando Caminhos através do brincar: uma proposta psicopedagógica da brincadeira na aprendizagem infantil*. 2010. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Projeto A Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar. *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. pp. 255-291.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: (1930/1973)*. Prefácio do Prof. Francisco Iglésias. 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. *Transtornos da Aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, pp. 717-738, jul./set. 2013.

SÁNCHEZ-CANO, Manuel; BONALS, Joan. (Orgs.) *Avaliação Psicopedagógica*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos. *Análise da Atuação do Grupo Banco Mundial na educação superior do Brasil*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. *Manual das organizações internacionais*. Prefácio de Antônio Augusto Cançado Trindade. 4. ed. rev., atual. e emp. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. *Universidade e Sociedade*, v. 10, n. 22, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.PDF>. Acesso em: 15 mai. 2014.

# *Frequência de imagens de mulheres nos livros didáticos: Desvelando desigualdades sociais*

*Aline Renata dos Santos*

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho versa sobre desigualdades sociais relacionadas às diferenças intragênero (mulher-mulher) presentes no quantitativo de imagens de mulheres brancas, negras, indígenas e outras dos livros didáticos (LD) para escolas do campo, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo/2016). Utilizamos o termo outras como sinônimo de imagens de mulheres que não se enquadram nas classificações raciais e/ou étnicas, por exemplo: mulheres indianas. Partimos do pressuposto de que as desigualdades sociais relacionadas ao gênero, raça, etnia, classe social e territórios (campo, cidade) se manifestam nos LD tanto pelo conteúdo imagético quanto pelo conteúdo textual.

A partir desse entendimento, objetivamos compreender como a frequência de imagens de mulheres presentes nos LD, de história e de geografia da coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo,

desvelam às desigualdades sociais pautadas nas diferenças intragênero articuladas à interseccionalidade de gênero, de raça, de classe e de território. Para tanto, adotamos a técnica de análise de conteúdo, via análise temática, na seleção, organização e análises das imagens que retratavam imagens de mulheres.

A Abordagem Teórica é o diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano que evidenciam os processos de Colonialismo-Colonização (QUIJANO, 2005) enquanto pilastras fundamentais para o desenvolvimento, acomodação e recriação do Sistema mundo Patriarcal/Colonial/Moderno/Capitalista (GROSFOGUEL, 2008). As referidas Abordagens evidenciam os territórios e os povos que historicamente foram/são subalternizados pelos processos de Colonialismo-Colonização enquanto produtores epistêmicos, portanto, enunciadores de conhecimentos outros tecidos através de suas experiências culturais, políticas e sociais.

O referido diálogo, entre as Abordagens Teóricas, nos fez trilhar caminhos outros no desenvolvimento deste trabalho, a saber: elegemos o território campesino que historicamente foi/é silenciado; a escolha pelos LD das disciplinas de história e de geografia, tidas como disciplinas de menor prestígio na Hierarquia de Excelência (PERRENOUD, 1999), ou seja, no rol das disciplinas curriculares não possuem *status* de valor; a opção por analisar as imagens de mulheres presentes nos LD, visto que elas sofrem com distintas formas de subalternização que se entrecruzam, são elas: gênero, etnia, raça, classe social, território, etc.

Nessa direção, para cumprimos com o objetivo apresentado, organizamos este trabalho, além da presente Introdução, nas seguintes seções: 1) Diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano; 2) Livros Didáticos enquanto Textos Curriculares; 3) Frequência de Mulheres nos Livros Didáticos; 4) Considerações Finais.

## **DIÁLOGO ENTRE OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E O FEMINISMO LATINO-AMERICANO**

Nesta seção discorreremos sobre o diálogo entre os Estudos Pós-coloniais e o Feminismo Latino-americano, destacando conceitos que nos são caros para analisarmos às desigualdades sociais presentes na educação e principalmente no quantitativo de imagens de mulheres nos LD.

Evidenciamos nos Estudos Pós-Coloniais e no Feminismo Latino-americano o fato de desafiarem as estruturas modernas de poder e de produção de conhecimento. Estas abordagens teóricas compreendem os povos e os territórios que historicamente sofreram/sofrem com distintas formas de subalternização enquanto sujeitos epistêmicos e históricos.

Diante dessa compreensão, são postas em xeque a razão moderna/eurocêntrica, a versão eurocêntrica de história e de produção de conhecimento. Seguindo essa linha de raciocínio, frisamos elementos que nos permitem olhar de formas outras para as mulheres racializadas da América Latina. Os Estudos Pós-coloniais nos ajudam nessa mirada ao apontarem a Racionalização e a Racialização enquanto elementos fundantes para a constituição e manutenção do Sistema mundo Patriarcal/Colonial/Moderno/Capitalista instaurado na América Latina durante o processo de Colonialismo.

A Racionalização diz respeito à hierarquização e à classificação dos conhecimentos produzidos pelos europeus e das formas de produção, sendo considerados os únicos detentores e legitimadores de epistemologias válidas. A Racialização é a construção mental da ideia de raça, que classifica e hierarquiza os povos em raças superiores e inferiores (QUIJANO, 2005). O Estabelecimento desta hierarquia e classificação distribui lugares e papéis sociais de sujeitos, grupos sociais e povos no Sistema Mundo Patriarcal/Colonial/Moderno/Capitalista.

As hierarquias e classificações, a nosso ver, sustentam as desigualdades sociais, visto que se apoiam em uma ideia de inferioridade natural, ocultando as construções histórico-sociais que as produzem.

Em relação às mulheres estes pilares de classificação e hierarquização estabelecem os homens, brancos e masculinos como superiores e todas às mulheres, independente de seu pertencimento racial e étnico, como inferiores, localizadas na base da classificação racial, étnico e de gênero. Cabe destacar que essa é uma primeira classificação e hierarquização, visto que mulheres brancas mesmo inferiores ao homem branco elas eram superiores aos homens negros, mulheres negras e indígenas.

Destacamos que mesmo com o fim do Colonialismo o Sistema Mundo Patriarcal/Colonial/Moderno/Capitalista não findou, mas permanece através da Colonialidade que

se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (QUIJANO, 2000, p. 342).

Portanto, a Colonialidade é um processo arbitrário de dominação/exploração no qual o ideário colonial penetra nas estruturas sociais tanto na dimensão objetiva quanto na dimensão subjetiva dos povos subjugados. Segundo Quijano (2005), há três eixos da Colonialidade: do Poder, do Ser e do Saber.

A Colonialidade do Poder refere-se à classificação e a hierarquização racial dos povos em inferiores e em superiores, o que determina a distribuição e o controle do trabalho dos povos subalternizados mundialmente. A Colonialidade do Ser denota a internalização da subalternidade do não europeu, que passa a aceitar a imagem do colonizador

como sua, ocultando a dominação colonial, o que Freire (2005) denomina da condição do oprimido enquanto Hospedeiro do Opressor.

Atrelada a estes eixos da Colonialidade, temos a Colonialidade do Saber que implica na negação e na invalidação dos conhecimentos dos não europeus. Esse eixo da Colonialidade legitima uma razão que produz um conhecimento neutro/hegemônico/eurocêntrico/masculino e universal, por isso, verdadeiro.

Pressupomos que os LD podem também ser portadores da Colonialidade do Saber ao reproduzir e ao valorizar as estruturas de poder fundadas pelo Patriarcado que valoriza os conhecimentos produzidos pelos homens e desqualifica os desenvolvidos por mulheres (CARO-SIO, 2014). Por exemplo, os LD podem retratar as mulheres indígenas e negras de forma folclórica ao caracterizá-las como: infantis, débeis, selvagens, sem conhecimento, empobrecidas, reforçando o silenciamento e a subalternização destas mulheres. De acordo com Grosfoguel,

a hierarquia global das relações entre os sexos também é afectada pela raça: ao contrário dos patriarcados pré-europeus em que todas as mulheres eram inferiores aos homens, na nova matriz de poder colonial algumas mulheres (de origem europeia) possuem um estatuto mais elevado e um maior acesso aos recursos do que alguns homens (de origem não europeia) (2008, p. 123, 124).

Diante do privilégio racial às mulheres brancas, europeias, cristãs reproduziram opressões sobre índios, negros, índias e negras, reforçando a Colonialidade. Seguindo essa linha de pensamento, Louro (2014) destaca a necessidade de

desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto

a unidade interna de cada um (...) perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a *mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositora) (LOURO, 2014, p. 36).

Nessa direção, frisamos que as opressões não acontecem da mesma forma para todas as mulheres, pois dependem das diferenças interseccionadas através da raça, da etnia, do gênero, da classe, do território, entre outras. Assim, tomamos a Interseccionalidade enquanto conceito interpretativo do entrecruzamento destas diferenças. Segundo Kimberly Crenshaw, a Interseccionalidade diz respeito a

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (2002, p. 177).

Destacamos que entendemos a Interseccionalidade enquanto um processo relacional assimétrico de diferenças articulado ao contexto social, cultural, político vivenciado por cada mulher. No caso da mulher branca recai sobre seu corpo a opressão de gênero, mas no que diz respeito às mulheres índias e negras estas sofriam/sofrem as opressões decorridas das diferenças de raça, de etnia, de gênero, de

classe e de território (DELGADO e FRANCO, 2014). Sendo assim, sentimos a necessidade de saber a frequência de imagens de mulheres nos LD de geografia e de história do território campestre, bem como nos perguntamos como acontecem estas formas de intersecção no quantitativo de imagens desses LD.

## **LIVROS DIDÁTICOS ENQUANTO TEXTOS CURRICULARES**

Esta seção trata da conceituação do livro didático, destacando a sua importância enquanto texto curricular e por isso carrega visões de mundo, de conhecimento, de ser homem, de ser mulher, pode reforçar e/ou romper com as desigualdades sociais nos conteúdos textuais e imagéticos presentes nos LD.

O livro didático, segundo Bittencourt (2011), é objeto cultural de difícil definição, mas que pode ser facilmente identificado e diferenciado de outros livros, tendo em vista as funções que exerce no âmbito escolar a partir de cada contexto social, cultural, político e econômico. Por exemplo, no século XIX os LD assumiram uma posição importante na constituição dos Estados-Nação, o que levou à necessidade do aumento de sua produção e distribuição. Os LD foram utilizados para disseminar um tipo de educação que formasse cidadãos aptos para as novas exigências emergentes com a construção dos Estados-Nação. Logo, os LD passaram a ser produzidos com a intenção de concretizar um currículo nacional aos moldes eurocêntricos de sujeito (masculino, branco), de cultura e de conhecimento.

Nessa direção, os LD são localizados como parte integrante de um sistema de ensino institucionalizado. Segundo Sacristán (2000), o sistema educativo é constituído por subsistemas nos quais se expressam práticas articuladas com o currículo. Dentre eles, o subsistema de Produção de Meios, que engloba os diversos tipos de materiais didáticos, em especial, o LD que são os agentes da materialização

do currículo. Desse modo, sendo os LD os agentes da concretização do currículo, “não são meros agentes instrumentais neutros, pois têm um papel de determinação muito ativo (...) ligado a uma forma de exercer o controle sobre a prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 24).

Os LD são campo de disputas e portadores de recortes de conhecimentos que retratam e legitimam o que pode ser ensinado e de que forma deve ser ensinado. Essas disputas expressam, na nossa compreensão, possibilidades de rupturas com a manutenção e celebração das desigualdades sociais presentes nos LD. Segundo Apple,

es importante advertir que las disputas sobre el «conocimiento oficial» (centradas generalmente en lo que se incluía o lo que se excluía de los libros de texto) reflejaban en realidad relaciones e historias políticas, económicas y culturales más profundas. Los conflictos sobre los libros de texto son frecuentemente reflejo de problemas más amplios en las relaciones de poder (1993, p. 112).

Os LD são reflexos destas disputas na medida em que são, também, constituídos por meio das políticas educacionais, que por sua vez são resultados de políticas mais amplas. Os editais de convocação das editoras, lançados pelo Ministério da Educação, estão baseados em distintas legislações que estabelecem critérios de escolhas das coleções didáticas, por exemplo, o Edital de convocação do PNLD-Campo/2016 estabelecia que os conteúdos presentes nos LD não poderiam trazer discriminações de gênero, classe social, raça, território, etc.

Sendo assim, os LD podem expressar tanto os interesses de grupos minoritários historicamente subalternizados, que buscam evidenciar suas culturas e seus conhecimentos de forma equitativa garantidos por lei, quanto os interesses de grupos hegemônicos que buscam perpetuar suas culturas e seus conhecimentos. Para Apple,

los libros de texto son, en realidad, mensajes sobre el futuro y van dirigidos a éste. Como parte de un currículo, participan nada menos que en el sistema de conocimiento organizado de la sociedad. Participan en la creación de lo que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero. Ayudan a determinar los cánones de la veracidad y, al hacerlo, contribuyen también a crear un punto de referencia principal para saber lo que realmente es el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad (1993, p. 112).

Diante disso, compreendemos o LD como um importante veículo do currículo oficial que está tensionado por lutas de distintas ordens, sejam elas econômicas, culturais, epistemológicas e sociais. “Os livros didáticos não são objetivos ou factuais, mas produtos culturais entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais” (MACEDO, 2004, p. 106).

Os LD podem ser compreendidos como textos curriculares uma vez que possuem um *status* prescritivo constituído por distintos níveis institucionais e de recortes culturais e ideológicos que não são neutros, haja vista que o seu significado e sua função transformam-se de acordo com as epistemologias e os discursos que os constituem. De acordo com Silva,

o texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - **está recheado de narrativas nacionais, étnicas, de gênero e raciais**. Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas (2010, p. 101-102 grifo nosso).

A seleção cultural e ideológica, presentes nos LD, recai sobre imperativos de conservação e de transmissão cultural, na medida em que valida e naturaliza formas de ser, lugares e papéis sociais de cada sujeito na sociedade, como é o caso das mulheres. Os livros didáticos “constituem espaços de luta política, já que sua análise permite questionar os interesses presentes na forma de autoridade textual dominante” (MOREIRA, 1995, p. 12).

Nessa linha de raciocínio, os LD são constituintes do processo de organização e de desenvolvimento do currículo escolar, visto que configuram os conteúdos e as formas de transmissão cultural que orientarão as práticas curriculares. De acordo com Silva e Silva (2014, p. 159), “os Livros Didáticos exercem influência sobre o que pode e não pode ser ensinado/aprendido. Determinar o que pode e não pode ser ensinado/aprendido representa legitimar cosmovisões e descredenciar outras”.

Desse modo, apontamos que o LD é colonizado e colonizador (SILVA; SILVA, 2016) na medida em que pode, também, cristalizar identidades e naturalizar os sujeitos possuidores de saber, “sendo um instrumento de poder, o LD perpetua relações de dominação entre grupos étnicos e entre homens e mulheres” (NATH-BRAGA, 2013, p. 99). Isto acontece quando os Livros Didáticos retratam por meio dos conteúdos expressos em imagens e textos estereótipos que exaltam o homem, branco, heterossexual, cristão em lugares e papéis sociais de prestígio, enquanto que as mulheres são retratadas em lugares e papéis sociais submissos e secundários. Estes lugares e papéis sociais estão determinados pela interseccionalidade de raça, de gênero, de classe e de território. Choppin afirma que os livros didáticos cumprem as seguintes funções:

1. Função referencial: o livro didático é o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos

conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações;

2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades;

3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, assume um importante papel político;

4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (2004, p. 553).

Compreendemos que estas funções estão imbricadas e agem simultaneamente. Apontamos que Função Referencial e Instrumental estão diretamente articuladas, de tal sorte que consolidam uma forma de ensinar e de aprender condizentes com os modelos educativos concebidos como ideais para o avanço da sociedade em voga (patriarcal/colonial/moderna/capitalista). Segundo com Bittencourt,

o livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc. (2013, p. 72).

Evidencia um modelo de conhecimento hegemônico fundado em uma concepção de saber científico eurocêntrico, masculino, branco, heterossexual, tendo em vista que a organização dos LD tem como referência os modelos de LD franceses e anglo-saxões. Ao pautar-se no modelo de conhecimento científico hegemônico, os LD “influenciam a construção identitária da/o aluna/o, reproduzem ideologias, participando de modo importante da formação de atitudes e valores” (OLIVEIRA, 2008, p. 99). Os LD podem ser um meio privilegiado de disseminação dos valores da sociedade patriarcal/colonial/moderna/capitalista.

Arelada a estas funções temos a função ideológica e cultural que exerceu um papel importante, principalmente, com a constituição dos Estados-Nação, em que foram transpostos para os LD os ideais de civilização, de homem, de mulheres e de família da sociedade europeia. Sendo assim, os LD são portadores da ideologia patriarcal na medida em que através de imagens, em especial, definem “los roles de género y por mecanismos de la ideología, los hace aparecer como naturales y universales” (PAREDES, 2011, p. 05).

Vale ressaltar que os papéis de gênero não estão apenas relacionados aos gêneros feminino e masculino. Logo não podemos reduzir os papéis de gênero apenas à diferença entre mulheres e homens, haja vista que as diferenças, também, são de ordem intragênero (mulher-mulher, homem-homem). Segundo Santomé (2013), o LD cumpre a função de informar as novas gerações como é o mundo, este se torna sexista na medida em que emudece e/ou não aborda, com o devido rigor, a condição das mulheres no passado e na contemporaneidade de forma a desnaturalizar as relações desiguais de poder. Nessa direção, o quantitativo de imagens de mulheres (negras, indígenas e brancas) e de homens (negros, indígenas e brancos) equitativo nos LD, do nosso ponto de vista, indicaria rupturas com as desigualdades de gênero, raça, classe social, entre outras.

Por fim, o LD ainda cumpre a função documental na medida em que a partir da sua leitura pode comunicar através de textos e de imagens visões de mundo, levando o estudante a construir um olhar crítico sobre a realidade evidenciada nos LD. Apesar de o LD ser objeto de várias críticas, estes permanecem, em certa medida, como um dos principais meios de disseminação e de validação de conhecimentos utilizados nas escolas.

Destacamos que estes conhecimentos permanecem sobre o cânone eurocêntrico, masculino, branco, heterossexual e cristão. Os conhecimentos e as culturas outras ainda são postos em um patamar de inferioridade, são tratados de forma folclórica e estereotipada. Seguindo essa linha de raciocínio, o LD tem contado e legitimado as histórias dos povos da América Latina a partir do olhar do colonizador, que os posicionam em lugares e em papéis subalternizados.

As mulheres, em especial, são vistas como corpos limitados, afeitos ao espaço privado do lar, do cuidado da família, e mesmo que apareçam em lugares públicos, predominantemente masculinos, a sua condição é secundária. E no caso das mulheres racializadas são representadas de forma atemporal como se estas não tivessem acompanhado as transformações sócio-históricas. De acordo com Santos (2012), a mulher negra ocupa um papel inferior ao homem branco, mulher branca e homem negro nos LD.

A depender das epistemologias e discursos que os constituem as desigualdades sociais se acentuam e/ou acenam em direção de equidade e justiça social.

## **CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD-CAMPO-2016**

Nesta seção apresentamos o caminho metodológico realizado. Inicialmente justificamos a escolha das fontes documentais (LD),

logo em seguida evidenciamos o percurso da seleção, organização e análises dos dados.

Os LD para o território campesino foram escolhidos segundo o Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo 2016 – Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI. As coleções vitoriosas foram Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo e Coleção Campo Aberto.

Escolhemos a coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo da editora FTD/São Paulo. A escolha por esta coleção justifica-se pelo fato dela ter sido aprovada no primeiro e no segundo editais de convocação das editoras. Em nosso entendimento, a permanência da referida coleção didática pode indicar que ela tem se aproximado das propostas e das diretrizes estabelecidas no edital e responde parte dos anseios da educação do campo.

Em relação a sua composição, a coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo é do tipo seriada, interdisciplinar e organizada por área de conhecimento (BRASIL, 2016). Conforme podemos observar, o quadro 1 traz a organização e o quantitativo de livros da coleção.

**Quadro 1: Composição Tipo I – Seriada Interdisciplinar**

Segmentos	Série/ ano	Volume	Componente Curricular
A -1º ao 3º ano	1º	1	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática
	2º e 3º	2	Letramento e Alfabetização, Geografia e História
	2º e 3º	2	Alfabetização Matemática e Ciências
	1º, 2º e 3º	1	Arte

B- 4º ao 5º ano	4º	2	Língua Portuguesa, Geografia e História
	5º	2	Matemática e Ciências
	4º e 5º	1	Arte
Total de volumes		11	

Fonte: Quadro construído com base no Edital de Convocação 04/2014.

No tocante ao Manual do Professor, segundo o guia do PNLD, este traz uma parte inicial comum a todos os volumes da Coleção, descritos anteriormente. Em seguida, as atividades propostas no Livro do Aluno são orientações referentes às informações e aos conceitos envolvidos, bem como apresenta encaminhamentos pedagógicos a serem adotados em classe pelos professores.

No intuito de responder ao objetivo desse trabalho utilizamo-nos da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2011). A Análise Temática acontece por meio das seguintes fases: pré-análise; exploração do material e tratamento e inferências dos dados.

Na fase da pré-análise, realizamos um levantamento dos LD de história e de geografia específicos para as escolas do território campestre, selecionamos os LD da Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo aprovados pelo PNLD Campo/2016. Nessa fase, fizemos o uso das regras da exaustividade; da representatividade; da homogeneidade; e da pertinência (BARDIN, 2011), no intuito de estabelecermos a frequência de imagens de mulheres presentes nos referidos LD. A Regra da exaustividade diz respeito à reunião de todas as imagens de mulheres presentes nos LD, a fim de esgotarmos a sua totalidade. A regra da representatividade corresponde às imagens representativas dentro do universo selecionado que obedeçam aos objetivos pretendidos. A regra da homogeneidade refere-se às imagens que possuam a mesma natureza. E por fim, a regra da pertinência em

que as imagens recenseadas devem ser adequadas a dar respostas ao objetivo do trabalho.

A fase da exploração do material e tratamento aconteceu por meio de leituras minuciosas das imagens, buscando codificar, classificar e categorizá-las a partir das frequências em que as mulheres apareciam nos LD. Assim, realizamos a última fase inferências dos dados, que permitiu tecer redes de sentidos analíticos sobre os dados.

## **FREQUÊNCIAS DE MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS**

A partir do contato com os dados, foi possível perceber que as frequências de imagens de mulheres nos LD apresentam ambivalências e assimetrias intragênero ao se articularem à herança racial e étnica das mulheres não-brancas (negras, indígenas e outras), gerando desigualdades e subalternizações. Nessa linha de raciocínio Bernardo e Maciel (2015) assinalam que

a violência a que estão sujeitos alunos e alunas negros no cotidiano escolar está explicitada, está nos constantes insultos raciais, comumente chamados bullying. O bullying cai como uma luva no mito do racismo institucional, seja na supervalorização simbólica da brancura (p. 199).

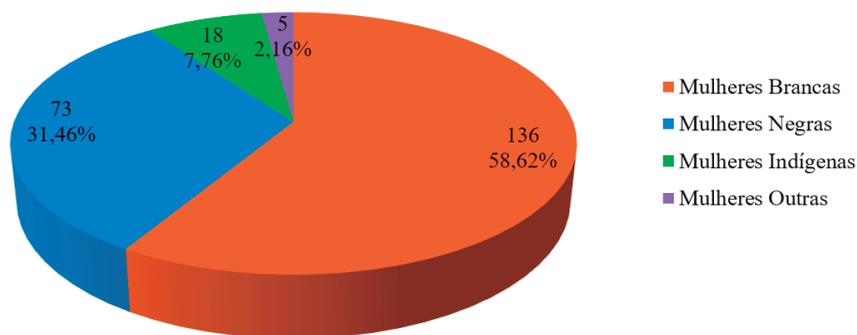
Desse modo é no cotidiano escolar que as práticas de racismo são materializadas e os LD enquanto textos curriculares possuem um papel importante no reforço das desigualdades pautadas na ideia de raças superiores e inferiores, bem como podem ser um dos meios para romper com estas desigualdades. Conforme as autoras, ainda há um agravante ao tentar enquadrar as práticas racistas dentro da categoria *bullying* e/ou brincadeiras de crianças, uma vez que essa atitude lança uma cortina de fumaça sobre o real problema do racismo na escola.

A frequência de imagens de mulheres brancas, negras, indígenas e outras pode evidenciar a presença da Colonialidade do poder e do ser no reforço e/ou naturalização das desigualdades entre homens e mulheres, bem como entre mulheres e mulheres. Vejamos o que os dados nos revelaram em relação à frequência de imagens de mulheres.

Identificamos que a frequência de imagens de mulheres nos LD de história e de geografia da Educação do Campo apresenta uma predominância no número de imagens de mulheres brancas em relação às mulheres negras, indígenas e outras, como podemos ver no gráfico 1.

**Gráfico 1: Frequência de Imagens de Mulheres nos LD da Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo**

### **LD de Geografia e História (2º, 3º, 4º e 5º anos)**



Fonte: LD de História e de Geografia - Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, 2016.

De acordo com o gráfico, do total de 232 (duzentas e trinta e duas) imagens de mulheres, 58,62% (cinquenta e oito inteiros e sessenta e dois centésimos) são de mulheres brancas. Tendo em mente que o

resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012, apontou serem as mulheres mais da metade da população brasileira. As que se declararam negras-pardas constituindo próximo a 52% (cinquenta e dois) da população feminina do país, enquanto que 47,5% (quarenta e sete inteiros e cinco décimos) se declararam brancas.

Conforme os dados do gráfico 1, percebemos que a proporção apresentada no quantitativo de imagens considerando raça-etnia não condiz com a realidade apresentada pela PNAD. Compreendemos que a pouca representatividade das mulheres negras e indígenas nos LD decorrem da herança deixada pelo mito da democracia racial, em que se defendia a ideia de que no Brasil não havia racismo e de que a população mestiça que o constituía era marcada pela cordialidade e aceitação mútua (FREYRE, 2004). O mito da democracia racial buscou mascarar as violências e os preconceitos sofridos pelas populações negras e indígenas.

Em relação a essa questão, Bernardo e Maciel (2015) destacam que

a mestiçagem se tornou o eixo fundador do mito das três raças e particularizou a ideologia racial brasileira a partir do século XX. (...) tal ideologia segue os seguintes momentos discursivos: 1) a formulação de teorias que apregoavam o caráter negativo e degenerativo do mestiço, mobilizando a categoria do embranquecimento como forma de aniquilamento racial; 2) a valorização da mestiçagem (anos 1930) como uma estratégia de construção de uma identidade homogeneizadora das diferenças e como mecanismo de manutenção das estruturas sociais dominantes (p. 195-196).

Sendo assim, o LD, a nosso ver, acentua a Colonialidade do Ser, na medida em que não traz de forma representativa imagens de

mulheres negras, indígenas e outras. Ressaltamos ainda que este dado evidencia a necessidade de uma maior atenção das editoras ao cumprimento do edital de convocação no que diz respeito à orientação de que as coleções didáticas não devem reproduzir estereótipos de gênero, de raça e de etnia.

Ressaltamos que o Edital de convocação do PNL-D-Campo/2014 está respaldado em diversas leis que tratam especificamente dos direitos educacionais das populações do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, etc., tais como a Lei 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação. Nessa direção, entendemos que além de representar igualmente mulheres negras, indígenas e outras nas imagens dos LD, é urgente que não se reproduzam hierarquias entre estas mulheres nas imagens dos LD. Os sujeitos que constituem essas populações foram feitos desiguais, justamente para justificar as mazelas que os atingem.

Do nosso ponto de vista, a discrepância entre os quantitativos de imagens de mulheres é representativa das desigualdades sociais existentes em nossa sociedade, racista, machista e classista, herdadas do processo de Colonialismo fincadas nos pilares da Racialização e da Racionalização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise da frequência de imagens de mulheres constatou uma assimetria quantitativa decorrente da diferença étnico-racial. Identificamos a existência de uma classificação-hierarquização intragênero, referendada na Racialização, uma vez que as mulheres pertencentes às raças consideradas como inferiores são retratadas nos LD em quantidade menor. A menor presença de imagens de mulheres negras, indígenas e outras indicou que os LD da Educação do Campo estão inundados pela matriz de poder colonial, ou seja, a Colonialidade.

Frisamos que as frequências assimétricas de imagem de mulheres gestam a diferença intragênero. Ao relacionarmos as ocorrências de imagens de mulheres considerando raça-etnia e o censo do IBGE percebemos que o quantitativo de imagens não condiz com a realidade étnico-racial do país. Assim, inferimos que os LD ainda permanecem sob a égide colonial, evidentemente que há mudanças, pois as mulheres não-brancas são ilustradas no LD, mas estas mudanças atrelam-se à interculturalidade funcional, visto que essas mulheres permanecem em uma posição, preponderantemente, subalterna em relação às imagens de mulheres da raça tida como superior, a branca.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. El Libro de Texto y la Política Cultural. **Revista de Educación**, Espanha, n. 301, p. 109-126, 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNADO, T.; MACIEL, R. O. Racismo e educação: um conflito constante. **Contemporânea**, v. 5, n. 1 p. 191-205, Jan. – Jun., 2015.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Governo Federal-Portal do FNDE. **Guia de Livros Didáticos- Educação do Campo**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3957-guia-pnld-campo-2016>> Acesso em: 02 jun. 2015.

CAROSIO, A. **Feminismos para un Cambio Civilizatorio**. 2014.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de especialistas em aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, 2002.

DELGADO, L. R.; FRANCO, R. E. Colonialidad del Poder, Patriarcado y Heteronormatividad en América Latina. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, enero-junio 2014 - vol.19/nº42. pp. 95-110.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49. ed. rev. São Paulo: Global, 2004.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.80, Março 2008, p. 115-147.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACEDO, E. A Imagem da Ciência: folheando um Livro Didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 103-129, abril 2004.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NATH-BRAGA, M. A. Discursos sobre a Mulher: uma análise do livro didático língua portuguesa e literatura: ensino médio. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 8 n. 1 jan/jun de 2013.

OLIVEIRA, S. Texto Visual, Estereótipos de Gênero e o Livro Didático de Língua Estrangeira. **Trabalho Linguista Aplicada**. Campinas, vol. 47, n. 1 Jan./Jun, 2008, p. 91-117.

PAREDES, J. **Una sociedad en estado y con estado despatriarcalizador**. Cochabamba, Diciembre de 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación social. En: WALLERSTEIN, Immanuel. **Journal of world systems research**, v. 2. California, 2000.

SILVA, F. G. P.; SILVA, J. F. A Crítica Decolonial das Epistemologias do Sul e o Contexto de Constituição das Coleções Didáticas do PNLD-Campo/2013. **Realis**, v.4, n. 02, Jul-Dez. 2014.

SILVA, F. G. P.; SILVA, J. F.. Histórico das políticas de livros didáticos na educação brasileira- antecedentes históricos e atuais perspectivas. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1. n. 1. jan./jun 2016 p. 122-138

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.



# ***Curriculos e construção de desigualdades: Processos de subjetivação no sertão Pernambucano***

Gilberto Moreira

## **1. INTRODUÇÃO**

Segundo Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2011), o Nordeste foi *inventado*. Não apenas social e culturalmente construído ou territorialmente denominado, mas *inventado*. Nesse processo de invenção, há cerca de cem anos apenas, foram inúmeros as práticas e os discursos na tentativa de criar uma “identidade regional”, um agrupamento, uma homogeneização, uma oposição ao sul. Essa identidade, entretanto, nada mais era que uma construção mental: “uma totalidade político-cultural como reação à sensação de perda de espaços econômicos e políticos por parte dos tradicionais produtores de açúcar e algodão” (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 80). Assim nasce o Nordeste, já depois até da República. Com ele, os estereótipos de uma região “problemática”, por conta de uma incontável e negociável seca, e de um povo tendente à vitimização, que ajudava a ressaltar

ainda mais uma ideia de eficiência e produtividade do sul. Cristaliza-se essa imagem por uma literatura que retrata pobreza, melancolias e um bruto cangaço, e o Nordeste ainda hoje padece de uma imagem de desigualdade, de exotismo, que explica tantas manifestações de preconceito contra seu povo.

Quando trazermos essa problemática para o campo de pesquisas sobre a educação, percebemos, através de estudos como o dos professores Ana Lúcia Arruda e Edson Andrade (2017), o quanto a pobreza e a desigualdade social estão *realmente* presentes em escolas da região Nordeste. A partir da análise de produções acadêmicas entre os anos 2000 e 2016, os autores alertam para o fato da desigualdade social se converter em uma “desigualdade educacional”, motivo de promoção da evasão escolar em diferentes níveis. Dentre as tantas contribuições desse estudo, é interessante a percepção crítica dos autores quanto ao fato dessas produções estarem mais concentradas na região Sudeste, enquanto o tema é aparentemente abandonado pelos próprios acadêmicos da região mais afetada.

Para Susana Murillo (2007), *pobreza e desigualdade* têm se tornado significantes de estratégias discursivas que atravessam o senso comum e se “naturalizam” em uma lógica estatal que deixa de vê-los como resultado da acumulação de capitais. Em sua abordagem, mais próxima de uma perspectiva discursiva, ela defende que a relação entre os significantes *pobreza e desigualdade* ocorre através de uma articulação em cadeias de equivalências. O paradigma sociotecnológico, assim, se alimentaria dos estudos científicos sobre o tema e buscaria transformar os indivíduos em “dóceis trabalhadores” e “ávidos consumidores”, cabendo ao Estado a regulação das ações sociais em prol dessa transformação.

Em nossos estudos, mesmo não estando diretamente focados na análise das relações entre as condições socioeconômicas dos alunos e a dinâmica escolar, entendemos que essa categoria participa

efetivamente dos processos de subjetivação e merece, sim, uma atenção especial. Nossas análises são realizadas em especial com alunos do sertão pernambucano e nelas essas relações são trazidas em composição a sentimentos de pertencimento e territorialidade. Não poucas são as falas que retratam um sentido de inferioridade do jovem habitante do semiárido em relação ao modo de vida na capital e uma fantasia de que, na “cidade grande”, o ambiente escolar é mais harmônico e eficiente.

Neste capítulo, apresentamos o recorte de uma pesquisa ainda em curso que analisa os processos de subjetivação e reconfiguração de identidades de estudantes de escolas públicas da cidade de Serra Talhada, no sertão pernambucano<sup>16</sup>. Através de entrevistas com gestores, professores e alunos, trabalhos em grupo e observação de aulas do ensino médio daquela cidade, analisamos os processos de subjetivação e reconfiguração de identidades de estudantes a partir das políticas e práticas curriculares que representam o *cangaço* e o *sertão* nas aulas de História e Geografia. Entendemos que tais políticas e práticas curriculares (re)condicionam o olhar dos estudantes sobre suas referências históricas, culturais, de territorialidade, de gênero e de religiosidade, dentre outras inerentes à (re)constituição de suas identidades. Nosso objetivo neste capítulo, então, é o de apresentar os pontos nos quais as análises em construção se articulam, se contrapõem e/ou se interseccionam com os discursos da pobreza e da desigualdade social/desigualdade educacional.

---

16 A cidade de Serra Talhada está localizada a 412 km de Recife, no sertão pernambucano, na microrregião do Pajeú. Sua população é de aproximadamente 85.000 pessoas (2016), das quais 77,3% se concentram na zona urbana e 22,7% vivem na zona rural. 55,27% da população tem rendimento inferior a ½ salário mínimo e 58,3% das pessoas ocupadas concluíram o ensino médio (2010). Seu Ideb é de 4,9 para os anos iniciais e 4,1 para os anos finais (2015) (Fontes: IBGE – Monografias Municipais, Nordeste/Pernambuco – Serra Talhada, 2017 e <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/serra-talhada/panorama> – Acesso em: 07 de maio de 2019).

O desafio da pesquisa é grande, mas não menos instigante, principalmente ao levarmos em conta que Serra Talhada é a cidade de origem de Virgulino Ferreira, o Lampião, a quem seu povo muito bem faz questão de representar. Esse personagem de tantas manifestações culturais é condicionante de várias dicotomias que envolvem justamente as questões de gênero, religiosidade, territorialidade e cidadania que exploramos. Falar de Lampião é falar de uma história contada de forma controversa. É falar de um sertão-personagem, cuja imagem do início do século XX ainda se cristaliza no imaginário popular. É falar em Maria Bonita, a primeira mulher aceita no cangaço. É falar do sincretismo presente no homem do “corpo fechado” que celebrava as missas para seu bando. É testemunhar falas de identificação, de pertencimento e de negação de jovens oriundos daquela cidade. Mesmo com tudo isso, falar do cangaço é falar de um movimento autêntico e genuíno, que é negado pelos parâmetros curriculares do governo do estado<sup>17</sup>.

Nossa abordagem metodológica tenta escapar do modelo de análise de identidades e relações entre os sujeitos como algo particular e estático. Os estudos pós-estruturalistas, como a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2004), são a base conceitual e teórica de nossa investigação. Essa perspectiva apresenta a realidade experienciada pelos sujeitos como sendo constituída pela condição ontológica da

---

17 O governo do estado de Pernambuco adota Parâmetros Curriculares para a educação básica (níveis fundamental e médio). Esses documentos são compostos pelos Parâmetros para a Educação Básica do Estado – parâmetros curriculares (2012), parâmetros na sala de aula de âmbito geral (2013) e parâmetros na sala de aula para cada disciplina (2013). Analisado tais documentos, percebemos que as palavras “cangaço” e “sertão” não figuram em qualquer diretriz de ensino nem em qualquer eixo de aprendizagem. Essa informação foi corroborada pelos gestores escolares que entrevistamos, que confirmaram que, fora tais diretrizes, não recebem qualquer instrução ou recomendação para o trabalho com tais temas.

discursividade, uma vez que os estudos de demandas e identidades pautados nessa teoria “sempre buscaram construir sua abordagem ou metodologia a partir das características e da realidade contextual do problema a ser defrontado” (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 1329).

Para a teoria do discurso, atores sociais, como as instituições educacionais, adquirem um caráter político ao incorporarem práticas de decisões em territórios indecidíveis, nos quais a contingência histórica se sobrepõe a uma suposta ordem definitiva nunca alcançável (BURITY *et al.*, 2015). A educação como discurso, então, compreende um sistema de articulações e disputas pelo controle da transformação ou manutenção de construções identitárias em prol de uma determinada ordem social. São “discursos educacionais” que formam e reformam identidades e subjetividades, promovem deslocamentos e influenciam, assim, a construção da realidade social. Nessa perspectiva teórica, as desigualdades sociais e as aproximações com o significativo *pobreza* se dão através do conceito de povo, parte desprivilegiada da comunidade (*plebs*), não atendido pelo poder governante, que anseia tornar-se a “única totalidade legítima” (*populus*). A construção do *povo* é, assim, um ato político (LACLAU, 2013).

A forma como os alunos, professores e gestores escolares constroem seus discursos e as relações que estabelecem discursivamente com seu entorno social são entendidas aqui como meios potentes de dizer de suas atitudes e dos contextos nos quais elas se moldam. Cada uma das cinco escolas públicas estaduais visitadas constitui, em si, um discurso. A fala e o *ethos* dos sujeitos envolvidos, dos ambientes físicos, dos projetos e ações pedagógicas desenvolvidas, as relações internas e com a comunidade, dentre outros aspectos, dão a cada escola uma identidade discursiva própria, dinâmica, não fixada, que constitui elemento fundamental em nossas análises (MARTINS, 2007; MANGUENEAU, 2011).

## 2. EDUCAÇÃO, JUVENTUDES E POBREZA

Para um estudo que se propõe a analisar as diferentes direções assumidas por indivíduos temporariamente posicionados na condição de “estudantes”<sup>18</sup>, o que se busca não é apontar fatores universais, condições gerais ou dados estáticos sobre os efeitos dessa condição em suas (re)construções de identidade. A meta é observar a forma como esses efeitos ontologicamente atuam sobre pessoas com diferentes referências de contextos sociais, diferentes histórias de vida, diferentes sonhos e diferentes configurações familiares. Concepções diversas de classe, gênero, sexualidade, raça e territorialidade, assim, promovem uma dinâmica de representações culturais contraditórias, antagônicas e, sobretudo, sujeitas a diferentes possibilidades de identificação.

Ao buscar perceber como os estudantes desenvolvem seus discursos sobre suas próprias condições em relação a um imaginário social de “juventude”, identificamos a pluralidade de uma identidade atravessada por categorias de várias ordens. São, na verdade, ideias e configurações de “juventudes”, em substituição a um mero dado cronológico, que melhor representam construções históricas e culturais (ABRAMO, 2005; CARRANO, 2012; TOSTA, 2015). Laclau e Mouffe (2015, p. 249, grifo nosso) acrescentam a condição de *consumidor* a essa construção social juvenil. Nela, criam-se necessidades específicas para o jovem, que o impulsionam a buscar uma autonomia financeira. O problema é que a própria sociedade não tem condições de lhe prover tal autonomia, já que fatores como as crises econômicas e o desemprego o colocam em uma condição de ainda maior vulnerabilidade. O novo discurso publicitário e o apelo ao consumo de

---

18 Condição aqui entendida como um significante que não apresenta um sentido fixo. O que determinará essa condição provisória serão as relações de diferença e equivalência que estabelecerá com outros significantes.

modelos estéticos e técnicos mobilizam as identificações de jovens de diferentes condições socioeconômicas. Valores que estabelecem determinadas configurações de desejo (de consumo) são difundidos em rede, em estratégias de reestruturação econômica e geopolítica hegemônicas (BLOJ, 2011; DAYRELL; CARRANO, 2014; TOSTA, 2015).

Em determinado momento da pesquisa, chamou-nos a forma como os alunos entrevistados alinharam suas narrativas sobre a própria condição juvenil à questão da “oportunidade”. Em todas elas, percebemos que o significado dessa palavra se esvazia para envolver diferentes sentimentos. A “oportunidade” estava associada a desejos no porvir: *ser livre*, no sentido de libertar-se; *poder mudar*, transmitindo a ideia de que algo possa, no futuro, ser diferente; uma ponte para um dia *estar bem na vida*; algo que faça esquecer as desesperanças; e que venha *de cima*, numa ação social, governamental. Por outro lado, nota-se que o discurso das “oportunidades” é marca do apelo das instituições de ensino e reforça nos jovens a esperança e o desejo no porvir: “a escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais” (MARTINS; CARRANO, 2011). Entretanto, se a educação é para o senso comum a solução para a situação de vulnerabilidade e promoção do jovem, ela também será apontada como a fórmula de capacitação do indivíduo para o cumprimento de seu papel de consumidor. Para Marx, a educação é um forte instrumento dos proletários oprimidos em sua luta contra o poder hegemônico burguês, mesmo que a ele paradoxalmente se credite a responsabilidade da educação das massas. Fica clara aqui a estratégia da política educacional de garantia da força de trabalho que cumpra as demandas sociais sob os parâmetros do capitalismo. Caberia, a essa política, o suprimento de uma mão de obra mercantilizada, bem mais mantenedora do trabalho assalariado do que, dele, crítica (AZEVEDO, 2001). Burity (2010, p. 22-26) explica que a educação

se torna a “salvação” da miséria, da desqualificação laboral, da marginalidade. Essa alegação revelaria vários outros discursos em torno de um imaginário social de referência de superioridade/inferioridade, baseado em uma maior capacidade produtiva daqueles que supostamente detêm maiores quantidades de um saber escolarizado.

Se o fantasma de um estado de vulnerabilidade paira sobre o discurso da juventude, percebemos que ele é ainda mais forte no imaginário dos estudantes do sertão pernambucano que vivem a pouco mais de 400 quilômetros da capital. Aos discursos de uma “educação salvadora”, somam-se lógicas fantasmáticas, como as que atribuem ideias de maior precariedade ao sertão. São lógicas que estereotipam e que afetam, também, a concepção de classes sociais. Dayrell (2007) reproduz uma categorização dupla quando nos fala que ser jovem oriundo das camadas populares é um desafio considerável. Para esse autor, a dupla caracterização (jovem e pobre) altera a trajetória de vida e os sentidos de uma vivência juvenil. Martins e Carrano (2011) trazem outra dimensão sobre o protagonismo juvenil dentro de um contexto de sociedade capitalista excludente. Para eles, questões como poder aquisitivo, condições de saúde, moradia, escolarização e gênero são aspectos que nortearão os jovens na construção e fixação das identidades pelas quais querem ser reconhecidos socialmente. As instituições e seus discursos, assim, deveriam contribuir para que esse processo seja consciente e isento ao máximo de supostas heranças familiares ou institucionais.

É pertinente voltar aqui ao texto de Arruda e Andrade (2017), que nos lembra da educação como um *direito* do cidadão e do combate às desigualdades educacionais como um *dever* do Estado. Para eles, a ineficiência do governo em obedecer tais preceitos e bem articular as gestões federal e municipal com relação à oferta da educação pública é um agravante das carências escolares específicas da região Nordeste. A democratização do processo, com a dotação e maior

autonomia de ação aos municípios e a cooperação geral de todos os envolvidos, juntamente com um planejamento efetivo das ações, é fator que corrobora para uma maior participação da comunidade nos projetos político-pedagógicos escolares e para o fortalecimento das políticas de garantia da educação como direito. A assunção da responsabilidade da educação básica pelo governo federal (modelo de corresponsabilidade) apresenta maiores possibilidades de desenvolvimento de ações didático-pedagógicas que qualificam o processo educacional. Duarte e Yannoulas (2017) pregam igualmente a necessidade de estimular uma participação mais ampla da comunidade escolar na elaboração dos projetos político-pedagógicos, trazendo o foco, agora, para o enfrentamento direto da situação de pobreza dos alunos. Para os autores, a situação de pobreza dos estudantes precisa tornar-se mais visível pela comunidade escolar e ser problematizada. A partir dessas iniciativas, a escola se fortaleceria e se integraria a uma rede de proteção social, o que contribuiria para o arrefecimento do preconceito e das violações contra os alunos marginalizados pela pobreza dentro da própria escola. Para Cimdamore (2007), a forma como os temas “pobreza” e “(re)produção de desigualdades” são lançados no debate acadêmico e na discussão política tende a dispersar seu foco, pois se concentram muitas vezes em questões específicas e falham na proposição de um modelo teórico que permita generalizações sobre a política da produção e reprodução da pobreza.

A fantasia do salvacionismo socioeconômico (do “ser alguém”) através da educação é enunciada por nossos entrevistados tanto nos *sonhos* de sua realização/concretização quanto no *medo* de sua não realização ou perda. A escola é representada em grande parte como possibilidade de “vencer desafios”, de “adquirir conhecimentos”, de “maior motivação para a aprendizagem” e de “tornar-se um cidadão”. O conhecimento é apontado como promessa de “crescimento individual e profissional” e de cultivo de um “pensamento crítico”. O ensino

superior é descrito basicamente como viabilizador de um emprego digno e de uma autorrealização: “um sonho realizado e muito suado, mas que hoje me orgulho de ter conseguido”. Por outro lado, o medo associado ao futuro diz respeito ao fato de “não conseguir fazer faculdade e não ser uma pessoa boa e feliz”, “não ser uma pessoa estabilizada na vida”, “não ser um alguém e ficar desempregado”.<sup>19</sup>

### **3. CURRÍCULO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO**

Com a questão dos estudos acadêmicos sobre o tema trazidos à tona, cabe realocar a atenção sobre os reflexos da pobreza e das desigualdades nas relações do cotidiano escolar. Disso se encarregam textos como os de Bernard Lahire (2003) e François Dubet (2003), que apresentam um contraponto à teoria da reprodução social que tanto se popularizou a partir dos anos de 1960 e 1970. Segundo os autores, os grandes expoentes dessa teoria apresentavam a escola como participante de um modelo reprodutor de desigualdades sociais ao se tornar promotora de desigualdades entre os alunos. Ao analisarem os efeitos temporais de transformação sobre essas teorias, Dubet (2003) e Lahire (2003) observam que relações ainda mais amplas se estabelecem entre a escola e o modelo político-econômico socialmente adotado. Ao tornar-se excludente, a escola o faz muito mais a partir desse modelo externo que (pré)estabelece o próprio conceito de sucesso/fracasso escolar. Ireland (2007) e Paulilo (2017) nos mostram o quanto essa questão ainda exige fôlego em seu debate ao trazerem várias referências que mostram o tanto que a escola ainda sofre de interferências de uma ideologia burguesa e de justificativas fundadas em aptidões e dons para naturalizar as desigualdades dos alunos. Reprovação, evasão e ausência nas aulas são indicativos de problemas sociais vividos pelos alunos e suas famílias. A escola, ao

---

19 Falas de alunos entrevistados.

decretar as situações de *fracasso escolar*, acaba por estabelecer uma condição de insucesso socioeconômico do indivíduo e reforçar a marginalidade produzida no sistema capitalista. O fracasso escolar, assim, reflete um processo social de rotulação do sujeito. Ser menino ou menina, rico ou pobre, filho de operário, de desempregado, de negro, de índio etc. é algo que se revela como um valor conferido ao aluno e que denuncia que o combate ao fracasso escolar demanda uma ação contra as próprias desigualdades sociais. Essas desigualdades de classe, sexo, cultura e etnia dentro da educação são o alvo de nossa investigação e serão melhor detalhadas adiante.

Ao analisar as pretensas condições de igualdade prometidas por uma escola socialmente tida como *justa* em relação a seu acesso e à forma de avaliação de seus alunos, certos autores pregam os fundamentos da *meritocracia* como concepção de justiça. Para Dubet (2004), por exemplo, o aperfeiçoamento desse modelo, aliado a uma garantia mínima de competências, poderia cumprir com os ideais de respeito às diferenças, minimização das desigualdades e geração de uma escola eficaz em seus objetivos tanto de formação humana quanto para o trabalho. Young (2007), por outro lado, reforça a crítica a essa escola controlada por metas, tarefas e comparações de desempenho, discutindo o papel das escolas de promoverem a igualdade social através do currículo. Ele define o conceito de “currículo poderoso”, defendendo que a utilidade do conhecimento fornecido deve ser capaz de levar as crianças de lares desfavorecidos a subverterem essa ordem social de desfavorecimento e romperem com os paradigmas de submissão à classe dominante.

No Brasil, desde os anos de 1990, percebe-se uma centralização das políticas curriculares apoiadas nos princípios neoliberais que enfraquece a ação de professores, alunos e comunidade como atores desse processo. A noção de “qualidade da educação” constitui-se como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos e justifica a

necessidade das reformas curriculares. Essa noção de qualidade é um significativo vazio que lutas hegemônicas tentam preencher. Discursos como o da diferença vêm provocando uma rearticulação em algumas cadeias antagônicas em defesa de conteúdos universalistas apresentados como garantia de qualidade da educação e ferramenta de igualdade social. Por outro lado, discursos conservadores se lançam sobre o domínio de conteúdos disciplinares universais ou de saberes socialmente organizados (MACEDO, 2009, 2014). Burity (2010) participa dessa discussão ao alegar que nas disputas hegemônicas do campo da educação também há contendidas que envolvem reconhecimento, afirmação de seu caráter técnico, formação para a participação crítica na cidadania e novas configurações de vínculos sociais na globalização. Nessas disputas, há sempre particularidades que são trazidas à tona como argumentos totalizantes, uma vez que o conteúdo universal da educação não está plenamente fixado. Esse movimento é parte do evento político e dá chance aos antagonismos e deslocamentos de agirem como fatores de reconfiguração das ordens das coisas.

A pesquisa em andamento, que gera o presente recorte, é fundamentalmente sobre o currículo. Esse currículo entendido, entretanto, como muito mais que mera peça normativa. Percebemos o poder de subjetivação de todas as políticas e práticas do currículo a partir de sua condição prioritariamente discursiva. O discurso é hegemônico: o que se produz a partir dele visa a atravessar o indivíduo de forma ôntica, com o poder (re)condicionador de sua identidade.

A história de Lampião, de Maria Bonita e do cangaço, bem como toda a perspectiva sociocultural sobre o sertão, está recheada desses discursos de empoderamento, de mitos e fantasias que atravessam o imaginário e se personificam em atos, formas de pensar e ser do sujeito. *Lampião*, *Maria Bonita*, *cangaço* e *sertão* são personagens de construções múltiplas, difusas e contraditórias. São discursos dentro de discursos, que se interseccionam, se articulam, se confundem, mas,

principalmente, como toda unidade discursiva, servem às finalidades daqueles que os anunciam. São personagens que trazem dentro de si conteúdos amplos e de grande significância. Contam histórias de políticas, de culturas, de gênero, de religiosidade, de territorialidade e de pertencimento. Articulam ideários de heroísmo, de sucesso, de fracasso e, fundamentalmente, de uma história que se projeta sobre a história de um povo, de uma região, de um país. Ausentes das diretrizes e do currículo normativo do estado, tornam-se temas que compõem estratégias pedagógicas que variam de escola para escola, de professor para professor. Cercadas por uma identidade cultural que toma conta de toda a cidade de Serra Talhada, tais estratégias docentes são cobradas e colocadas em xeque o tempo inteiro, fazendo da prática pedagógica um desafio ainda maior.

Os três próximos tópicos tentam dar conta da análise de como essas políticas e práticas curriculares (re)condicionam o olhar dos estudantes sobre suas referências históricas, culturais, de territorialidade, de gênero e de religiosidade, evidenciando os pontos nos quais as análises em construção se articulam, se contrapõem e/ou se interseccionam com os discursos da pobreza e da desigualdade social/desigualdade educacional.

#### **4. DESIGUALDADES SOB A PERSPECTIVA DA RAÇA, DA TERRITORIALIDADE E DO PERTENCIMENTO**

No início da década de 1970, Hannah Arendt lançava sua grande obra *Origens do totalitarismo* (ARENDR, 1989). Tratando do discurso antissemita, ela nos explica que o racismo exposto por uma Alemanha nazista só surtiu seu efeito histórico por haver encontrado eco nos tantos outros países que o apoiavam. O racismo, assim, converte-se em uma arma ideológica ao ser alimentado pela força da persuasão e pelos interesses de um discurso hegemônico. Percebemos

o quanto esse texto de quase cinquenta anos não poderia ser mais atual para um período em que novos artefatos de mídia surgem para nutrir velhas e retrógradas ideias, que pregam máximas de superioridade, de condições sociais por mérito e pelo regime de naturalização da desigualdade.

Além disso, ao observarmos um texto como o de Teresinha Bernardo e Regimeire Maciel (2015), podemos ver o quanto o discurso do antissemitismo nazista é capaz de criar um paralelo com o preconceito e os discursos racistas ainda hoje tão presentes nas salas de aula de nosso país. Enquanto Arendt descreve o percurso da implantação de uma raiz misógina, ainda na metade do século XX, em uma Europa considerada referência filosófica e civilizatória, Bernardo e Maciel (2015) tratam de questionar o quão hipócrita pode ser uma sociedade que, com o mesmo vigor que decreta uma lei antirracismo, tira-lhe qualquer efeito de sua aplicação ao sonégá-la de forma declarada. A partir de uma pesquisa feita em escolas de São Paulo, essas autoras denunciam o descaso com a lei 10.639/2003 dez anos depois de sua promulgação e a legitimação de atos de preconceito racial nas salas de aula (muitas vezes pelos próprios educadores). Demonstam, assim, a fragilidade de um currículo que ultrapassa, na prática, as disposições legais que deveriam fundamentá-lo e deixam claro o quanto esse é um território de disputas hegemônicas.

Ao entendermos que o debate sobre a desigualdade social vai muito além das diferenças entre os tons de pele, percebemos o quanto a questão racial se coaduna com nossos estudos. Nos discursos da territorialidade/regionalidade, a origem ou lugar em que o sujeito habita se torna elemento de sua caracterização, de fixação de sua identidade e, conseqüentemente, alvo de distinções e preconceitos. O “sertanejo”, o “nordestino”, o “interiorano” representam construções histórico-sociais que estabelecem ordens de valor ante uma suposta superioridade hegemônica daqueles que as ditam. A fantasia da

precariedade da condição de vida em relação àqueles que moram na capital foi algo já detectado em nossos estudos. Jovens moradores de Serra Talhada contrastam o orgulho de terem nascido no sertão com uma suposta percepção de que há uma forma de vida “melhor” que as deles em cidades maiores. Tal como a violência simbólica atua sobre pessoas com determinados traços étnicos, o preconceito é elemento de subjetivação e reconfiguração da sensação de pertencimento dos jovens ao lugar em que nasceram.

Dayrell e Carrano (2014, p. 119) dizem que o sentido que os jovens considerados pobres atribuem ao lugar onde vivem “não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo como cenário para a violência”. Para eles, o bairro, a comunidade, a periferia representam um espaço de interações afetivas e simbólicas, que lhes afirma um lugar numa cidade que os exclui. Ao perguntar sobre o significado de morar em Serra Talhada, o sentimento expresso em todas as respostas é majoritário: os jovens não abrem mão do desejo, da “oportunidade” de sair em busca de outros espaços, mas revelam que o fariam muito mais por uma conveniência ou por algo que simbolizasse uma real ascensão social dentro de uma lógica imaginária (ir para outro país, ter a chance de morar em um local mais seguro, mais desenvolvido etc.). Mesmo nos casos em que os indivíduos relatam o incômodo da violência e da falta de estrutura, o sentimento de vínculo com o local e com as pessoas que o compõem faz parte do discurso da maioria.

Em várias entrevistas, os jovens deixaram transparecer mais de uma vez a construção de um imaginário de inferioridade e precariedade das condições de vida em sua cidade em relação àquelas da capital. Interessante perceber, por exemplo, que, na maioria das vezes em que fazem relatos de manifestações de violência ocorridas na cidade (dizem haver ainda uma alta taxa de homicídios por causa de brigas de família), narram os incidentes com tom de constrangimento

e indignação. Nesse momento, aproveito para aprofundar essa observação de seus *ethos* discursivos e menciono alguns dos fatos narrados pelos jovens *da capital* quanto à violência em seus bairros e em suas escolas. Instantaneamente, percebo que os jovens do sertão se desconcertam e se surpreendem com as informações, o que nos leva a ver, mais uma vez, o quanto os fantasmas e mitos das lógicas sociais interferem em suas subjetivações.

O fato de as diretrizes curriculares do estado serem omissas em relação aos elementos típicos da cultura local (no caso dos estudantes de Serra Talhada, o cangaço e o sertão) reafirmam esse sentido de esterilização, de nulidade e praticamente exclusividade das representações culturais. Debater, estudar, representar o cangaço e o sertão nas aulas de História e Geografia torna-se uma ação praticamente marginal ou “folclórica”. Gestores escolares e professores tomam a iniciativa de promover tais ações por interesse próprio. Os critérios de medida de aquisição de conhecimento sobre os temas se tornam ainda mais frágeis, mais relativos e esse conhecimento se relega à cristalização de imagens de um passado que rima com o problemático Nordeste da seca, com o Nordeste mal inventado.

## **5. DESIGUALDADES SOB A PERSPECTIVA DA RELIGIOSIDADE**

Outro aspecto que nos ajuda a perceber os processos de subjetivação e reconfiguração de identidades dos estudantes é o do recondicionamento do olhar sobre a questão da religiosidade. É documental o fato de que Lampião chegava a celebrar missas com seu bando e que deixava latente sua devoção por Padre Cícero. Ao mesmo tempo, trazia guias da Umbanda em seu pescoço e dizia ter o “corpo fechado”, em alusão direta à proteção dos Orixás. O sincretismo velado que acompanhava os cangaceiros ainda faz parte de um comportamento social observado em Serra Talhada. De acordo com os registros do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), mais de 80% de sua população segue os preceitos da Igreja Católica Apostólica Romana. A cidade, assim, está erguida ao redor da igreja de sua padroeira e deixa seus *Ilês*<sup>20</sup> escondidos na periferia. Ao conversarmos com professores e estudantes da cidade, entretanto, não são raros os relatos de que ambos os espaços, tão desiguais em visibilidade e legitimação, abrigam muitas vezes os mesmos fiéis, que por ambos os templos circulam.

O debate sobre a importância do combate ao preconceito religioso é também algo devido pelo currículo. Autores como Cunha (2011), Mariano (2011) e Fischmann (2012), que debatem a questão do ensino religioso nas escolas públicas de nosso país, mostram-nos a importância de uma análise histórica, a partir da própria Constituição Federal, do quanto esse tema ainda se encontra aberto a uma dinâmica de contradições e debates que cada vez mais se acirram. Desde nossa primeira Constituição, o ensino religioso no Brasil atendeu a demandas que ainda hoje transitam entre sua imposição a sua desobrigação na norma curricular, o que deixa claro o quanto a escola representa o papel de reproduzir relações sociais e a forma de pensar das classes dominantes (CUNHA, 2011). O embate entre a ideologia secularista e os grupos religiosos que resistem ao processo de laicização do Estado reforça a ideia da imposição do ensino religioso escolar por grupos dominantes e nos mostra o esforço desses sujeitos em garantir a propagação de suas ideologias, seja através da expansão de sua participação no cenário político partidário, seja pelos canais de comunicação em massa (MARIANO, 2011). Por outro lado, fica exposta a disputa por um determinado controle ideológico, que pode atingir um alcance ainda maior e superar inclusive as barreiras nacionais. Nesse sentido, Fischmann (2012) traz à tona os conceitos de tolerância e alteridade e nos mostra o quanto as relações entre igreja e Estado podem, ainda

---

20 Terreiros ou casas de Candomblé.

hoje, representar sérias implicações para os mecanismos de controle governamental e o quanto nosso país está longe de se tornar promotor de uma política de diversidade cultural e religiosa.

Eventos mais recentes, como a solidificação da chamada “banca evangélica” no Congresso Nacional, cujo apoio à eleição do atual presidente da república em 2019 foi bastante representativo, mostram-nos o quanto o terreno das políticas do currículo é permeado por relações de universalidade e particularidade. Para Laclau (2011), essas relações também são decisivas para a formação de identidades, uma vez que nossa ideia de universalidade é influenciada pelos agentes privilegiados da história (Deus, a Razão descartiana, o eurocentrismo e todos os fundamentos baseados na lógica cristã da encarnação). Ao tornar-se dominante, o particular se faz universal e, formado por grupos de diferentes identidades, que lutam pelo poder, não conta com uma característica de pureza. As relações de poder entre as identidades não podem ser ignoradas, bem como suas relações com o contexto. O universal surge do particular, como um “horizonte incompleto, que sutura uma identidade específica deslocada” (p. 57). O processo democrático é o meio pelo qual as demandas de grupos específicos podem levar a uma integração política e social. Como “o universal não tem corpo e conteúdos necessários” (p. 66) é a própria insolubilidade de seu paradoxo que cria condições para que a democracia seja o elemento de interação entre as diferentes demandas. Ainda para esse autor, o multiculturalismo é uma forma de apontar caminhos em que a identidade de um grupo seja constituída com base na referência do outro. O próprio respeito de cada grupo às suas particularidades já lhes dá um sentido de igualdade e equivalência. Para que rompa com uma possível situação de marginalidade, o grupo deve se engajar em uma “pluralidade de iniciativas políticas que o leve além dos limites que definem sua identidade presente” (p. 84). A convicção de que nenhuma particularidade é capaz, sozinha,

de gerar a pluralidade na comunidade leva à certeza de que os princípios universais devem se contrapor à prática da “política de diferença”. Ao incorporar-se um sentido de ultrapassagem de barreiras e limites de um determinado contexto, cria-se uma ação de negação das próprias diferenças que o compõem. A relação entre o universal e o particular é, então, uma relação hegemônica, na qual, em prol de sua harmonia, deve-se manter a dimensão da universalidade, propondo sua articulação com o particular (LACLAU, 2011).

Elizabeth Macedo (2014) nos ajuda a fazer uma melhor relação entre essas ideias e a educação/currículo. Ela nos mostra que a simultaneidade com que os sujeitos participam de diferentes grupos culturais os leva a uma construção identitária multifacetada e conflitante, o que impede o sentido da universalização. Defende, assim, que essa característica deve ser levada às políticas de currículo, fazendo com que a cultura seja tratada como objeto de enunciação das diferenças de significação e representação no currículo. Dessa forma, torna-se impossível realizar um sistema de controle de significação/representação totalizante, mas não de criar um sistema de regulação, que permita a partilha dos sentidos e o movimento incessante de luta pela hegemonia. Nesse sentido, a educação deve operar como forma de ampliação das possibilidades de significações e dos sentidos de diferença. A inclusão, para a autora, deve ser um movimento que permita “recuperar as diferenças” e não simplesmente neutralizar ou naturalizá-las. Para ela, *o outro* deve significar essa diferença como uma *diferença em si*, não em relação a algo externo que represente uma *diferença entre* (grifos nossos).

## **6. DESIGUALDADE SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO**

A diversidade de gênero é outro debate que se constitui como um dos pilares de nossa pesquisa. Ao trazer Maria Bonita como a primeira

mulher aceita no cangaço, estabelece-se um discurso que vai muito além da dicotomia homem/mulher. Há teorias que apontam traços de homossexualidade no cangaço e até registro de obras literárias censuradas que colocavam em xeque a masculinidade de Lampião. O discurso do masculino está relacionado ao sertão em forma de um ideário representado em músicas, livros e pelo cinema. Há registros de alto índice de violência praticado contra mulheres na cidade de Serra Talhada. A figura do empoderamento feminino e da igualdade de gêneros é, assim, bastante controverso nos diversos discursos a respeito do cangaço e de todo o espectro que seu legado deixou como marca de comportamento, tanto entre os habitantes daquela cidade quanto da visão exterior que sobre eles se estabelece. Em *Nordestino: invenção do “falo”*, Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2013) narra o suposto processo de “feminização social”, entre os anos de 1920 e 1940, quando os reflexos da abolição da escravatura e de uma nova república ajudam a decretar o início da falência da sociedade patriarcal. Por outro lado, esse é também o período histórico de emergência do movimento feminista, que, apesar de marcado por tensões, rupturas e dissidências, leva as mulheres a escreverem um novo capítulo na história de nosso país (PINTO, 2003; LEMOS, 2016). É justamente nesse contexto que ocorre o ápice da história das representações de gênero no cangaço, quando, em 1930, Maria Gomes de Oliveira, a Maria Bonita, torna-se a primeira mulher aceita no bando errante: “Antes dela, nunca, em momento algum, uma mulher acompanhara o grupo de bandoleiros. Muitos tinham suas companheiras, mas não permitiam que os seguissem” (NEGREIROS, 2018).

Para trazer o tema da diversidade de gênero ao currículo, servimo-nos dos estudos de Guacira Lopes Louro (1997) e Stella Maria Franco (2017). Se Louro (1997) ressalta a importância da compreensão do conceito de gênero associado às conquistas dos movimentos de lutas feministas, Franco (2017) chama a atenção quanto ao perigo do

retrocesso e da perda de liberdade do debate conquistada através dessas lutas. Esta autora ainda expõe a tentativa de silenciamento e invisibilização a partir de movimentos como o Escola Sem Partido. Em seu texto, faz uma verdadeira denúncia quanto à atuação desse projeto que, na verdade, mascara intenções políticas e ideológicas em suas postagens e apelos sensacionalistas. Louro (1997), por outro lado, tenta resgatar a visibilidade da mulher em uma sociedade hegemonicamente machista. Ambos os textos tratam de manter a discussão sobre o currículo, na medida em que levantam a importância de um debate epistemológico claro e preciso sobre a questão da sexualidade. Nesse debate, não apenas as informações quanto aos cuidados com o corpo e com a mente são trazidas à tona, mas, principalmente, uma concepção de respeito às diferenças e minimização das desigualdades em relação ao gênero.

Nas conversas com jovens de Serra Talhada também ouvi relatos de debates acalorados em suas aulas que remetiam à questão da sexualidade no bando de Lampião. Várias são as contradições e os desencontros históricos de quem se propõem a escrever sobre os antigos grupos errantes do sertão nordestino, mas talvez nada seja mais sinônimo de tabu do que contestar (ou, pelo menos, duvidar de) a “masculinidade” dos cangaceiros. Em abril de 2012, por exemplo, a justiça chegou a suspender o lançamento de uma biografia não autorizada que insinuava o comportamento homossexual de Lampião.<sup>21</sup> O livro só conseguiu ser oficialmente lançado em outubro de 2014 quando da reformulação da sentença que o proibia.<sup>22</sup> Outro episódio que gerou grande comoção na própria cidade-berço de Lampião foi a criação de um grupo que, durante a realização da primeira parada gay em Serra Talhada, apareceu com trajes que caracterizavam

---

21 Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/lampiao-era-gay>

22 Fonte: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/biografia-que-afirma-que-lampiao-e-gay-tem-lancamento-autorizado-pela-justica/>

as vestes típicas dos cangaceiros tingidos na cor rosa.<sup>23</sup> Segundo um dos estudantes que entrevistei no sertão, o grupo, que se autodenominava “Cangagay”, foi então alvo de perseguições e ameaças.

Esse mesmo aluno se autodeclara homossexual e, além de estudante do ensino médio, participa do grupo de xaxado Cabras de Lampião, da Fundação Cultural Cabras de Lampião<sup>24</sup>, em Serra Talhada. Ao questionar-lhe sobre o seu sentimento de nascido e viver em uma cidade com a alcunha de “terra do cabra macho”, ele me fala da necessidade de adotar um comportamento padrão, exteriormente construído, que lhe impõe um controle corporal, uma determinada conduta:

Toda vida, desde pequenininho, eu captei da minha família. “Olhe, você não pode chegar ali gritando”... não é dizer que tá dando bichada, você tem que ser você. Mas, de uma forma comportada, você não conhece, você não sabe da ideologia da outra pessoa, o que ela vai pensar de você. Porque ela vai pensar. (...) Eu acho que em Serra Talhada têm pessoas que respeitam o homossexual, depende do qual, da pessoa que é. (...) E nunca também fui agredido. Nunca. Nem verbalmente e nem fisicamente. As pessoas no primeiro momento elas chegaram a modificar o semblante, quando me viam de longe. Mas quando eu chegava, elas me perguntavam coisas, elas viam que a situação era totalmente diferente.

Se, no caso desse aluno, a escola não foi o lugar de origem da imposição do controle sobre seu corpo, sobre sua conduta, ela pode

---

23 Fonte: [https://istoe.com.br/8007\\_OS+GAYS+DO+CANGACO/](https://istoe.com.br/8007_OS+GAYS+DO+CANGACO/)

24 <http://cabrasdelampiao.com.br/>

ser compreendida, no mínimo, como o ambiente que reafirmou essa imposição. Símbolos e códigos desse controle estão presentes na escola, sendo incorporados e corporificados pelos alunos, delimitando o que se pode/deve ou não fazer. Desenvolve-se um processo sutil, que já prevê as reações e possíveis resistências e que se encarrega de construir um delineamento de identidades que acaba por ser aceito como “o normal” ou “natural”. Nesse sentido, diferenças são fixadas e desigualdades são construídas. Com base nelas, aprende-se a aceitar o tratamento também desigual e, assim, fabricam-se sujeitos, identidades e processos de subjetivação que produzem e reproduzem os interesses sociopolíticos dominantes. Na questão então da diversidade de gênero, ao construir uma estrutura de “capital sexual”, a escola estaria mais afinada com as representações de desvios, patologias, anomalias e outras pechas socialmente impostas à homossexualidade do que com as formas de reconhecimento e aceitação da diversidade sexual e a mediação do jovem entre os ambientes público e privado (BRITZMAN, 1996; LOURO, 1997).

Para Ranniery (2017), a escola vive em guerra ao espelhar uma sociedade heteronormativa e articuladora de um projeto de normalização dos corpos ao mesmo tempo em que recebe sujeitos com diferentes identidades de gênero em busca da oportunidade de existência (reconhecimento) e elevação. Para ele, a característica “pasteurizante” dos currículos, que ignora as diferentes trilhas de constituição dos sujeitos, deve ser substituída por uma normatividade que permita uma maior pluralidade de formas de percepção de si. Ranniery concorda que as formas de fazer os currículos estão se atualizando, mas declara que as escolas ainda carregam marcas de um lugar avesso às performances de gênero que não correspondam aos padrões heteronormativos. Para ele, o currículo se transforma em “uma composição de diferentes possibilidades e configurações de investimento na vida, de segurança, prazer, desejo e emoções” (p.

22), ao mesmo tempo em que sua dimensão performativa resiste aos efeitos centralizadores dos discursos que o vinculam a uma suposta totalização normativa: “Currículo configura um espaço e um tempo a ser reabitado, repovoado, recriado, no aqui e no agora, no instante em que se vive” (p. 22). Ao compreender as escolas como parte integrante e essencial à formação dos modos de vida e atender às demandas das diversidades, currículos se transformam em chaves sobre as formas de habitar o mundo e possibilitam a existência social de corpos com pouco ou quase nenhum horizonte de expectativa. “Se currículos se constituem num instrumento de sujeição, podem funcionar como um espaço e tempo no qual a inteligibilidade se produz, contribuindo para que essas experiências possam interagir com as condições históricas” (p. 24).

## **7. SUCESSIVOS GOLPES NA EDUCAÇÃO**

Vivemos um grande momento de transição política nos últimos anos, em que a educação mais uma vez ganha os holofotes por sediar disputas hegemônicas envolvendo controle social, representações ideológicas e interesses que vão desde a exploração/especulação financeira à defesa dos direitos ao conhecimento e à formação cidadã. Entendemos que, em uma pesquisa acadêmica que visa a exibir relações de subjetivação em meio a discrepâncias de dispositivos normativos, como o currículo, e os reflexos das diferenças sociais no ambiente escolar, a contextualização social e política é mais que um simples marco histórico: ela é uma referência para a compreensão dessas relações em um amplo espectro. Havendo exposto nosso embasamento conceitual junto com os três principais eixos de análise das reconfigurações identitárias que buscamos investigar, cabe-nos, antes de concluir, tentar retratar minimamente o contexto sócio-histórico em que essa investigação se dá.

Há alguns anos, assistimos à expansão de *campi* de universidades federais, universidades estaduais e institutos federais em algumas cidades do interior do estado de Pernambuco. Essa ampliação do acesso à educação, apresentada como uma forma de combater as desigualdades sociais, tem sido reconfigurada desde os eventos políticos que culminaram, em 2016, com o golpe parlamentar da presidenta eleita. Desde esse evento, percebe-se no país uma tentativa de transição político-ideológica que vem alterando a sistemática normativa do ensino médio. Ao expor as raízes históricas desse golpe parlamentar, Fagnani (2017) nos mostra o quanto a eleição de Lula, em 2002, trazia a esperança do rompimento com um modelo socioeconômico neoliberal de privatizações e altos juros. Essa expectativa, entretanto, foi frustrada. Mesmo havendo crescimento econômico e melhoria dos indicadores sociais, manteve-se a hegemonia da doutrina neoliberal e a sociedade ficou à mercê dos valores do individualismo em detrimento dos valores da solidariedade e da ação coletiva. A desaceleração do crescimento, os erros na condução das políticas domésticas e a ferrenha campanha ideológica de oposição levaram o governo Dilma ao golpe parlamentar e à derrocada de nossa cidadania. Green (2017) complementa essa análise denunciando a interferência norte-americana, tanto no golpe militar de 1964 quanto no golpe parlamentar de 2016. Esse autor nos dá provas de que, utilizando-se praticamente dos mesmos dispositivos políticos e ideológicos, os Estados Unidos patrocinaram, junto com os principais veículos de imprensa do país, a retirada do poder de presidentes democraticamente eleitos, para que o governo fosse assumido por representantes dos interesses e das políticas do capital. Orso (2017), por fim, nos conduz à compreensão dos reflexos desse golpe parlamentar vigente sobre as políticas educacionais. Para ele, o governo pós-golpe, que dizia estar promovendo mudanças na educação em nome de uma suposta melhoria na prestação de serviços, visava, na verdade, não

mais do que o atendimento às demandas das elites e o cumprimento de uma agenda neoliberal. A educação, assim, sofre sucessivos golpes, tanto no plano econômico quanto no pedagógico, no intuito de favorecer o mercado e patrocinar a ignorância e o ensino tecnicista para as classes menos favorecidas. Nesse sentido, Ferreira (2017), em seu texto sobre a reforma do ensino médio, expõe a imposição de medidas impopulares, em que a vontade da maioria se distorce por um governo ilegítimo que representa bem mais os interesses do privado, e denuncia o caráter ditatorial dessa ação comparando-a com o que já ocorreu no país durante regimes totalitários.

Quando cremos haver chegado a uma situação de alerta em nosso cenário da educação, os eventos pós-eleição presidencial de 2018 nos mostram que ainda há como piorar e muito! Em menos de um semestre no poder, percebemos, por parte de atores políticos representativos como os ministros da Educação e do próprio presidente, situações de perseguição de professores, declarações desastrosas de desvalorização do trabalho acadêmico, discursos em prol de uma educação excludente, de insultos à população em geral e de tratadação da imagem daqueles que divergem dessa postura.<sup>25</sup> Nada é mais sério, entretanto, do que contingenciar gastos já tão defasados das escolas fundamentais e de ensino superior no país. Colocando em risco a manutenção e a própria existência de pesquisas, escolas, além das próprias universidades e institutos federais, o novo governo toma medidas que ferem a própria Constituição Federal e corta

---

25 Citamos aqui eventos que foram amplamente veiculados na imprensa e tiveram registros documentais ou em vídeos. Tivemos o cuidado também de buscar fontes tradicionais confiáveis e que não possuem uma orientação política explícita, como é o caso de <https://novaescola.org.br/conteudo/16848/mec-relembre-as-polemicas-e-disputas-de-ricardo-velez-rodriguez> e <https://br.noticias.yahoo.com/novo-ministro-mec-diz-que-universidades-nordestinas-nao-devem-ensinar-filosofia-115953209.html> – acesso de ambos em: 07 de maio de 2019.

parte da verba destinada à educação do país.<sup>26</sup> Questionados sobre os reflexos dessa nova configuração política, todos os gestores de escolas do ensino médio de Serra Talhada entrevistados já dizem sofrer as consequências desse bloqueio financeiro e colocam-se em alerta contra possíveis mobilizações político-ideológicas que possam perturbar o ambiente do fazer pedagógico em suas escolas.

É nesse ambiente de incertezas, precariedade e insulto a qualquer nível intelectual que se estão procedendo as pesquisas acadêmicas (como a que lhes apresento) no Brasil. É nesse ambiente de incertezas também que gestores, professores e alunos convivem com as expressões de racismo (sejam elas pela cor da pele, pela região de origem ou por qualquer outro fator que alimente a ideia de superioridade/inferioridade), de um conservadorismo exacerbado ou de posturas retrógradas que coíbam expressões de diversidade (como as de gênero e de religiosidade) e ignorem direitos ao longo do tempo e de lutas adquiridos.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando ainda candidato, durante as campanhas eleitorais de 2018, o atual presidente da república destratou os Nordestinos ao dizer que eles deveriam “comer capim”. Falou isso supostamente em reação ao fato desses eleitores se mostrarem mais inclinados a votar em seu oponente direto. Para se redimir da afronta, após grande comoção nas redes sociais, o candidato fez alguns vídeos de apologia à cultura e formas de vida do Nordeste e do povo nordestino. Em um deles, posava com um chapéu de couro típico da indumentária dos vaqueiros da região do semiárido. Entendendo que sua intenção era a de fazer uma referência direta à cultura e forma de vida que agora tentava elogiar, vem à mente a pergunta: por que não uma sombrinha de

---

26 Para mais informações, vide: de-r-5-83-bilhoes1. Acesso em: 07 de maio de 2019.

frevo, um berimbau ou um boi-bumbá<sup>27</sup>? Aparentemente, mesmo na visão da assessoria de um candidato com habilidades políticas questionáveis, o chapéu sertanejo é o símbolo que melhor cumpre o papel de agregar e representar os elementos da cultura e forma de vida do “povo do Nordeste”. Por outro lado, talvez tenha faltado ao candidato alguém para avisar-lhe (embora mais possivelmente tenha faltado a ele “bons ouvidos”) que se representar com a imagem de um “sertanejo” não necessariamente faz do indivíduo alguém que carrega as experiências, os conflitos de deslocamento ou as características de identidade dessa personagem discursivamente construída.

A constituição de identidades, na teoria do discurso, surge da interação/determinação entre áreas contingencialmente constituídas dentro do social e é fruto das relações entre as semi-identidades de elementos políticos, econômicos e ideológicos. A convicção de que nenhuma particularidade é capaz, sozinha, de representar a pluralidade na comunidade leva a certeza de que os princípios universais buscam se contrapor à prática da “política de diferença”. Ao incorporar-se um sentido de ultrapassagem de barreiras e limites de um determinado contexto, cria-se uma ação de negação das próprias diferenças que o compõem. A relação entre o universal e o particular é, assim, hegemônica e, em prol de sua harmonia, deve-se manter a dimensão da universalidade, propondo sua articulação com o particular (LACLAU, 2000, 2011).

Não há um discurso hegemônico que dê conta de se impor sobre a complexidade e a tensão da formação social de forma definitiva. Se os processos de subjetivação ocorrem em meio aos movimentos que impossibilitam as estruturas de se constituírem objetivamente, a falta de uma referência estrutural absoluta dá ao sujeito a liberdade de se autodeterminar através de atos temporais de identificação. Esse caráter ambíguo, polissêmico e incompleto do sujeito é idêntico

27 Símbolos também típicos da cultura nordestina.

ao de toda identidade discursiva que, diante da impossibilidade de um fechamento, torna múltipla e provisória a sua própria condição. Southwell (2008), por outro lado, nos mostra o quanto os projetos educacionais seguem em direção contrária a esse princípio. Atendendo à ideia de que a sociedade é resultado da ação educacional, a modernidade tratou de impor aos sistemas de escolarização a missão de fazer-se totalizante ao pretender abarcar valores e padrões culturais de determinadas formações sociais. Além disso, imputou aos projetos educacionais a representação de transformadores sociais, incumbidos de descobrir e corrigir supostas disfunções em prol de uma ordem de completude. (SOUTHWELL, 2008, p. 121-130)

Analisar as políticas e práticas curriculares que representam o cangaço e o sertão nas aulas de História e Geografia das escolas de Serra Talhada é perceber as possíveis tensões da imposição de um currículo científico normativo sobre os saberes de um senso comum. Em uma comunidade que vive sob a referência histórica de ser a cidade-berço de Lampião, na qual o cangaço e um sertão-personagem estão materializados em seu dia a dia, os discursos e lógicas sociais que valoram as tradições sobre esses elementos possivelmente se contrapõem aos discursos científicos ou mesmo (e principalmente) à sua ausência. Ao mesmo tempo, a típica fantasia do “ser alguém”, influenciada/determinada pelo contexto sociocultural em que vive o jovem (entenda-se assim: família, escola e agrupamentos diversos), é por ele perseguida como um ideal, como uma ausência. Assim, analisar os efeitos das estratégias de ensino sobre o (re)condicionamento do olhar de estudantes sobre suas referências históricas, culturais, de territorialidade, de cidadania, de gênero e de religiosidade (dentre outras inerentes à (re)constituição de suas identidades) requererá muito do que foi apresentado e debatido aqui e nos alerta a aguçar nosso próprio olhar sobre as condições de desigualdades sociais e desigualdades escolares *já e ainda mais* presentes em nossa história.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. (Org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *Nordestino: invenção do falo – uma história do gênero masculino (1920-1940)*. 2. Ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

ARENDT, H. O Pensamento radical antes do racismo. In ARENDT, H. *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. pp. 188-214.

ARRUDA, A. L. B.; ANDRADE, E. F. Relação entre educação e pobreza no Brasil: algumas notas. In: GARCIA, Adir Valdemar *et al.* (Orgs.) *Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência*. 1. Ed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017. pp. 23-63.

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BERNARDO, T.; MACIEL, R. O. *Racismo e educação: um conflito constante*. Contemporânea, São Carlos, v. 5, n. 1, pp. 191-205, jan.-jun. 2015.

BLOJ, A. Educação, cidadania e subjetividade. In MRECH, L.; RAHME, M.; PEREIRA, M. R. *Psicanálise, educação e diversidade*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011 (pp. 41-50)

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996.

BURITY, J. Teoria do Discurso e Educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, pp. 07-29, maio/ago. 2010.

BURITY, J.; MENDONÇA, D.; LOPES, A. A contribuição de Hegemonia e Estratégia Socialista para as Ciências Humanas e Sociais. In: LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. pp. 7-32.

CARRANO, P. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. *O Social em Questão*, ano XV, n. 27, pp. 83-100, 2012. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27\\_Carrano1.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27_Carrano1.pdf). Acesso em: 07 maio 2019.

CIMADAMORE, A. D. As políticas de produção de pobreza: construindo enfoques teóricos integrados. In: CIMADAMORE, A. D. et al. *Produção de pobreza e desigualdades na América*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007. pp. 15-38.

CUNHA, L. A. Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje. *Visioni LatinoAmericane*, n. 4, pp. 4-17, 2011.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. 2007. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, pp. 1105-1128. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 08 maio 2019.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DUARTE, N. S.; YANNOULAS, S. C. Mundo Escolar, Professoras e Pobreza. In: GARCIA, A. V. et al. (Orgs.) *Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência*. 1. Ed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017. pp. 153-189.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, pp. 29-45, jul. 2003.

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, pp. 539-555, set./dez. 2004.

FAGNANI, E. O fim de um ciclo improvável (1988 – 2016): a política social dos governos petistas e a derrocada da cidadania pós-golpe. In: MARINGONE, G.; MEDEIROS, J. *Cinco mil dias: o Brasil na era do lulismo*. 1. Ed. São Paulo: Boitempo/Fundação Lauro Campo, 2017. pp. 117-130.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, pp. 293-308, abr.-jun. 2017.

FISCHMANN, R. Estado laico, direito a ter direitos. In: FISCHMANN, R. *Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil – Santa Sé*. São Paulo: Factash Editora, 2012. pp. 15 - 25.

\_\_\_\_\_. Ciência, tolerância e Estado laico. In: FISCHMANN, R. *Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil – Santa Sé*. São Paulo: Factash Editora, 2012. pp. 27 - 53.

FRANCO, S. M. S. Do arco-íris à monocromia: o Movimento Escola Sem Partido e as reações ao debate sobre gênero nas escolas. In: MACHADO, A. R. A.; TOLEDO, M. R. A. *Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI*. 1. Ed. São Paulo: Cortez/ANPUH/SP, 2017. p. 233-246.

GREEN, J. N. Golpes e intervenções: 1962, 1964 e 2016 e os olhares norte-americanos. In: MACHADO, A. R. A.; TOLEDO, M. R. A. *Golpes na escola e na história: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. 1. Ed. São Paulo: Cortez/ANPUH/SP, 2017. pp. 32-48.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Monografias Municipais – Nordeste/Pernambuco: Serra Talhada. [s.l.]: IBGE, 2017. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2980/momun\\_ne\\_pe\\_serratalhada.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2980/momun_ne_pe_serratalhada.pdf) - Acesso em 07/05/2019.

IRELAND, V. *et al.* Sucesso e fracasso escolar: visões e proposições. In: IRELAND V. *et al.* *Um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO/INEP, 2007.

LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

\_\_\_\_\_. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

\_\_\_\_\_. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E; MOUFFE, C. Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía. *In: Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004. pp. 156-246.

\_\_\_\_\_. *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LAHIRE, B. Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, pp. 983-995, set. 2003.

LEMOS, R. O. Os feminismos negros: a reação aos sistemas de opressões. *Espaço Acadêmico*, ano XVI, n. 185, Especial Feminismo Negro, pp. 12-25, out. 2016.

LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. *In: LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação*. 16. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. p. 57 - 87.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, pp. 87-109, jan./abr. 2009

\_\_\_\_\_. Currículo, cultura e diferença. *In: LOPES, A; DE ALBA, A. Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014. pp. 83-101.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. *In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.) Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-30.

MARIANO, R. *Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública*. *Civitas*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, pp. 238-258, maio/ago. 2011

MARTINS, M. S. C. Ethos, Gênero e Questões Identitárias. *DELTA*, v. 23, n. 1, pp. 27-43, 2007.

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, pp. 43-56, jan./abr. 2011. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2910/1664>. Acesso em: 08 maio 2019.

MURILLO, S. Produção de pobreza e construção de subjetividade. In: CIMADAMORE, A. D. *et al. Produção de pobreza e desigualdades na América*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007. pp. 38-78.

NEGREIROS, A. *Maria Bonita: sexo, violência e mulheres no cangaço*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

OLIVEIRA, G.; OLIVEIRA, A.; MESQUITA, R. A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre v. 38, n. 4, pp. 1327-1349, out./dez. 2013.

ORSO, P. J. A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. *Germinal*, Salvador, v. 9, n. 1, pp. 50-71, abr. 2017.

PAULILO, A. L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, n. 166, pp. 1252-1267, out./dez. 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Juiz de Fora: Caed/UFJF, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros na sala de aula. Juiz de Fora: Caed/UFJF, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros na sala de aula. História: Ensino fundamental e médio. Juiz de Fora: Caed/UFJF, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Geografia – Ensino fundamental e médio. Juiz de Fora: Caed/UFJF, 2013.

PINTO, C. R. J. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

RANNIERY, T. Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir de trajetórias escolares de 'meninos gays'. *Arquivos Analíticos De Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, v. 25, n. 51, pp. 1-32, maio 2017

SOUTHWELL, M. Em torno da construção da hegemonia educativa. *In: MENDONÇA, D; PEIXOTO, L. (Orgs.) Pós-estruturalismo e teoria do discurso*. Porto Alegre: PUCRS, 2008. pp. 115-132.

TOSTA, S. P. Sociabilidades contemporâneas: juventude, mídia e escola. *Interfacis*, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <http://facisabhead.no-ip.org/ojs/index.php/interfacis/article/view/9/36>. Acesso em: 07 maio 19.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, pp. 1287-1302, set./dez. 2007.

# *Estado e política educacional para o enfrentamento à pobreza e às desigualdades*

*Jamille Oliveira de Melo*

## **1. INTRODUÇÃO**

Na conjuntura político-social brasileira, o debate referente às desigualdades sociais, tão postas atualmente nos diversos setores sociais, tem exigido e tornado necessária a aproximação com a temática da educação. A reflexão em torno do nexa “Educação e Pobreza (desigualdades sociais)” tem nos exposto à problematização da situação da escola pública no Brasil e o quanto esta instituição, marcada por um ideal de Estado, em alguns contextos, evoca em sua estrutura e funcionamento o estigma da pobreza com a propagação das desigualdades socioeducacionais.

Ao assumirmos enquanto foco refletir sobre alguns dos dizeres que têm ganhado espaço nesta contenda entre os conceitos de educação e desigualdade socioeducacional, discorreremos inicialmente acerca da emergente necessidade de pensarmos a educação como política pública, uma vez que a política educacional aparece como

primícias para o enfrentamento da desigualdade social e, deste modo, problematizaremos sobre as políticas que corroboram para o enfrentamento das desigualdades, uma vez que a total erradicação da pobreza não depende única e exclusivamente da instituição social denominada *escola*.

Partindo desse pressuposto, o presente artigo organiza-se em três seções discursivas distribuídas da seguinte forma: a relação educação e pobreza (desigualdades sociais); a educação como política pública e a ação do Estado; e, por fim, política educacional e desigualdades.

No primeiro eixo temático, intitulado *A relação educação e pobreza*, tomaremos como base para o desenvolvimento do debate textos oriundos da coleção *Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais*, com ênfase em colaborações específicas nos volumes 1 e 2, da coleção em questão, que possui 6 livros.

Partiremos da discussão proposta pela Janete Maria Lins de Azevedo (2001) em seu livro *A educação política pública – polêmicas do nosso tempo*, que discute a política educacional como uma ação construída no contexto das relações de poder. Discorreremos acerca da ação do Estado como ente federado e como entidade constitucional detentora de poder econômico, político e social e provedora de políticas públicas que influenciam diretamente na forma como as desigualdades sociais têm sido disseminadas ou não, no contexto atual brasileiro. Também nos debruçaremos sobre a corrente neoliberal e sua relação com a política pública.

Por fim, propomos uma explanação sobre política educacional e desigualdades na educação, segundo Sampaio e Oliveira (2015), com ênfase na ação do Estado e no processo de constituição e efetivação dessas políticas que, ao serem problematizadas, contribuem para o difícil processo de enfrentamento e superação da pobreza e das desigualdades enfrentadas há anos pela sociedade brasileira.

## 2. RELACIONANDO EDUCAÇÃO E POBREZA

A necessidade de debatermos a temática “educação e pobreza (desigualdades sociais)” surge diante de uma conjuntura nacional que, tendenciosamente, tem naturalizado a pobreza e com um sistema educacional que tem sido fortemente atacado por uma série de desmontes, tornando a educação cada vez mais precária e, conseqüentemente, a população mais desigual educacionalmente e, a longo prazo, também nas oportunidades sociais. Inicialmente, debateremos o conceito de pobreza vinculado à temática da educação como política pública.

Nós partimos da compreensão de que a pobreza e as desigualdades são geradas a partir do momento em que os direitos e garantias fundamentais, previstos no Artigo 5º da Constituição Federal de 1988, são negligenciados e o sujeito social de direitos dá lugar ao sujeito feito desigual.

O conceito de pobreza é discutido por Garcia, Hillesheim e Kruger (2017) à luz de três correntes teóricas que propõem análises diferenciadas: a liberal/neoliberal, a social-democrata e a marxista. Na corrente liberal/neoliberal, a causa da pobreza é atribuída exclusivamente ao indivíduo. Para os teóricos dessa corrente, o indivíduo está inserido em uma lógica de sociedade meritocrática focada nos resultados e baseada em uma relação mercadológica em todas as instâncias sociais. Assim, o mercado, as empresas e o capitalismo ditam as regras, e a condição de pobreza é produto da incapacidade individual diante daquilo que é exigido pelo mercado, maximizando a característica liberal/neoliberal de Estado mínimo.

Na corrente social-democrata, a pobreza é concebida como conseqüência de problemas advindos do capitalismo e a superação da condição de pobreza estaria na participação do Estado como desenvolvedor/administrador de políticas de natureza econômica e principalmente social. Já na corrente marxista, Garcia, Hillesheim e Kruger

(2017) salientam que Marx evidenciava que o Estado não teria competência suficiente para ultimar a pobreza.

A pobreza é também elemento constitutivo do sistema de produção e reprodução do capital, portanto, como tal, só pode ser tratada no âmbito do Estado dentro das linhas dos limites permitidos pelo sistema na sua forma total. O Estado tem desempenhado o papel de equilibrador das expectativas sociais, o que não significa que sempre consegue funcionar como órgão conciliador das classes. É importante lembrar que quando necessário, este equilíbrio é obtido mediante o uso da força e da coerção. É, portanto, um órgão de dominação de uma classe sobre outra. (GARCIA; HILLESHEIM; KRUGER, 2017, p. 166)

Mattei (2017), ao discutir a pobreza e suas interfaces multidisciplinares e em consonância com a corrente social-democrata, parte da localização da pobreza em um contexto histórico de relação direta com o modo de produção capitalista, suas evoluções e suas crises. Para Mattei (2017, p. 25) a pobreza define-se como:

[...] a mais perceptível forma de degradação da condição humana, uma vez que coloca claramente aos olhos de toda a sociedade um conjunto imenso de pessoa desprovidas de bens, excluídas socialmente e privadas de cidadania. Desta forma, esse fenômeno apenas realça os resultados contraditórios do modo de organização econômica, social e política.

Nesta definição, vemos a pobreza como efeito reverso do potente modo de produção capitalista, que predominantemente se espalha pelo globo e, à medida que produz uma sociedade desenvolvida e

moderna, produz também exclusão, desigualdade e miséria. É neste cenário que se tornou importante pensar políticas que visem não somente compensar, mas problematizar a pobreza como questão social (MATTEI, 2017, p. 68).

Desta feita, o sistema capitalista, que lidera quase que totalmente a lógica comercial global, traz a condição de pobreza enquanto aspecto inerente. A lógica de funcionamento desse sistema, que apresenta uma sociedade moderna e evoluída, concebe ao pobre sua condição de pobreza, já previsível no contexto das classes sociais capitalistas; e, ainda que a pobreza seja algo concebido naturalmente neste modo de produção, o sistema capitalista desconsidera que ele mesmo é o responsável por constituir os sujeitos desta forma.

No caso do Brasil, Mattei (2017) aponta que a discussão acerca da pobreza se situa predominantemente no debate referente à renda. Entretanto, discutir pobreza não consiste tão somente nos que possuem renda e nos que não possuem, apesar de o fator renda ser determinante para a definição de pobreza no Brasil e para a proposição de políticas que visem ao seu enfrentamento; é preciso também pensar a fomentação de políticas públicas que partam de outros indicadores, como “estágio nutricional da população em estado de pobreza e o acesso aos bens e serviços públicos” (MATTEI, 2017, p. 49).

Arruda e Andrade (2017) refletem de modo mais específico a relação educação e pobreza, associada ao desenvolvimento de políticas educacionais. O debate proposto pelos autores supracitados parte da definição da concepção de educação como direito e a reflexão desta temática vinculada a aspectos econômicos, políticos e culturais.

A relação entre educação, pobreza e desigualdade social se trata de problemática que tem associação linear com elementos de ordem econômica, política e cultural. Para tanto, precisam ser analisadas de forma entrelaçada e

demandam uma abordagem sistêmica para se pensar em políticas educacionais adequadas ao enfrentamento às desigualdades que possam ser encapadas pela parte que cabe à educação. (ARRUDA; ANDRADE, 2017, p. 37)

Partindo do entendimento da educação como direito e da necessidade de refletir uma abordagem sistêmica, que implique no oferecimento de políticas e programas, mediante atuação dos entes federados, Arruda e Andrade (2017), diante dos estudos por eles analisados, definem a promoção de políticas educacionais, se problematizadas, sejam elas de cunho assistencial ou suplementar, como um dos meios para alcançar uma possível promoção nivelada de oportunidades para os indivíduos em situação de pobreza, rompendo a naturalização das desigualdades sociais e educacionais, a partir da ação sistêmica como propulsora neste processo.

### **3. A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA E AÇÃO DO ESTADO**

A proposta de problematizar a educação como política pública para resistência e enfrentamento justifica-se na necessidade de que temos, como sujeitos políticos, de assumir uma postura crítica e política diante da realidade da pobreza e das lutas desiguais intencionalmente naturalizadas, no intento de conquistar e oferecer condições justas e concretas de superar a pobreza, que condena e inibe a tantas crianças e jovens diariamente.

Neste eixo temático, corroborando Arruda e Andrade (2017), partimos do entendimento de que as máculas da pobreza não perdem a força quando chegam à escola; neste lugar, elas também se manifestam, uma vez que existe uma relação fidedigna posta entre desigualdade social e desigualdade educacional.

O direito à educação pública de qualidade, que garanta o acesso e a permanência, leva-nos à problematização da educação como política pública. Isto posto, tomaremos como sustentação para a discussão as reflexões propostas por Azevedo (2001) em seu livro *A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo*. Nele, a autora propõe um debate sobre as contribuições para a educação e para a política educacional dada pelas abordagens neoliberal, pluralista, social-democrata e marxista, correntes brevemente discutidas anteriormente, no que se refere à concepção de pobreza.

No contexto no qual esta pesquisa se insere, discorreremos apenas acerca da política educacional na perspectiva neoliberal, tendo em vista que as discussões acerca da pobreza e da desigualdade social em educação, postas atualmente na sociedade pós-golpe 2016, expressam as características desta corrente.

Azevedo (2001, p. 5) inicia a discussão a partir do apontamento de que, para se pensar política pública, é preciso refletir as estruturas de poder e a postura do Estado em ação:

Sendo assim, quando se enfoca as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no estado o *locus* da sua condensação, como sugeriu POU-LANTZAS (1980). Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente [...], se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado [...].

Como exige Azevedo (2001), antes de propor uma discussão relativa à política pública e refletir aquilo que é próprio à política educacional, é crucial discorrer sobre a ação do Estado no provimento das políticas públicas e enfatizarmos o paradigma neoliberal tão resistente, imposto na organicidade social e educacional.

Campos (2003, p. 183), ao analisar a corrente neoliberal e sua relação com o Brasil, aponta que, ao longo da história neoliberal, jamais se procurou ofertar uma sociedade justa e de iguais oportunidades, pelo contrário, em parceria com a perspectiva capitalista de “desenvolvimento”, propagou-se a desigualdade e a pobreza, retratadas no desemprego e na exclusão:

Sem ter nunca implantado um sistema universal de bem-estar social, como ocorreu em diversos países europeus no período pós-guerra, o Brasil acumula hoje as dívidas de uma sociedade que se industrializou e urbanizou com os impasses de um país não hegemônico em um mundo globalizado, em que as políticas neoliberais de esvaziamento da capacidade de intervenção do Estado combinaram-se com a sociedade pós-industrial, onde o desemprego e a exclusão constituem características estruturais.

Consoante Azevedo (2001), a corrente neoliberal assume enquanto ideário a concepção utilitarista de democracia, ou seja, o Estado seria o responsável por gerir de maneira neutra bens essenciais, como a educação. No plano da concepção utilitarista de democracia, toda e qualquer ação econômica para prover o bem-estar parte da ação da “mão invisível” do mercado em consonância com fundamentos de liberdade e individualismo, para justificar a ação do mercado na sociedade.

Os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados aqui para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, compreendendo-se que, na medida em que potencializa as habilidades e a competitividade individuais, possibilitando a busca ilimitada do ganho, o mercado produz, inexoravelmente, o bem-estar social. (AZEVEDO, 2001, p. 10)

Esta reflexão nos reporta à concepção de pobreza discutida anteriormente por Garcia, Hillesheim e Kruger (2017) que responsabiliza o sujeito individualmente por viver em estado de pobreza. Parafraseando Azevedo (2001), para o grupo neoliberal, a crise que assola a sociedade seria causada pelas políticas públicas e somente a ação mercadológica seria capaz de regular o capital e o trabalho. A finalidade desse grupo é maximizar a competitividade entre os indivíduos.

Azevedo (2001, p. 13) ainda aponta que, de modo específico, ao contrário das políticas sociais, a política educacional não é diretamente afetada por esses grupos. Como vemos abaixo:

No que diz respeito às políticas sociais, a referência básica é igualmente o livre mercado. Os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho.

Conforme apresentado, a corrente neoliberal desconsidera a prática de promoção de políticas públicas, pois acredita que estas inserem os indivíduos em um estado de comodidade e total dependência;

seria o caso de discordar, por exemplo, de um programa como o Bolsa Família. No caso da política educacional, Azevedo (2001) aponta que a perseguição sofrida não se equipara à vivida pela política social, uma vez que prover a educação seria gerir um bem essencial. Para a autora:

A política educacional é estudada segundo categorias analíticas próprias à tradição de pensamento neoliberal, a sua dimensão como política pública – de total responsabilidade do Estado – é sempre posta em xeque. Neste contexto, os problemas que se identificam como causadores da crise dos sistemas educacionais na atualidade são vistos como integrantes da própria crise que perpassa a formação de regulação assumida pelo Estado no século XX. No extremo, concebe-se que a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem-sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados. (AZEVEDO, 2001, p. 17).

A política educacional na corrente neoliberal, de fato, sugere a transformação do ambiente escolar em um espaço compacto de competitividade, um local de fortes embates entre os indivíduos na corrida desleal da conquista por “uma oportunidade ao sol”. Além disso, “postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado” (AZEVEDO, 2001, p. 15); neste caso, firma-se a concepção de Estado mínimo.

A ideia de capital humano é potencializada e a família e o indivíduo, que não tiveram liberdade e condições de escolha e acesso as melhores oportunidades de ensino, são culpabilizados pelo fracasso, pelo possível estado de pobreza e pelas desigualdades. A política educacional, então, deve funcionar de acordo com os ditames do mercado, segundo a “mão invisível”.

## 4. POLÍTICA EDUCACIONAL E DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS

Contrários ao que propõe a corrente neoliberal, ao analisarmos a relação educação e política pública em seus diversos contextos, entendemos que os problemas sociais afetam diretamente a dinâmica educacional; portanto, as políticas públicas não devem ser desenvolvidas somente na intenção de compensar um grupo, mas necessitam ser pensadas em consonância com o Estado e com os processos históricos que envolvem os indivíduos.

As situações de pobreza e de desigualdades socioeducacionais, infelizmente, têm sido um aspecto do sistema capitalista que cada vez mais assume característica de processo comum e natural à cotidianidade social. Na contramão destas considerações, a problematização destes processos ganha cada vez mais espaço em diversas instituições de ensino federais, afinal este assunto assola a estrutura social brasileira de maneira concreta e cruel.

Arroyo (2010), ao discutir esta temática, parte da relação entre política educacional, desigualdades e a postura do Estado nesta situação. A análise do autor parte da reflexão sobre esses sujeitos “desiguais” e como eles são vistos na constituição das políticas públicas:

A visão das desigualdades e dos coletivos feitos desiguais como problema se alimenta das formas de pensá-los. Podemos observar mudanças nas formas de pensá-los que carregam para as políticas socioeducativas uma visão reducionista das desigualdades. Uma redução frequente: ver as desigualdades como carências de condições de vida, de emprego, de moradia, de saúde, de renda. Desiguais porque *carentes* de educação, de letramento, de valores, de competências, de hábitos de trabalho. Desiguais pela falta, logo as

desigualdades como problema de carências ou naturais, ou históricas a serem reduzidas, compensadas. Dessa visão dos coletivos desiguais como carentes se alimentam as autoimagens do Estado, das políticas e das instituições socioeducativas com a função de suprir carências, de equipar com as habilidades e competências necessárias para diminuir as desiguais condições de inserção na sociedade letrada, na empregabilidade, ao menos na sobrevivência. Políticas de solução de carências para diminuir as desigualdades. Políticas compensatórias, distributivas das competências imprescindíveis para minorar as desiguais condições do viver. *Se reduzirmos as desigualdades a carências, caberá ao Estado, a suas políticas e instituições apenas o dever de suprir carências. Um papel menos exigente do que construir uma sociedade igualitária e justa.* (ARROYO, 2010, p. 1389, grifos nossos)

Arroyo (2010) enfatiza um aspecto importantíssimo, que deve ser considerado neste debate: a tendência que temos de perceber as pessoas em situação de pobreza como sujeitos carentes intelectualmente e moralmente, sujeitos privados de saúde, de boa educação, enfim, de bens sociais que são conferidos constitucionalmente. Esta visão configura-se como um grande risco, quando temos em mente a perspectiva do enfrentamento, porque acabamos por gerar, tanto na sociedade quanto nos sujeitos feitos desiguais, uma onda de impotência, uma vez que a origem social pobre os condenou à pobreza e aos piores lugares.

O sujeito não se percebe pobre e dentro de sua classe social vulnerável, ele se vê predestinado à pobreza; por não se ver pobre, ele também não se percebe enquanto sujeito de direitos e tudo isso, como apontamos anteriormente, acaba por gerar nele uma responsabilização/culpabilização pela pobreza, que não cabe a ele, mas sim

ao Estado neoliberal, que confortavelmente começa a trabalhar com políticas somente para suprir as carências desse sujeito.

Neste sentido, ressaltamos, parafraseando Arroyo (2010), o quanto é mais cômodo propor políticas de compensação e de soluções para as mais variadas carências em vez de incitar o enfrentamento e a construção de uma sociedade verdadeiramente justa, igual e democrática.

Posto o debate acerca da política educacional e desigualdade, é nítida, como afirma Arroyo (2010), a tentativa de ocultar e silenciar as desigualdades, não somente nos espaços sociais mas também nos espaços educacionais, onde é iniciado o encadeamento de ações para a reparação das mazelas, marcas da pobreza. As políticas de solução surgem como movimento de controle, como analisa o autor:

O Estado, suas instituições e políticas se oferecem como solução. Solução no sentido de manter as reações dos coletivos feitos tão desiguais nos limites suportáveis para a segurança social e política e escolar; manter sob controle não tanto a produção do aumento das desigualdades, mas as reações dos coletivos feitos desiguais, inclusive crianças, adolescentes e jovens. A opção é por políticas de segurança, de ordem, de controle. A questão das desigualdades como questão de polícia, extermínio de adolescentes e jovens, sua classificação como criminosos, violentos, logo, extermináveis. Indisciplinados como alunos, logo, indignos de permanecer na escola. [...] Um significado vai ficando manifesto: as políticas sócio-educativas e as instituições não estão isoladas do conjunto de políticas, ações, controles dos setores populares, dos desiguais, inclusive de sua infância, adolescência e juventude, sejam vistas em risco dos efeitos da questão social, seja pondo em risco

como atores a ordem social e até a ordem escolar. Essas mudanças profundas, de natureza social e política das desigualdades, levam inevitavelmente a mudanças profundas na natureza social e política das políticas, programas e instituições educativas. Muda o papel do Estado-solução. As soluções são outras. Os sonhos de um Estado-solução e de políticas e instituições educativas a serviço da garantia do direito à herança cultural, ao conhecimento, à emancipação, para a superação das desigualdades, ficam cada vez mais soterrados no papel de controle, regulação das questões sociais e políticas que o aumento e aprofundamento das desigualdades vêm provocando, até na infância e juventude. (ARROYO, 2010, p. 1393-1394)

Nesta fala exibida por Arroyo (2010), o dito Estado neoliberal falsamente assume a identidade de facilitador ao propor políticas de solução, entretanto, a sua intenção continua sendo uma só: controlar e perpetuar dissimuladamente aquilo que já é desigual. As propostas de políticas públicas são pensadas em vista do controle e da “reorganização da desordem social” criada pelos pobres (ARROYO, 2010, p. 1394).

Mediante as reflexões aqui apresentadas, reconhece-se a necessidade de repensar a atuação do Estado e a forma de oferecimento das políticas, de modo que estas partam de uma profunda problematização da constituição passada e presente dos diferentes grupos sociais. O caminho realmente é propor políticas públicas compreendendo, como discute Arroyo (2010), que a produção das desigualdades ou dos outros como desiguais tem enraizamentos sociais e políticos mais profundos e mais complexos.

Diante das considerações anteriores acerca das políticas públicas, Sampaio e Oliveira (2015) discorrem sobre as dimensões das desigualdades educacionais, no Brasil, entendendo que elas se relacionam,

mas devem ser pensadas separadamente para o processo de constituição das políticas públicas. As dimensões definidas pelos autores são: do acesso, do tratamento e dos conhecimentos.

Para Sampaio e Oliveira (2015), a desigualdade de acesso compreende que a ação docente deve ser ofertada aos estudantes mediante o potencial de suas competências individuais. Portanto, o único fator de igualdade seria a garantia de entrada no sistema de ensino, a permanência e os resultados do indivíduo no sistema escolar dependem de suas capacidades intelectuais. Como políticas públicas desenvolvidas para o enfrentamento, os autores destacam: o Fundeb, que postula a obrigatoriedade, gratuidade e expansão do ensino, e a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), que versa também sobre a obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens.

Sampaio e Oliveira (2015), no que se refere à desigualdade de tratamento, apontam que a igualdade educacional se daria por intermédio de condições de ensino homogêneas a todos os indivíduos; no entanto, conforme vimos na desigualdade de acesso, os resultados ainda enunciam a desigualdade, por justificar a ideia de êxito na atuação individual. Enquanto políticas enfatizadas para sanar estas desigualdades evidenciam-se: o piso salarial profissional nacional da lei 11.738/2008 e também o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ) preconizados no PNE, o Mais Educação, o Programa Nacional do Livro Didático, Programa Nacional Biblioteca na Escola e o Programa Dinheiro Direto na Escola, que repassa recursos financeiros para as escolas.

Por último, a desigualdade de conhecimentos, que, para Sampaio e Oliveira (2015, p. 522) consiste em:

Por fim, uma dimensão da desigualdade que é cada vez mais relevante é a dos conhecimentos adquiridos ao longo do sistema educacional. Essa dimensão é associada

à concepção de igualdade de conhecimentos, para a qual deve haver justiça corretiva que reduza as desigualdades iniciais por meio de ações afirmativas e de compensação aos menos favorecidos.

A principal consideração dos autores em relação a esta forma de desigualdade ressalta a prática da equidade como meio para superação, entendendo que é necessário que todos os estudantes tenham possibilidades e oportunidades iguais de ensino, problematizando todas as situações e processos históricos vivenciados pelos grupos sociais, no qual cada criança, jovem e adulto estão inseridos. Enquanto política pública de enfrentamento, citam-se: Programa Bolsa Família, Mais Educação, entre outros.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No debate em relação à educação e pobreza, identificamos o quanto a reflexão acerca da pobreza ainda se limita à discussão sobre renda. Ao mesmo tempo, em consonância com Arruda e Andrade (2017), destacamos a necessidade de uma abordagem sistêmica, que compreenda que a educação é um direito de todos, sendo assim, que todos devem ter oportunidade de vivenciá-la.

Ao pensarmos a educação como política pública, com base na pesquisa de Azevedo (2001), destacamos na matriz neoliberal, na qual se insere a sociedade brasileira, o afastamento e a desconsideração do governo neoliberal, no que tange as práticas de políticas sociais, a aproximação entre o campo educacional e o campo mercadológico no âmbito do sistema capitalista. Neste espaço, a educação é definida como um bem essencial oferecido pelo Estado.

Na última seção, analisamos a relação entre a política educacional e as desigualdades a partir de Arroyo (2010), que inicialmente levanta

o debate referente à visão reducionista da sociedade e do Estado, no que tange aos sujeitos desiguais. Por fim, tendo debatido as dimensões das desigualdades na educação e considerando os estudos defendidos por Arroyo (2010), corroboramos a urgente necessidade de repensar o papel do Estado na construção dessas políticas e na visão atribuída pela sociedade e Estado aos sujeitos desiguais, a fim de que as políticas não sejam políticas de solução em vista tão somente da compensação, mas principalmente na intenção de fomentar uma sociedade justa.

Como vimos, discutir educação, pobreza, desigualdades e políticas educacionais de maneira correlacionada é importante, mas é indispensável analisarmos estes processos separadamente. Neste artigo, partimos do intento de vincular educação, pobreza e desigualdades em vista de também apresentarmos considerações acerca da ação do Estado no desenvolvimento de políticas para o enfrentamento.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para gestão da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, pp. 253-267, 2007.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1.381-1.416, out./dez. 2010.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; ANDRADE, Edson Francisco de. Relação entre educação e pobreza no Brasil: algumas notas. In: GARCIA, Adir Valdemar et al. (Orgs.). *Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência*. 1. Ed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017, pp. 23-63.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. A Educação como Política Pública. 2. Ed. Ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, pp. 183-191, set./dez. 2003.

DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (Orgs.). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime; KRUGER, Tânia Regina. Concepções e proposições de enfrentamento à pobreza: o que dizem os PPA do estado de Santa Catarina. In: GARCIA, Adir Valdemar *et al.* (Orgs.). *Reflexões sobre a pobreza: concepções, enfrentamentos e contradições*. 1. Ed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017. pp. 157-222.

MATTEI, Lauro. A Pobreza e suas interfaces multidisciplinares. In: GARCIA, Adir Valdemar *et al.* (Orgs.). *Reflexões sobre a pobreza: concepções, enfrentamentos e contradições*. 1. Ed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017. pp. 23-79.

OLIVEIRA, R. P.; BAUER, A.; FERREIRA, M. P.; MINUCI, E. G.; LISAUSKAS, F.; ZIMBARG, R.; CASSETARI, N.; CARVALHO, M.; GALVÃO, F; V; Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n.4, nov. 2013. Disponível em: [https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos\\_e\\_pesquisas\\_educacionais\\_vol\\_4.pdf](https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_4.pdf). Acesso em: 08. Mai. 2019.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 31, n. 3, pp. 511-530, set./dez. 2015.

# ***A aprovação do Plano Municipal de Educação do Recife (2015-2025) e a produção de desigualdades***

*Jéssica do Nascimento Silva*

## **1. INTRODUÇÃO**

Refletir importantes políticas educacionais debatidas e aprovadas no período que vai do governo Dilma Rousseff (2011-2016) ao governo Michel Temer (2016-2018) apresenta-se de modo desafiador. Olhar para o momento histórico, especificamente os acontecimentos que impactaram significativamente a proposta de educação que se coloca na atualidade, requer o cuidado de perceber as disputas políticas empregadas na proposta de um modelo educacional a ser seguido.

O presente capítulo propõe-se a pensar a aprovação do Plano Municipal de Educação da cidade do Recife (2015-2025), que se deu no ano de 2015, diante de intensos protestos de estudantes e representantes do Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife (Simpere) contra a tentativa de barrar as questões de gênero, exigindo que os diversos pontos discutidos na 10ª Conferência Municipal de Educação (COMUDE) fossem incluídos no projeto.

Diante do exposto, após aprovação do documento, marcado principalmente pela exclusão de qualquer menção à palavra “gênero”, entre outras reorganizações, também pautas de objeção nos protestos, objetiva-se refletir sobre os sentidos de exclusão de demandas educacionais na configuração do atual Plano Municipal de Educação do Recife e os significados no campo das desigualdades sociais.

A presente pesquisa foi desenvolvida na disciplina Tópicos Educacionais IV (Educação e Desigualdades Sociais) e a escolha pelo tema a ser pesquisado, além de ter relação com as discussões ao longo da disciplina, se dá pelo corpo dos estudos em torno do Plano Municipal de Educação que vem sendo desenvolvido no mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Inicialmente, o texto propõe-se a pensar, com base em matérias jornalísticas de veículos de significativa circulação em Pernambuco<sup>28</sup>, **os significados das exclusões de demandas educacionais no campo das desigualdades sociais** e o cenário de votação do documento, as articulações políticas que culminaram na aprovação do texto, atualmente em vigor, e as principais reivindicações dos grupos que exerceram protestos durante o período de aprovação do plano. Em seguida, discutiremos **algumas reflexões sobre os sentidos produzidos em torno da exclusão dessas demandas, compreendidas como fundamentais no processo educativo, no tocante às relações de gênero e sexualidade.**

Metodologicamente far-se-á uma pesquisa de natureza qualitativa compreendendo, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), a

---

28 No levantamento de matérias jornalísticas sobre o período de debates em torno da aprovação do documento, o *Jornal do Commercio (JC)* e o *Diário de Pernambuco (D. PE)* apresentam destaque na cobertura dos acontecimentos com matérias variadas sobre a aprovação do documento e os protestos em torno dessa aprovação.

multiplicidade de métodos que podem ser utilizados para se assegurar a compreensão em profundidade de um fenômeno. Deste modo, será utilizada a análise documental, com base em Le Goff (1994, p. 545), que afirma que: “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”.

Na organização e análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (2006). Na técnica de análise temática, o autor afirma que “a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (BARDIN, 2006, p. 38).

A escolha pelas matérias em questão está relacionada ao objetivo do trabalho e ao conteúdo que elas apresentam com relação ao objeto de estudo. Deste modo, foram selecionadas matérias que evidenciaram o cenário investigado no âmbito estadual e municipal utilizando os descritores: *PME Recife; aprovação do Plano Municipal do Recife; aprovação dos planos de educação*. A disponibilidade de matérias foi numerosa, assim foram selecionadas apenas matérias publicadas no ano de 2015<sup>29</sup>.

Com base no título das matérias, foram selecionadas 4<sup>30</sup> (quatro). As matérias escolhidas foram: 1) “Sob protesto, Plano Municipal de Educação do Recife é aprovado” (*Diário de Pernambuco*, 22/06/2015); 2) “Geraldo Júlio diz que Plano Municipal de Educação passou por debate democrático” (*JConline*, 25/06/2015); 3) “Bancada evangélica de Pernambuco consegue retirar referências de “gênero” e “orientação

---

29 Além de ser o ano de aprovação do documento, a escolha pelo ano de 2015 justifica-se pela incidência de matérias no âmbito nacional, estadual e municipal acerca da temática investigada.

30 Optou-se pelo quantitativo em questão, visto o período disponível para tratamento e análise dos dados.

sexual” do PEE” (*Diário de Pernambuco*, 18/06/2015); 4) “Confusão na Câmara do Recife para votação do Plano Municipal de Educação” (*JConline*, 22/06/2015).

Após esse levantamento, as matérias foram analisadas com base no conteúdo das publicações. Em tabela analítica desenvolvida para organização dos dados, foram criadas duas categorias de análise, com base nos objetivos do texto, nomeadas de: “Significados no campo das desigualdades sociais”; e “Sentidos de exclusão de demandas educacionais”.

A cargo de conclusão, apresenta-se uma reflexão sobre os significados sociais da exclusão de demandas educacionais das políticas em educação, especificamente no que se refere aos planos de educação, e sobre as proposições políticas que caracterizam o cenário educacional e os grupos que exercem importante influência na elaboração dessas políticas, configurando um cenário de exclusão no campo social, político e educacional no tocante às relações de gênero e sexualidade, classe e raça.

## **2. SIGNIFICADOS NO CAMPO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS**

Ao conceituar “significados”, compreende-se que se trata do resultado da experiência social. “É um sistema estável de generalização, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas” (ZUIN, 2011, p. 30). O “sentido” é entendido como feito semântico específico, constituído através de relações sociais, nas quais uma mescla de signos é colocada em evidência, o que permite a necessidade de processos de singularização em um conjunto interacional desenvolvido histórico e culturalmente (BARROS *et al.*, 2009). Ainda que a denominação dos termos seja diversificada, o conceito, isto é, o significado desses termos, é o mesmo (OLIVEIRA, 1993).

Inicialmente tematiza-se os sentidos e significados<sup>31</sup> de relações de gênero e suas interfaces com o entendimento de possíveis (re) produções de desigualdades. A educação é perpassada por variadas normas, que definem suas práticas de ensino, entre elas as políticas de formação. Essas normas também referenciam os gêneros (masculino e feminino) considerados aceitáveis socialmente e que devem ser afirmados nos sujeitos que integram o espaço da escola, sobretudo, os estudantes.

Na tentativa de responder às transformações da educação no decorrer dos anos, as teorias pós-críticas em educação e a chamada teoria *queer*<sup>32</sup> têm direcionado grande esforço em seus estudos sobre essa temática. A partir desses estudos, sabemos que muitas pessoas não conseguem se conformar à normatização imposta pela compreensão binária de gênero e são, por isso, tratadas de maneira hostil, violenta, preconceituosa e, até mesmo, são excluídas do processo de escolarização (LOURO, 1997).

Entoando gritos de protesto como “o povo não se ilude, a gente quer o documento da Comude” e “beijo homem, beijo mulher, tenho direito de beijar quem eu quiser”, eles jogavam balões e papéis nos vereadores presentes”.  
(GABRIEL, 2015)

No trecho acima, observa-se que há uma reivindicação do lugar de existir, sobretudo, na política, por parte dos grupos que exerceram

31 Emprega-se no texto o uso dos termos “sentido” e “significado” a partir da perspectiva de Vygotsky no livro *Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*, lançado em 1993, da autora Marta Kohl de Oliveira.

32 Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2010), a teoria *queer*, além de problematizar e apontar para a construção social da identidade, quer radicalizar a possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade, a possibilidade de cruzamento das fronteiras.

contraponto à maioria parlamentar. Como forma de reivindicar a efetivação do documento debatido e proposto pela 10ª COMUDE, recorrem ao direito de exercer a sua sexualidade. Destaca-se aqui o campo do direito, acionado de modo contundente, para afirmar que a exclusão do termo “gênero” no documento configura uma violação do direito das pessoas LGBTs à educação.

O prefeito do Recife, Geraldo Júlio (PSB), afirmou nesta quinta-feira (25) que a polêmica em torno da aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) faz parte do processo democrático, mas que o documento foi debatido com especialistas e discutido na Câmara do Recife. (PAULO, 2015).

O discurso do prefeito, segundo o texto da matéria, afirma que os protestos são parte do processo democrático. Não se discorda dessa afirmativa, porém, na leitura do contexto e do significado de democracia e da legitimidade das instâncias democráticas de participação, compreendido no presente trabalho, há desacordo da afirmativa do prefeito. Trata-se de entender democracia de um modo mais amplo e as nuances desse conceito, não se trata apenas de exercer contraponto, mas de efetivar demandas coletivas, validadas em espaço legítimo de constituição do processo democrático.

O pastor Cleiton Collins, autor da proposta, afirmou que o Brasil não está preparado para discutir o tema orientação sexual e evitou comentar a vitória da bancada evangélica. (BANCADA, 2015).

No trecho acima, o primeiro ponto que chama a atenção é a referência *pastor* ao parlamentar Cleiton Collins. A matéria refere-se a retirada, pela bancada evangélica, dos termos *gênero* e *orientação*

*sexual* do Plano Estadual de Educação. A caracterização do parlamentar enquanto *pastor* reforça o significado empregado ao grupo *bancada evangélica*, que atua pela contenção de pautas progressistas nas políticas educacionais, sobretudo, no atual contexto. Outro ponto significativo refere-se à preparação da sociedade brasileira para discutir o tema da orientação sexual. Diferente da afirmativa apresentada, sabe-se que o debate sobre o tema é emergencial, visto que as estatísticas apresentam número expressivo de violência contra a mulher<sup>33</sup> e pessoas LGBTs no Brasil<sup>34</sup>.

Protagonista no atual cenário político por sua efetividade e organização em relação a questões contundentes no cenário brasileiro, a bancada evangélica, ou “novos” movimentos conservadores, envolve-se na política, por mais contraditório que pareça, na luta pelo pluralismo religioso no Brasil (GONÇALVES, 2016). Com as nuances desse processo de inserção política, vale salientar que “da Constituinte para cá, os evangélicos, encabeçados pelos pentecostais, mais que duplicaram o tamanho de sua bancada parlamentar[...]” (MARIANO, 2011, p. 251).

Vale questionar até que ponto esses grupos caracterizados como “novos movimentos conservadores”, que se apresentam no cenário brasileiro contemporâneo, configuram um grupo homogêneo, estereótipo parcialmente reforçado pelos líderes pentecostais e

---

33 Em matéria online do site Agência Brasil “o Mapa da Violência, em 2016, quase 5 mil mulheres foram assassinadas no país. O resultado representa uma taxa de 4,5 *homicídios* para cada 100 mil brasileiras. Em dez anos, houve um aumento de 6,4% nos casos de assassinatos de mulheres.” (MARTINS, 2017)

34 Outra importante matéria do site Agência Brasil destaca que “Em 2017, 445 lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTs) foram mortos em crimes motivados por homofobia. O número representa uma vítima a cada 19 horas. O dado está em levantamento realizado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), que registrou o maior número de casos de morte relacionados à homofobia desde que o monitoramento anual começou a ser elaborado pela entidade, há 38 anos.” (VALENTE, 2018).

carismáticos. A leitura empreendida em algumas análises emprega generalizações que são perigosas no sentido de corroborar estrategicamente a homogeneização desses grupos.

Com o avanço de políticas públicas (ainda não suficientes) e do debate em torno das relações de gênero na sociedade brasileira nos últimos anos, foi possível avançar expressivamente em pesquisas, políticas e espaços de atuação, em conciliação a outras pautas, tais como: desigualdades de classe, questões de raça e etnia, acessibilidade à pessoa com deficiência, entre outros campos, o que possibilitou visibilidade ao debate sobre as desigualdades, profundamente enraizadas na constituição da sociedade brasileira. A análise de Oliveira e Oliveira (2018) aponta que os “novos” movimentos conservadores, compondo-se, sobretudo, de grupos religiosos, mas não apenas, entram na disputa política pelo enfrentamento às pautas progressistas no campo da sexualidade. Não inauguram o embate, outrora encaixado pelo catolicismo, mas protagonizam as principais e atuais demandas no campo do conservadorismo religioso, antes reafirmado na adesão ao campo político partidário, como Mariano (2011, p. 251) evidencia: “com a alegação de que urgia defender seus interesses institucionais e seus valores morais contra seus adversários católicos, homossexuais, “macumbeiros” e feministas na elaboração da carta magna”.

A votação do Plano Municipal de Educação, nesta segunda (22), está sendo marcada por protestos de grupos que querem a incorporação da questão de gênero no documento. Os manifestantes querem evitar que aconteça com o plano municipal o mesmo que aconteceu no âmbito do Estado. No caso, que seja aprovada a retirada do texto de referências ao termo gênero, medida defendida pela bancada evangélica da Casa. (BLOG, 2015)

A organização do interesse político do grupo caracterizado como “novos conservadores”, dentro das subjetividades desse grupo, tem obtido êxito em diversas políticas educacionais. No campo da educação, configuram um embate assíduo em torno da regulação da sexualidade. Atribui-se à moral, aos “bons” costumes, à “preservação” da família, entre outros aspectos, a lógica que desencadeia a disputa pelo discurso vigente nas políticas educacionais.

No outro polo de disputa discursiva, também resguardada as subjetividades dos que se colocam nele, há que se perceber, em uma análise histórica e social, a invisibilidade da população negra, mulheres, população LGBT, pessoa com deficiência e população pobre e abaixo da linha da pobreza. Cada grupo, entremeados em interseccionalidades<sup>35</sup>, compreendem um histórico de exclusão. Aqui interessa compreender especificamente a população LGBT, visto o contexto de análise do trabalho. Nas políticas educacionais, é muito recente a visibilidade desses grupos na efetivação de seus direitos.

No caso da população LGBT, esses corpos não têm lugar no sistema heterossexual e precisam, assim, transitar pelas margens, sem o direito de exercer com potência a sua voz. Não é que eles não tenham voz, o que acontece é que, na hegemonia heterossexual, esses corpos são muitas vezes silenciados e relegados ao âmbito do não dito, na subjugação de sua potência social e política. Deste modo, a exclusão dos termos “gênero” e “orientação sexual” do Plano Municipal de Educação da cidade do Recife (2015-2025) corrobora a negação da existência desses corpos, sobretudo, no espaço escolar. Há que se perceber o real significado da exclusão, a partir do texto escrito, seguido das práticas legitimadas no espaço da escola, mas

35 Emprega-se aqui a perspectiva interseccional problematizada pela autora Adriana Piscitelli (2008), que, ao realizar um estudo sobre migrantes brasileiras, evidencia que as categorias de articulação, ou interseccionalidades, surgiram em um contexto de crítica às primeiras formulações do conceito de gênero, no seio da chamada Segunda Onda do Feminismo.

não apenas, que configuram sofrimento pela negação dos sujeitos de si, sobretudo na infância, e dos outros pelo si do sujeito, negando a existência desses corpos.

### **3. CENÁRIO DE APROVAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO**

Um dos principais instrumentos da política pública educacional, os Planos de Educação apresentam metas para garantir o avanço da educação de qualidade. O Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela lei nº 13.005/2014, que estabelece para o primeiro ano de vigência a elaboração ou adequação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, em consonância com o texto nacional, de acordo com publicação no portal do Ministério da Educação (MEC).

Para que os Planos de Educação estejam afinados com os desafios locais, regionais e nacionais, é primordial que, em seu processo de elaboração, revisão e monitoramento, contemple-se a pluralidade de vozes e olhares sobre a educação. Entende-se que, assim, é possível integrar uma visão mais ampla dos processos, problemas e possibilidades da educação em determinado território, suscitando compromissos e responsabilidades com o planejado.

Diante disso, os planos de educação são o instrumento significativo e fundamental da organização política. Estipulam metas para que a garantia do direito à educação de qualidade progrida em um município, estado ou país, no período estabelecido de dez anos. Abordam o conjunto do atendimento educacional existente em um território, envolvendo redes municipais, estaduais, federais e as instituições privadas que atuam em diferentes níveis e modalidades da educação. Deste modo, atuam também como um importante instrumento contra a descontinuidade das políticas, pois orientam a gestão educacional e referenciam o controle social e a participação cidadã. (FERREIRA; DE BARROS NOGUEIRA, 2015)

A elaboração e aprovação dos planos estaduais, distrital e municipais em todo o país foram alvos de críticas e protestos. Entre outros aspectos, a exclusão do debate acerca das questões de gênero e sexualidade, especificamente, mobilizou estudantes, professoras/es, ativistas e movimentos sociais. Diversos documentos foram aprovados, inclusive, sem mencionar a palavra “gênero”, que se tornou palavra proibida em diversos documentos, sendo vetada qualquer parte do plano que fizesse menção ao termo.

As mobilizações foram bastante significativas no que se refere à visibilidade do debate. Os portais da internet e os jornais televisivos noticiaram bastante, com diferentes abordagens, a problemática. Chamam a atenção os títulos de algumas matérias publicadas em diferentes portais da internet no ano de 2015 acerca do cenário das aprovações: “Câmara de SP retira questões de gênero do Plano de Educação” (*G1*, 11/06/2015); “Plano Municipal de Educação é aprovado sem o termo ‘gênero’” (*Estadão*, 11/08/2015); “O que é a ideologia de gênero que foi banida dos planos de educação afinal?” (*Uol*, 11/08/2015); “Sob protesto, Plano Municipal de Educação do Recife é aprovado” (*Diário de Pernambuco*, 22/06/2015).

O conteúdo dessas matérias é diversificado e evidencia, em diferentes perspectivas, o cenário constituído no processo de aprovação dos planos em 2015. Nacionalmente, circularam muitas matérias sobre a aprovação dos planos, abordando especificamente os protestos acerca da aprovação dos documentos; a exclusão das discussões de gênero, sexualidades e orientação sexual; e esses termos como ponto central da pauta dos grupos que divergiam dos documentos aprovados nas Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais.

Na cidade do Recife, no ano de 2015, ocorreu a 10ª Conferência Municipal de Educação (COMUDE), cujo título foi *Recife: Planejando a Próxima Década*, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire. Apresentando-se enquanto

processo/espço democrático e participativo, a 10ª COMUDE promoveu em sua culminância o que seria o documento-referência para o Plano Municipal de Educação do Recife. Porém, o que ocorreu na prática foi a aprovação de um documento diferente ao que fora desenvolvido na conferência, aprovado pela câmara dos vereadores a portas fechadas em sessão extraordinária.

De acordo com publicação do *Diário de Pernambuco* no dia 22 de junho de 2015, “assim como aconteceu na Assembleia Legislativa, os vereadores da bancada evangélica saíram vitoriosos e conseguiram vetar qualquer menção à identidade de gênero no PME” (GABRIEL, 2015). Ainda na publicação, um grupo de vereadores, entre eles Alfredo Santana (PRB), Carlos Gueiros (PTB), Aimeé Carvalho (PSB) e Michelle Collins (PP), “saíram em defesa do projeto, afirmando que não caberia à escola ensinar esse tipo de conteúdo às crianças” (GABRIEL, 2015).

Com significativo destaque para exclusão da palavra “gênero” do conteúdo do plano, outras importantes mudanças foram identificadas e questionadas na aprovação do documento. O presidente da comissão de educação André Régis (PSDB) apresentou, em pouco mais de 20 minutos, os principais pontos da proposta de um documento substitutivo, que foi debatido pelos presentes, de acordo com publicação do *Diário de Pernambuco* (GABRIEL, 2015).

Destaca-se na matéria a fala do presidente: “é inaceitável os alunos serem alfabetizados a partir do 3º ano do ensino fundamental, já que nas escolas particulares isso acontece a partir do primeiro ano”. Além de questionar outros aspectos referente à infraestrutura e “trecho que cita um convênio com o Distrito Federal” (GABRIEL, 2015), que foi aprovado no documento primeiro, mas não no documento substitutivo, com 28 votos contra e 6 a favor.

Essa mesma publicação do *Diário de Pernambuco*, do dia 22 de junho de 2015, intitulada “Sob protesto, Plano Municipal de Educação do Recife é aprovado”, evidencia os questionamentos em torno

do plano substitutivo apresentado por André Régis (PSDB), pois a vereadora Isabella de Roldão (PDT) solicitou leitura do documento na íntegra, devido ao tempo em que o documento foi disponibilizado aos presentes, mas não foi atendida.

Outra importante questão a ser descrita diz respeito ao evento anterior à aprovação do documento. De acordo com uma publicação do site da Câmara Municipal do Recife (2014), a vereadora Isabella de Roldão (PDT) foi afastada do Conselho Municipal de Educação. Chama a atenção esse afastamento no ano anterior à aprovação do documento, visto que a vereadora “integrava a Comissão de Educação da Câmara do Recife, o que lhe conferia – conforme a legislação municipal – o direito de participar do Conselho” (VEREADORA, 2014) e que não há, aparentemente, nenhum motivo significativo para seu afastamento.

Um plano educacional é um documento importante no direcionamento das metas e objetivos da educação, além de definir o sentido e o significado de educação. Reis e Eggert (2017) apresentam diversos documentos, nacionais e internacionais, que evidenciam, após significativas lutas, o direito de existir desses grupos historicamente excluídos das ações governamentais. Assim, “[...]fica evidenciado que vem tendo um processo, há décadas, internacional e nacionalmente, voltado para a promoção da equidade entre os gêneros e para o respeito à diversidade sexual, no qual o papel da educação é visto como essencial para se atingir esse objetivo” (REIS; EGGERT, 2017, p. 15). Porém, os autores evidenciam também, enquanto objetivo do artigo, o desenrolar das exclusões ocorridas no cerne dos planos de educação. Trata-se de evidenciar processos de exclusão, como a retirada de qualquer menção ao termo “gênero”, o que invisibiliza e nega a existência do(a) outro(a). “Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos.” (LOURO, 1997, p. 48-49)

Quando determinadas pautas são reorganizadas ou, como no caso das discussões de gênero e sexualidade excluídas, elas representam importante significado. O cenário de aprovação dos planos, desde o plano nacional até os planos municipais, evidencia um importante sentido de educação em voga nas propostas educacionais. Ainda, posterior aos planos, desenha-se um cenário que aprova diversos documentos sem nenhuma participação, excluindo qualquer possibilidade democrática de propor a educação.

#### **4. SENTIDOS DE EXCLUSÃO DE DEMANDAS EDUCACIONAIS**

Inicialmente cabe compreender a configuração das discussões relacionadas a gênero e sexualidade no campo das demandas educacionais. Trata-se de contemplar, no campo da educação, os grupos que estiveram, durante muito tempo, à margem do processo educacional. Esses corpos estão presentes no espaço educacional, mas não são compreendidos como pertencentes a esse espaço, ou pertencentes a padrões estabelecidos pelas normas empreendidas na defesa de um discurso heteronormativo.

Ao analisar a historicidade das discussões de gênero e sexualidade na política educacional, identificamos que “entre as iniciativas mais antigas e recorrentes de introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação ganham destaque as direcionadas ao currículo” (VIANNA; UNBEHAUM<sup>36</sup>, 2016). Historicamente, a incorporação desse debate é recente, como aponta a análise das autoras.

---

36 As autoras Vianna e Unbeaum (2016) vão traçando uma importante linha histórica do processo de inserção da temática nas políticas educacionais, abordando acontecimentos no Brasil que vão possibilitando um cenário de inclusão e ampliação da temática no campo da educação. De acordo com a publicação, desde 1920 já existem registros de iniciativas que propõem a inclusão da educação sexual em escolas públicas para crianças de 11 anos.

Apesar dos significativos avanços, muitos estudos revelam que eles ainda não são suficientes para a demanda histórica e social, no Brasil, que representa as desigualdades de gênero e sexualidade.

O processo que culminou com a aprovação do PME-Recife (2015-2025) não destoa de outras construções políticas em todo território nacional. Algumas reflexões apresentam a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) como evento significativo no desencadeamento do que foi a aprovação dos planos estaduais e municipais de educação em todo país (REIS; EGGERT, 2017; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018), sobretudo, com relação a presença da menção à “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2012 *apud* OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 17).

Assim como aconteceu na Assembleia Legislativa, os vereadores da bancada evangélica saíram vitoriosos e conseguiram vetar qualquer menção à identidade de gênero no PME. (GABRIEL, 2015)

Identificar como *vitória* a exclusão da palavra “gênero” do documento caracteriza o dualismo de disputa na leitura do cenário de aprovação do PME-Recife (2015-2025), pelo conteúdo da matéria jornalística. Como dito anteriormente, não se trata de uma disputa dual de grupos homogêneos sobre o campo da educação. Para além da leitura empreendida, observa-se que a exclusão do termo foi pauta contundente na configuração do documento constituído como política. Trata-se de negar a existência das relações de gênero como demanda educacional, de negar a existência das variadas formas de existir, contribuindo para a heteronormatividade.

A Lei aprovada foi alvo de protestos porque o texto discutido ao longo de uma semana pelo Conselho Municipal

de Educação (Comude) foi alterado pela prefeitura ao ser enviado para a Câmara. Além disso, a bancada evangélica também retirou menções à palavra gênero do texto. (PAULO, 2015)

Apesar de contar com apenas oito integrantes, em um universo de 49 deputados, a bancada evangélica da Assembleia Legislativa de Pernambuco conseguiu mais uma vitória na Casa. No apagar das luzes, incluiu uma emenda que retira do Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado ontem, toda e qualquer referência aos termos “gênero” e “orientação sexual” do projeto de lei enviado pelo Executivo. (BANCADA, 2015)

No primeiro trecho, novamente se reafirma a exclusão como pauta fundamental na aprovação do documento. Aqui, evidencia-se a deslegitimação do processo, visto que não condiz com o documento aprovado na 10ª COMUDE. No trecho seguinte, chama atenção a parte “no apagar das luzes”, que caracteriza manobra política para efetivar a exclusão dos termos “gênero” e “orientação sexual” no Plano Estadual de Educação. Ainda no segundo trecho, “mais uma vitória” configura uma onda de exclusões no tocante aos Planos de Educação aprovados nos estados brasileiros à época.

O grupo critica dois pontos: a retirada de qualquer referência a gênero do plano de educação e a ausência de itens que haviam sido discutidos na 10ª Conferência Municipal de Educação (Comude). Em um panfleto distribuído na sessão, assinado pelo Sindicato Municipal dos Professores de Ensino da Rede Oficial do Recife (Simpere), a entidade afirma que o prefeito Geraldo Júlio enviou um projeto para

ser votado “que nada tem a ver com o que foi discutido, votado e aprovado no Comude”. (BLOG, 2015)

Como dito anteriormente e evidenciado no trecho acima, a principal pauta de reivindicação foram as exclusões, mas não apenas, pois trata-se de um documento diferente do elaborado na COMUDE. O sentido de exclusão empreendido na configuração dos planos de educação contrapõe o sentido de educação presente nos discursos, documentos e leis que garantem a educação como direito de todos<sup>37</sup>.

A educação e, portanto, as políticas educacionais gestadas pelo Estado têm um importante papel no sentido da socialização política e como equalizadora da distribuição do poder. Na medida em que a complexidade social aumenta, também há o aumento da importância da educação e da escola como agência para acessar um determinado conhecimento e uma determinada informação, portanto fornecedora de uma formação que capacite o indivíduo para exercer seu papel de cidadão. (AZEVEDO, 2008)

Corroborar-se a reflexão apresentada por Boaventura de Souza Santos (2007, p. 59 *apud* STRECK, 2017, p. 191): “vivemos em sociedades nas quais não se pode entender a opressão ou a dominação, a desigualdade, sem a ideia de que continuamos sendo, em muitos aspectos, sociedades coloniais”. Nesse sentido, desconfiar do conceito de participação empreendido requer descolar-se de idealizações democráticas não efetivadas no cenário brasileiro e subvertidas em lógica outra, que favorece os pressupostos da dominação política e social.

---

37 O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 garante a educação como direito de todos, assim: “A educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

De acordo com Vianna (2012, p. 6) “os mecanismos de controle social ainda têm peso na construção de novos sentidos sobre a sexualidade e influenciam as políticas e práticas educativas”. Nesse sentido, as práticas da educação formal, assim como a elaboração de políticas educacionais, configuram um cenário excludente, distante do esperado para a superação das discriminações, preconceitos e violências relacionadas à orientação sexual e/ou ao gênero a qual o sujeito se identifica.

## **5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Ao analisar o percurso das discussões de gênero e sexualidade ao longo da história, percebe-se que existe uma cultura em nossa sociedade de “naturalizar” os comportamentos adequados para o ser homem e ser mulher; desta forma, se cria e estabelece identidade de gênero e papéis sexuais adequados. Sendo assim, o desafio é colocar em pauta a pluralidade das identidades na organização das políticas de educação, para que, sobretudo, a escola seja um ambiente propício de reflexão crítica, levando aos estudantes a construção de sua identidade com autonomia e não ao estabelecimento de um padrão único.

O atual Plano Municipal de Educação da cidade do Recife (2015-2025), em seu teor, invisibiliza as relações de gênero e sexualidade, reforçando o discurso conservador que exclui diversas temáticas das políticas educacionais. Diante desse cenário, em que temáticas fundamentais no campo social são negligenciadas, a abordagem desses temas no espaço escolar perde cada vez mais significância.

A reflexão sobre os significados sociais da exclusão de demandas educacionais das políticas em educação, especificamente no que se refere aos planos de educação, é uma temática importante no campo da política educacional, com vistas a problematizar os processos e problemas que vêm acarretando a configuração de uma educação excludente. As proposições políticas que caracterizam o cenário

educacional e os grupos que exercem importante influência na elaboração dessas políticas configuram um cenário de exclusão no campo social, político e educacional no tocante às relações de gênero e sexualidade, mas não apenas, reverberando em outros campos de desigualdade, como questões de raça e etnia e desigualdades de classe.

Possibilitar novas práticas de resistência contra novas formas de subordinação apresenta-se como ponto significativo na luta pelo debate discursivo na proposição e efetivação de políticas públicas educacionais no cenário político/social brasileiro diante da usurpação do poder pelos movimentos que se apresentam antidemocráticos.

Compreender o contexto de aprovação e efetivação de importantes políticas nos últimos anos, especialmente na produção acadêmica, é uma importante contribuição que pode ser feita através de uma análise crítica do contexto social e político que tem orquestrado o regresso de importantes conquistas democráticas no Brasil. Deste modo, justifica-se como importante o registro analítico e crítico dos tempos presentes, que desafiam as construções democráticas obtidas através de significativas lutas e importantes reflexões, não homogêneas, dos diferentes segmentos da educação.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como Política Pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARROS, J. P. P. et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, pp. 174-181, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2018.

BIANCHETTI, Lucídio; FAVERO, Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 03-06, Dec. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000300001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BLOG de Jamildo. Confusão na Câmara dos Vereadores para votação do Plano Municipal de Educação. *JOnline*, Recife, 22 jun. 2015. Disponível em: <https://blogs.ne10.uol.com.br/jamildo/2015/06/22/confusao-na-camara-dos-vereadores-para-votacao-do-plano-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BANCADA evangélica de Pernambuco consegue retirar referências de “gênero” e “orientação sexual” do PEE. *Diário de Pernambuco*, Recife, 18 jun. 2015. Política. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/politica/2015/06/bancada-evangelica-de-pernambuco-consegue-retirar-referencias-de-genero-e-orientacao-sexual-do-pee.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 15-42.

FERREIRA, L. A. M.; DE BARROS NOGUEIRA, F. M. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. *@rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, pp. 102-129, jan.-jul. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2015v3n5p102/9314>. Acesso em: 15 jun. 2018.

GABRIEL, S. Sob protesto, Plano Municipal de Educação do Recife é aprovado. *Diário de Pernambuco*, Recife, 22. jun. 2015. Política. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/politica/2015/06/sob-protesto-plano-municipal-de-educacao-do-recife-e-aprovado.html>. Acesso em: 14 jun. 2018.

GONÇALVES, R. B. *O discurso religioso na política e a política no discurso religioso: uma análise da atuação da Frente Parlamentar Evangélica na Câmara dos Deputados (2003-2014)*. 2016. 262f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LE GOFF, J. Documento/monumento. In: LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. pp. 535-553.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARIANO, R. Laicidade à brasileira. Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, pp. 238-258, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/9647/6619>. Acesso em: 28 jun. 2018.

MARTINS, H. Taxa de feminicídios no Brasil é a quinta maior do mundo. *Agência Brasil*, Brasília, 27 ago. 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-08/taxa-de-femicidios-no-brasil-e-quinta-maior-do-mundo>. Acesso em: 28 jun. 2018.

OLIVEIRA, G. G. S; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 1, pp. 16-25, jan.-mar. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.221.02/60746116>. Acesso em: 14 jun. 2018.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizagem e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. 111 p. (Pensamento e Ação no Magistério)

PAULO, V. Geraldo Julio diz que Plano Municipal de Educação passou por debate democrático. *JOnline*, Recife, 25. jun. 2015. Política. Disponível em: <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/politica/pernambuco/noticia/2015/06/25/geraldo-julio-diz-que-plano-municipal-de-educacao-passou-por-debate-democratico-187538.php>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e cultura*, Goiânia, v. 11, n. 2, pp. 263-274, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/5247/4295>. Acesso em: 12 jun. 2018.

RECIFE. *Projeto de Lei Ordinária nº 10 de 23 de junho de 2015*. Diário Oficial do Município, Recife, pp. 3-5, 2015.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 138, pp. 9-26, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, D R. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 2, pp. 189-202, set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00189.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

VALENTE, J. Levantamento aponta recorde de mortes por homofobia no Brasil em 2017. *Agência Brasil*, Brasília, 18 jan. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-01/levantamento-aponta-recorde-de-mortes-por-homofobia-no-brasil-em>. Acesso em: 28 jun. 2018.

VEREADORA comenta afastamento do Conselho Municipal de Educação. *Câmara Municipal do Recife Casa de José Mariano (site)*, Recife, 13 abr. 2014. Disponível em: [http://www.recife.pe.leg.br/noticias\\_antigas/vereadora-comenta-afastamento-do-conselho-municipal-de-educacao](http://www.recife.pe.leg.br/noticias_antigas/vereadora-comenta-afastamento-do-conselho-municipal-de-educacao). Acesso em: 14 jun. 2018.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2> Acesso em: 12 abr. 2018.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Contribuições da Produção Acadêmica Sobre Gênero nas Políticas Educacionais: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, D. *et al.* (Org.) *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. pp. 55-119.

ZUIN, P. B. Considerações a respeito do significado e sentido em Vygotsky e Bakhtin: encaminhamentos para o ensino da língua. *Trilhas pedagógicas*, v. 1, n. 1, pp. 23-37, ago. 2011. Disponível em: <http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume1/2.pdf>. Acesso em 12 jun. 2018.

# ***A tônica das políticas de avaliação externa e em larga escala na educação básica: Ranqueamento, exclusão e ocultação das desigualdades sociais***

*Josemar Farias da Silva  
Selma Suely Baçal de Oliveira*

Nas últimas décadas do Brasil, verificamos um conjunto de reformas e políticas educativas que sustentam sua concepção de qualidade quase que exclusivamente na performance institucional e em testes e avaliações em larga escala, conforme apontado por Freitas (2012), Oliveira e Araújo (2005); a partir disso, estrutura-se todo um movimento de responsabilização, bonificação e punição, gerando mais ranqueamento do que mudanças efetivas nas condições de trabalho de educadores e de educadoras.

A avaliação externa e em larga escala, do ensino fundamental ao superior, tem ocupado lugar de destaque nas práticas e processos pedagógicos, bem como nos debates acadêmicos, configurando-se como uma categoria pedagógica polêmica (FREITAS *et al.*, 2014) e

fetichizada (LUCKESI, 1998) no campo educacional. Enquanto ação pedagógica, interfere radicalmente na vida dos sujeitos, principalmente daqueles em processo de constituição do psiquismo e, portanto, em processo de formação, podendo impulsionar o desenvolvimento ou estagná-lo, sendo uma categoria atravessada e constituída por contradições.

Conforme defendido por Souza (2010), para se compreender a escola – e, assim, os problemas de escolarização –, é preciso pesquisá-la no contexto das políticas públicas educacionais, pois, embora não apareça nos discursos oficiais de forma explícita, esta carrega sempre uma visão e um projeto de sujeito, de mundo, de sociedade, de educação, imprimindo valores que serão constitutivos das relações e das diversas práticas que se desenvolvem dentro dela enquanto instituição, afetando sobremaneira os que dela participam.

Nesse contexto é que problematizamos as políticas de avaliação externa e em larga escala, não somente como um dos elementos principais dentro do bojo de reformas educacionais levadas a cabo no Brasil nas últimas décadas, que se intensificaram sob a mão neconservadora e ultraliberal e foram materializadas no recente corte e ruptura democrática representado no golpe de 2016; mas também nos processos e implicações destas na rede de ensino, que inicia a discutir a noção de qualidade atrelada unicamente a indicadores de proficiência, à exclusão e seletividade escolar, e no estímulo à competição operado a partir da lógica da meritocracia, esta última sendo compreendida por nós como incompatível com uma educação escolar que promova desenvolvimento humano e sua formação *ominalateral*.

Entre as iniciativas do governo federal, estão o Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O Saeb é constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da

Educação Básica (ANEB), que carrega informalmente o nome do sistema de avaliação, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A ANEB é realizada por amostragem em cada unidade da federação e a Prova Brasil, de base censitária, tem foco nas unidades escolares. Enquanto política, as avaliações incorporam o ideal de mercado, em que os resultados das avaliações geram competição e competição gera qualidade, dando “ênfase nos resultados; a atribuição de mérito a estudantes, instituições ou redes de ensino, com classificação” (SOUZA, 2010, p. 56).

O conceito de qualidade, dada a sua polissemia, tem girado em torno de três aspectos fundamentais no que concerne à educação e aos processos que desenvolve:

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 08).

Numa perspectiva histórica do Brasil acerca das políticas de avaliação externa, Bonamino (2002), colocando como ponto de partida a década de 80, em que o país estava em um contexto de redemocratização e de crescente processo de universalização do ensino (resultado de acordos firmados com organismos internacionais, como o Banco Mundial, na forma de condicionantes para concessão de empréstimos), esclarece que:

Ao longo da década a preocupação com as sucessivas taxas de repetência e com a evasão precoce dos alunos,

principalmente os das camadas populares, levou a implantação de políticas de não-reprovação e de avaliação continuada, à construção de novas escolas, ao treinamento ampliado de professores, a distribuição de livros didáticos. No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e o seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu as primeiras experiências de avaliação do ensino de 1º grau. (BONAMINO, 2002, p. 15)

Considerando que a escola é o espaço de materialização das políticas públicas e que estas interferem radicalmente na vida de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, entendemos que a avaliação pode:

[...] afigurar-se como mecanismos que conduzem a manutenção de determinados alunos no interior da escola. [...] Neste sentido não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar [...] a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade do ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizadas no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo coletivo); e avaliação da aprendizagem em sala de aula sob responsabilidade do professor. (FREITAS *et al.*, 2014, p. 9-10)

Embora esses testes tenham sua importância enquanto diagnósticos da educação, diversos estudos nos dão indícios da constituição de uma cultura do ranqueamento, bem como da realização de

verdadeiros treinamentos dentro dos espaços educativos: preparação para a Prova Brasil, para o PISA, ENEM, entre outras.

Embora se fale em avaliação do desempenho do aluno, essa política tem se desdobrado, no Amazonas, por exemplo, em mecanismos reguladores, isto é, de controle e punição, por meio da política de bonificação desenvolvida no estado, ora premiando, ora punindo o professor ou gestor pelo “mau ou bom” índice de desempenho em avaliações externas, carro-chefe da política de responsabilização e bonificação, que está atrelada à política de avaliação (FREITAS, 2012). O autor tem criticado esse modelo defendendo, em seu lugar, uma política de avaliação da qualidade negociada, bem como uma política de responsabilização participativa em substituição à responsabilização verticalizada (FREITAS, 2016).

Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam tratar-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização, onde a “ideologia das competências e da empregabilidade situa-se no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação” (p. 93-130), que são novas formas de gestão e controle baseados no paradigma da qualidade total (HIPÓLYTO, 2008).

Casassus (2009, p. 75) nos alerta para a possibilidade da redução dos currículos a áreas e tópicos abrangidos pela avaliação padronizada, pois pode-se acabar “ensinando para o exame” e fazendo com que “os professores ocupem o tempo a exercitar os alunos a escolher uma resposta entre as apresentadas”, levando a um processo de imbecilização das escolas como afirma Ravich (2011), em estudo a respeito da falência do modelo norte-americano de avaliação educacional e responsabilização das últimas décadas.

A constituição do Estado avaliador, pautado em teorias e práticas gerenciais típicas de mercado, que tomam a educação como produto, mercadoria, e ancoram suas ações na concepção de qualidade

total, responsabilização e meritocracia (BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUSA; ARCAS, 2010; OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014; DANTAS, 2012; VICINO, 2013), tem operado mudanças no currículo e nas práticas escolares, reforçando os mecanismos de exclusão e seletividade, por meio da busca desenfreada para a melhoria de *rankings* com o uso das atuais políticas de responsabilização e bonificação de escolas e docentes.

Contrapondo-se a esse modelo, concordamos com Dourado e Oliveira (2009, p. 205), quando afirmam que “[...] a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares [...] que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos”. Dessa forma:

[...] o discurso da qualidade foi (e continua a ser frequentemente) um discurso redutor quando se baseia apenas numa racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta as políticas educacionais, os sujeitos e os respectivos processos e contextos educativos. Neste sentido, a chamada avaliação da qualidade da educação tem significado, sobretudo, uma estratégia para levar a cabo uma certa (re) meritocratização e elitização do sistema educativo, com o conseqüente aumento da seletividade social. [...] a adoção de certos dispositivos de avaliação externa (sobretudo os que são exclusivamente baseados em indicadores quantificáveis e mensuráveis) não contribuirá para a tão propagada melhoria da qualidade do ensino, representando antes um retrocesso político e educacional injustificável. (AFONSO, 2007, p. 18)

Especificamente no Amazonas, este movimento materializa-se de forma mais contundente na Política de Responsabilização

Educacional, deflagrada a partir da criação do Sadeam em 2008, que busca aferir o desempenho da rede pública estadual de ensino a partir da aplicação de testes em larga escala avaliando inicialmente os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e depois os alunos da 3ª série do Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos quais, além destas, também são avaliados em Biologia, Física, Química, Geografia, História e Língua Inglesa, acreditando que, a partir destes, impulsionar-se-ia a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>38</sup> (IDEB).

O Decreto nº 27.040, de 05 de outubro de 2007, do governo do estado do Amazonas, introduz um sistema de remuneração que relaciona um bônus monetário ao alcance de metas. O sistema, denominado Prêmio Escola de Valor, é concedido por nível de ensino para cada escola que consiga atingir uma determinada meta do Índice de Desenvolvimento da Educação. Já o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, instituído pela Lei nº 3.279, de 22 de julho de 2008, no âmbito da SEDUC/AM, é destinado a beneficiar os profissionais da educação da rede pública estadual de ensino que alcançarem as metas definidas para os Índices de Desenvolvimento da Educação. Os prêmios e as metas atualmente em vigor foram regulamentados pelo Decreto nº 31.488, de 02 de agosto de 2011, cujos efeitos foram retroagidos a outubro de 2009, revogadas as disposições contrárias, estipulando metas e índices progressivos de crescimento ao longo dos anos.

Desta forma, questionamos: que qualidade de fato estamos buscando nas nossas escolas públicas? Levando em consideração essas questões, Paro (2012, p. 10) nos adverte:

---

38 Conforme informação disponível na página do SADEAM. Disponível em: <http://www.sadeam.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/08/SADEAM-SUM%C3%81RIO-EXECUTIVO-WEB.pdf>.

Se estamos convencidos da relevância social da escola, é preciso afirmar seu compromisso com a qualidade dos serviços que presta, ou seja, com a eficiência com que ela alcança seu fim específico, que consiste na apropriação do saber pelo educando, não na capacidade deste de tirar notas ou a responder a provas e testes; daí a total irracionalidade e falta de sentido das alternativas de avaliação externa da escola por meio de testes e provas à imagem dos concursos e vestibulares. Por isso em termos administrativos, a escola tem que ser avaliada em seu conjunto, levando em conta a avaliação como elemento imprescindível no processo de realização de objetivos.

Dentro dessa nova lógica gerencial, temos a figura dos profissionais da educação que, desprovidos muitas vezes de estudos e atualizações, acabam por acatar as determinações que lhes são impostas, sendo expropriados dessa forma do senso crítico necessário para compreender o que lhes acontece, bem como dos pressupostos ideológicos e políticos presentes nas diversas políticas implantadas, principalmente dado ao fato de terem sido aliados de seu processo de construção.

A lógica detrás dessas políticas nem sempre ficam claras, o que nos leva a questionar:

A quem interessa a disseminação da expressão *ensino de qualidade*, sem que se defina o que se entende por isso numa época em que predomina a ideia de *qualidade total*, noção forjada por ideólogos do FMI e do Banco Mundial que reduz ensino a mercadoria, alunos a consumidores e instala uma *pedagogia sem sujeito*? (PATTO, 2013, p. 315)

A educação de qualidade numa perspectiva crítica, portanto bem distante das concepções pautadas na lógica do mercado:

[...] é aquela a qual promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 132-133).

As considerações tecidas até o momento já sinalizam, ao menos em parte, o enquadramento teórico que adotamos na presente reflexão.

As políticas de responsabilização e meritocracia que atribuem o sucesso ou fracasso de uma escola com base em avaliações externas, responsabilizando apenas a gestão e os professores pelo não aprender, têm colocado como foco principal a competência do professor, bonificando ou não em função do resultado das avaliações e rendimento dos alunos, como se essa fosse a única variável de sucesso escolar. Sendo assim, a escola precisa ser compreendida como positividade.

Perceber a escola e os processos que ela desenvolve, tendo em vista a formação e desenvolvimento humano, como positividade no sentido discutido por Ezpeleta e Rockwell (1986), refere-se à compreensão do espaço educativo, levando em consideração as suas peculiaridades e singularidades, ou seja, o trabalho que os professores desenvolvem com os alunos e como lidam com seus pares, bem como com seu entorno; como estes lidam com seus sindicatos; a forma como a comunidade se organiza e participa da educação de seus filhos; as formas como instituem o trabalho didático-pedagógico; como os professores lidam com os que aprendem em ritmos

diferentes, ou simplesmente não aprendem; mas principalmente e enfim, toda uma forma de organização da escola que ganha vida no seu “encontro” com as políticas educacionais, percebendo no movimento de apreensão e compreensão dos fenômenos educativos, pois dependendo da “trama peculiar que daí resulta, a escola pode tomar variados sentidos de acordo com determinadas conjunturas em nível nacional ou local (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 135), em suma, ver a escola com suas contradições, seus limites, suas possibilidades, reconhecendo-a inserida num contexto social, político e econômico de uma sociedade de classes altamente excludente como a que ora vivenciamos.

Entendemos que toda política educacional se materializa em práticas e processos que se desenvolvem na escola, portanto, as políticas de avaliação externa e em larga escala causam mudanças na forma de pensar a educação, pois, em vez de se pensar a educação como processo formativo e de desenvolvimento, focam na diferença de notas e rendimentos entre alunos, entre escolas e entre redes de ensino, valorizando a competição pelo viés da meritocracia. Ressaltamos que a função do mérito é ocultar diferenças sistêmicas que colocam as pessoas em desvantagem, sem discutir as desigualdades do ponto de partida nem as desigualdades do trajeto, que são inúmeras.

A partir do bojo dessas discussões e adotando uma visão problematizadora da realidade para além da mera aparência, entendemos que as desigualdades educacionais são um grave problema da sociedade brasileira que estão relacionadas com a estrutura socioeconômica. Portanto, ao se responsabilizar professores e alunos pelo desempenho sob os auspícios da lógica meritocrática, assume-se o discurso enganoso de que todos têm igualdade de oportunidades e condições e que, se não atingem tal ou qual índice, são culpados e devem sofrer punições ou sanções, como preveem os diversos sistemas de bonificações implantados em vários estados brasileiros. É nesse contexto de

ocultação e aprofundamento das desigualdades que concordamos com Dubet (2003, p. 36), ao afirmar que “numa escola de massa cada vez mais complexa e cada vez menos legível, esse mecanismo de tratamento e de aprofundamento das distâncias é reforçado por todos os processos implícitos que organizam o ‘mercado’ escolar”.

A meritocracia, como o próprio nome sugere, é um sistema baseado na premiação. A meritocracia sem igualdade de oportunidades, numa sociedade marcada por fortes e grandes abismos sociais, é uma forma de justificar e perpetuar as desigualdades produzidas no bojo da sociedade capitalista.

A relação entre pobreza e desigualdade social tem sido tema de estudos e debates e, a partir deles, entendemos que o primeiro, além de uma condição de não possuir, refere-se a um status social, pois “toda definição estática da pobreza contribui para agrupar, num mesmo conjunto, populações cuja situação é heterogênea, ocultando a origem e os efeitos a longo prazo das dificuldades dos indivíduos e de suas famílias” (PAUGAM, 2001, p. 68), o que nos leva a compreender que as injustiças e as desigualdades sociais possuem uma forte relação com as causas das desigualdades escolares.

Consideramos que a escola é o espaço de materialização das políticas públicas e que estas interferem radicalmente na vida de todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Assim, a avaliação pode materializar-se como formas e meios que conduzem à:

[...] manutenção de determinados alunos no interior da escola. [...] Neste sentido não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar [...] a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade do ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizadas no país, estado ou

município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo coletivo); e avaliação da aprendizagem em sala de aula sob responsabilidade do professor. (FREITAS *et al.*, 2014, p. 9-10)

As políticas educacionais guiam concepções dos proponentes e do seu contexto e demandas históricas acerca do público e do privado, do papel do estado, dos fins da educação, acerca da escola como instituição, dos seus professores, gestores e alunos e, a partir dessas concepções, intervêm visando a melhorar sua “qualidade” e “eficiência”, que são advindas de concepções hegemônicas, apropriadas e veiculadas em seus discursos sem criticidade acerca da lógica em que estes últimos se assentam e se constroem. Arroyo (2010, p. 1384) afirma que:

É preocupante que, na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as brutais desigualdades que os vitimam, as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas e sejam priorizadas políticas de inclusão, de qualidade, de padrões mínimos de resultados.

O autor segue afirmando ainda que o que presenciamos hoje “[...] são políticas compensatórias, distributivas, corretivas das desigualdades que o mercado, a concentração da terra, da renda e do espaço, do conhecimento e do poder produzem” (ARROYO, 2010, p. 1415).

Para ele, “o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social” e afirma que:

[...] os tão repetidos termos correção de fluxo, eliminação da distância idade/série, aceleração da aprendizagem,

combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos. Realidades não situadas no campo do bem-querer, das campanhas, dos combates, mas na dura realidade estruturante, de longa duração: as lógicas, os imaginários e as estruturas sociais, entre elas as escolas. (ARROYO, 2000, p. 34)

Centrada na quantificação de erros e acertos e naquilo que a criança consegue fazer sozinha, sem mediação de um adulto, a avaliação em tempos de neoliberalismo globalizado, calcada no que Saviani (2007) denomina de “neoprodutivismo” e “neotecnicismo”, leva em consideração o produto, aquilo que já está desenvolvido, e não o processo, desconsiderando o que está em vias de desenvolvimento e trazendo para a escola a lógica do mercado, condizente com os ideais neoliberais e o recrudescimento de ações, projetos e políticas que visam a atender tão e exclusivamente a lógica do grade capital.

A forte tendência à mercantilização da vida gerada no bojo das relações capitalistas ao longo da história é discutida por Gentili (2011, p. 215), que explica que, no capitalismo:

[...] a acumulação do capital sempre implicou uma tendência generalizada e crescente à mercantilização de todas as coisas. [...] a expansão e generalização do universo mercantil causa impacto não apenas na realidade das “coisas materiais” como também na materialidade da consciência.

No caso das avaliações externas e em larga escala nos moldes do sistema de avaliação brasileira e em especial daquelas desenvolvidas

e implementadas pelas redes estaduais de ensino, verifica-se uma forte tendência a classificar, ranquear alunos, escolas e professores, perdendo o foco principal da avaliação que deveria se constituir como elemento central e importante: a (re)orientação do trabalho docente frente às necessidades dos alunos e/ou a reorientação de políticas de enfrentamento ao insucesso escolar, estas últimas compreendidas como políticas que perpassem o aumento do investimento na educação, no currículo e na formação de professores e alunos, e sejam de fato comprometidas com uma formação que possibilite a todos os envolvidos no processo, a conscientização e o engajamento na luta por outro modelo de sociedade, que não tente minimizar, via políticas sociais compensatórias – as injustiças e desigualdades socialmente produzidas, mas que possa engajar-se na luta rumo à superação da exclusão e da extrema e injusta concentração de renda, que vem submetendo um grande contingente da população à condições de pobreza e miséria.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 1, pp. 11-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741>. Acesso em: 06 maio 2019.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>. Acesso em: 06 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, pp. 33-40, jan. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BONAMINO, A. C. Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, pp. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009.

DANTAS, E. Políticas Educacionais e Gestão por Resultados: os casos do governo de Pernambuco e da Prefeitura de João Pessoa. *In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 7.; ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/PE; SIMPÓSIO GESTÃO DA EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, 2*, 2012. *Anais [...]* Recife: Anpae, 2012. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo02\\_30/Eder%20Dantas\\_int\\_GT2.pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo02_30/Eder%20Dantas_int_GT2.pdf). Acesso em: 06 maio 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, Agosto 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004> Acesso em: 21 jan. 2020.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, pp. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

\_\_\_\_\_. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, pp. 89-110, jan/jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 06 maio 2019.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (1986). *Pesquisa participante*. São Paulo, SP: Cortez.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, pp. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 05 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 36, n. 99, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>. Acesso em: 06 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, pp. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

GENTILI, P. Adeus a escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. pp. 215-237.

HYPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 24, n. 1, pp. 63-78, jan./abr. 2008. <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/19239/11165>. Acesso em: 06 maio 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Introdução.

OLIVEIRA, R. P; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, pp. 05-23, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

OLIVEIRA, D. A.; Vieira, L. F.; Augusto, M. H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. *Linhas Críticas*, vol. 20, núm. 43, set-dez, 2014, p. 529-548. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193532896003.pdf> Acesso em: 21 jan. 2020.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, Jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002> Acesso em: 21 jan. 2020.

PAUGAM, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. pp. 67-86.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, pp. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, pp. 181-199, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4091>. Acesso em: 13 nov. 2019.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista Adusp*, São Paulo, n. 46, pp. 53-59, jan. 2010.

SOUZA, M. P. Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Educação: Desafios Contemporâneos. *Em aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, pp. 129-149, mar. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2255/2222>. Acesso em: 05 maio 2019.

VICINO, M. B. *Programa Bonificação por Resultados: opiniões de Professores Coordenadores da rede de ensino do Estado de São Paulo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.



# ***Políticas educacionais para o ensino bilíngue de estudantes surdos no enfrentamento do fracasso escolar***

*José Roniero Diodato*

## **1. INTRODUÇÃO**

Tempos sombrios ameaçam a Educação.

Nos últimos dias, presenciamos um cenário de avançado estado de calamidade pública, um desmonte do Estado, devido aos cortes de verbas direcionadas ao sistema educacional, inclusive refletindo na educação bilíngue para surdos, outrora garantida a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

A educação bilíngue, na perspectiva de algumas correntes políticas, é tida como um retrocesso à segregação escolar, sendo que a inclusão seria o desenho ideal de educação para esse público; no entanto, neste modelo, segundo Skliar (2001), é imposto o ouvintismo, lesionando o processo de ensino-aprendizagem do estudante Surdo<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> A utilização da palavra *Surdo* (no singular) está baseada na argumentação de Sacks (1989 *apud* GOLDFELD, 2002, p. 43): “em respeito à comunidade surda americana, utiliza o termo Surdez (com S maiúsculo) para designar um grupo linguístico e cultural e o termo surdez (com s minúsculo) para designar uma condição física, a falta de audição”. Embora a autora utilize a expressão “filosofias educacionais”, optamos neste trabalho em usarmos o termo abordagens educacionais

Do oralismo ao bilinguismo, há muitos registros de resistência e luta em prol de legislações que garantissem o direito das pessoas surdas a uma educação que respeitasse seu direito linguístico. É nessa perspectiva que iniciamos nosso debate em defesa de uma educação bilíngue para o estudante Surdo, tendo em vista as questões didático-metodológicas e avaliativas para este fim.

O fracasso escolar tem sido um espectro constante na trajetória dos que vivem à margem de uma educação de qualidade, em virtude das desigualdades sociais, e é definido em decorrência de uma determinação social e política (IRELAND *et al.*, 2007).

No contexto histórico, após a Revolução Industrial, no século XIX, ficaram evidentes as desigualdades sociais, sendo um momento em que ocorreram grandes transformações que influenciaram na educação. A divisão de classes (MARX, 2001) retrata bem a trajetória dos que fracassaram devido à oferta da época de uma educação sem qualidade, afinal o objetivo era capacitar operários, para atender às necessidades da indústria. Nesse contexto, a educação de qualidade era (e ainda é) destinada apenas aos oriundos das classes detentoras de riquezas, e uma educação fragmentada era remetida aos menos favorecidos, como os filhos dos operários, as mulheres, os negros e as pessoas com deficiência. Neste estudo, consideramos como educação de qualidade, um ensino bilíngue pautado na língua de sinais como língua de instrução que atenda a todas as especificidades didático-metodológicas, linguísticas e culturais do estudante Surdo, desde a educação infantil ao ensino médio. Sendo assim, faremos alusão às questões relacionadas ao fracasso na trajetória escolar das pessoas com deficiência, especificamente dos sujeitos Surdos, e às políticas educacionais que permeiam sua educação.

Algumas abordagens sobre o possível fracasso escolar de estudantes Surdos focam nas lacunas encontradas no decorrer de sua trajetória, desde a educação infantil ao ensino médio. Essa afirmativa está baseada no resultado da pesquisa de Diodato (2016) que comprova

a falta do ensino bilíngue na educação infantil do município de Recife, o que significa um direito humano negado à comunidade surda. Sendo assim, o estudante Surdo torna-se um sujeito passível ao fracasso escolar. Consideramos essa falta um fator determinante porque a pessoa surda fica impossibilitada de competir de igual para igual devido à negação de suas especificidades linguísticas.

Face ao exposto, neste ensaio, discutiremos o que tem sido proposto enquanto política pública para a educação bilíngue da comunidade surda. Isto é, o que está posto no trajeto dessa comunidade, enquanto política educacional bilíngue para estudantes surdos, atende a suas especificidades linguísticas, educacionais e culturais no enfrentamento de um possível fracasso escolar?

Nosso enfoque são as relações de poder (FOUCAULT, 2000) em forma de ouvintismo (SKLIAR, 2001) no fomento às metodologias e didáticas educacionais que destoam da educação bilíngue para esse público através da oferta da educação inclusiva; o papel do Estado, visto como o responsável pela garantia da educação para pessoas surdas (inclusão e/ou ensino bilíngue?); a participação efetiva dos movimentos surdos em prol do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua das comunidades surdas e sua luta por uma educação bilíngue que atenda às singularidades desta comunidade (QUADROS, 1997); e a surdez enquanto um fator identitário do ser Surdo e sua cultura (STROBEL, 2008; PERLIN, 2001). A partir disso, discutiremos as relações entre o desempenho escolar, desigualdade social e o possível fracasso escolar do estudante Surdo a partir de uma educação baseada no método oral auditivo.

Em nossas hipóteses, por ainda não existir um plano nacional curricular de educação bilíngue para surdos (exceto a sanção de algumas leis que corroboram para esta educação), acreditamos que, em seu trajeto escolar, os estudantes Surdos se deparam com algumas lacunas que comprometem seu processo de ensino-aprendizagem.

Isso se justifica pela forte participação que o Estado tem sobre as políticas educacionais, promovendo uma educação inclusiva sem levar em consideração os aspectos linguísticos das pessoas surdas.

## **2. LÍNGUA DE SINAIS, FRACASSO ESCOLAR E RELAÇÕES DE PODER**

A configuração do *fracasso escolar*, vista como uma condição social, é explorada por Ireland *et al.* (2007), de forma que compreendemos a partir de que concepções se atribui o fracasso. O analfabetismo, não saber assinar o próprio nome, repetir constantemente os anos escolares do ensino fundamental e não concluir o ensino médio, entre outros fatores, são condições que tornam o estudante fracassado em relação aos que concluem a trajetória escolar sem grandes empecilhos. Em outras palavras, o fracasso escolar é medido e constituído a cada época de acordo com as atribuições do grupo social envolvido. Por muitas vezes, este fracasso é visto como um “dom”, palavra utilizada pelo corpo docente para justificar a falta de crença na educabilidade do sujeito (IRELAND *et al.*, 2007). Mas, se pensarmos no estudante Surdo, podemos questionar: o fato de ter nascido ou diagnosticado como surdo (condição sensorial) seria um “dom”? E o que se tem feito para seu sucesso escolar? Estas e outras inquietações nos movem no sentido de refletirmos sobre a educação do sujeito Surdo propostas a partir de decretos, leis e estudos teóricos.

Os autores também afirmam que o fracasso escolar é um problema econômico. Mas por que não dizemos que se trata de um problema de políticas públicas para educação? “Sabe-se, por sinal, que algumas vezes crianças se recusam a aprender por medo de fracassar” (IRELAND *et al.*, 2007, p. 23). Mas é sabido que, para o indivíduo Surdo, não é ofertada a mesma oportunidade de direitos da que é dada aos ouvintes. A oportunidade a que nos referimos se trata de

uma educação que atenda a suas especificidades linguísticas e didático-metodológicas em língua de sinais.

Embora a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) garanta uma educação inclusiva, esta não atende às necessidades linguísticas do Surdo. Seu ensino está pautado num currículo baseado no ouvintismo, método que obriga o sujeito Surdo a atuar como os ouvintes, desde o modo de ser e agir ao de aprender (SKLIAR, 2001). Para este autor, a continuidade desse atendimento “especial” (mesmo que seja numa perspectiva inclusiva) causa prejuízo no desenvolvimento cognitivo e emocional do estudante Surdo.

Nesse encadeamento entre inclusão e ensino bilíngue, a escola tem se tornado uma instituição reprodutora de exclusão, uma vez que não oferece ao educando Surdo a mesma oportunidade que aos alunos ouvintes, mas acreditamos que “é preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns ‘privilégios’, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais” (DUBET, 2004 p. 544).

Desta forma, enfatiza o autor, é necessário construir um sistema de ensino que garanta igualdade na oferta escolar – no caso da educação do surdo, uma educação diferenciada. Do contrário, a escola não seria justa com a comunidade surda, pois permite que todos os alunos (surdos e ouvintes) entrem na mesma competição sem considerar os aspectos linguísticos, identitários e culturais do estudante Surdo. Para Dubet (2004, p. 541-542):

Do ponto de vista formal, atualmente todos os alunos podem visar à excelência, na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares. A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte.

Como vimos, essa afirmação não coaduna com a realidade dos estudantes surdos, pois, em muitos espaços escolares, eles ainda estão inseridos na educação inclusiva. Nestas condições, para este aluno, a realidade é ainda mais amarga, tornando-se utopia a igualdade de oportunidades, pois “o modelo de oportunidades implica sérios problemas pedagógicos” (DUBET, 2004 p. 543).

A permanência do Surdo na sala inclusiva o tornará passível ao fracasso escolar se não for atendido em sua primeira língua (L1), a Libras. O fracasso escolar da pessoa surda, vista por esta perspectiva, é uma constante, pois, em âmbito municipal, ainda não foram estabelecidas as escolas bilíngues que atendam esse público. São encontradas apenas salas bilíngues, de acordo com o Decreto Municipal nº 28.587/2015 (RECIFE, 2015), o que, de certa forma, deixam lacunas na trajetória escolar do estudante surdo; afinal, alguns profissionais que compõem a comunidade escolar não se comunicam com o estudante Surdo em língua de sinais, exceto os professores bilíngues, conforme dados encontrados nas pesquisas de Diodato (2016). Desta maneira, a não utilização da língua de sinais no/para ensino dos conteúdos e de metodologias de avaliação do Surdo, entre outros fatores, comprometem o sucesso escolar desse estudante.

Para que haja uma efetiva interação e troca de conhecimento entre os seres humanos, faz-se necessária a utilização de uma língua, seja ela oral-auditiva ou espacial-visual; afinal, as diferentes sociedades criam especificidades linguísticas distintas, de acordo com suas necessidades (GOLDFELD, 2002). Esta autora afirma que a língua é o instrumento que concerne ao sujeito a ideologia de sua comunidade, permitindo-lhe a atuação em seu meio social e a apropriação de sua cultura, o que o torna um ator social crítico e autônomo no sentido de expor suas ideias através da língua de sinais.

Dados históricos comprovam que o Surdo era julgado como uma pessoa primitiva, que não tinha condições de ser educada tal qual

os ouvintes. Esta concepção protelou até o século XV (GOLDFELD, 2002) e descrevia o sujeito Surdo como um indivíduo incapaz de se relacionar com as pessoas ouvintes. Assim, pregava-se uma ideologia clínica e aplicava-se uma pedagogia corretiva (SKLIAR, 2001). Por ser definida como uma doença, fez-se necessário encontrar uma “possível solução” para a surdez ou algo que pudesse “corrigir a dificuldade” da criança surda de se desenvolver em meio aos ouvintes, para que aprendesse a língua portuguesa.

Para Skliar (2001), havia uma necessidade de que os sujeitos surdos passassem a agir como se fossem ouvintes. O “ouvintismo”, termo utilizado por este autor, revelava uma educação opressora que obrigava o indivíduo Surdo a atuar como os ouvintes e traçar os mesmos caminhos no processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva de Foucault (2000), o “ouvintismo”, tratado por Skliar, é um tipo de relação de poder que se constitui enquanto prática social no relacionamento entre as pessoas surdas e ouvintes. O convívio do Surdo em âmbito social era caracterizado por exclusão e por ter sua “voz” silenciada, o que o tornava um sujeito passível de opressão e, consequentemente, submetido às práticas educacionais baseadas na audição.

É com base no conceito de biopolítica defendido por Foucault (2000) que as políticas de inclusão escolar têm causado danos à vida dos sujeitos surdos, determinando seu destino social e refletindo em seu fracasso escolar, mas de que maneira poderia o Estado intervir na promoção de políticas educacionais que possam atender às especificidades linguísticas do sujeito Surdo?

### **3. O ESTADO ENQUANTO PROVEDOR DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

É dever do Estado garantir uma qualidade de vida compatível à dignidade humana, assegurando educação, saúde, segurança,

emprego, entre outros (BRASIL, 1988). Embora saibamos desta responsabilidade estatal, para se conquistar esses direitos, é necessária uma ação coletiva, um movimento de luta em prol dos interesses sociais, como uma educação adequada ao público que se atende. Mas, se é dever do Estado prover o mínimo de bem-estar à sua população, qual a justificativa para a organização de tais movimentos? A resposta nos parece bem clara, levando em conta os tempos sombrios, em que a educação é ameaçada e termos visto um grande retrocesso na conquista de direitos, com cortes de verbas direcionados ao sistema educacional que comprometem, inclusive, a almejada educação bilíngue para pessoas surdas.

Nas palavras de Azevedo (2001), é o Estado atuando minimamente e fazendo valer suas propostas neoliberais, outrora refutadas em campanhas políticas partidárias que seduziram a população e a levou a tomar decisões errôneas em suas escolhas políticas.

É relevante destacar a contribuição dos marcos legais em fomento à promoção da educação, no entanto, percebemos nesse âmago de relações o papel do Estado com o poder de organizar, controlar e gerir as populações, nem sempre se dá de maneira a beneficiar a sociedade. Um exemplo desse poder, encontrado nos escritos de Orso (2017), ao retratar o cenário político brasileiro após o golpe (definição do autor) de 2016, principalmente no que concerne à educação, é o congelamento de verbas para educação por um período de vinte anos através da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/55, de 2016; também foi possível ver o reflexo das intervenções governamentais na extinção das pastas ministeriais relacionadas às mulheres, aos negros e às pessoas com deficiência (ORSO, 2017).

Nessas circunstâncias de golpe, extinções de ministérios e intervenção na esfera educacional e cortes de verbas, a educação do indivíduo Surdo é prejudicada e ainda é vista de maneira superficial,

uma vez que é estabelecida por pessoas ouvintes exercendo o poder sobre os surdos. Se o objetivo é “silenciar” os surdos, o movimento nacional da comunidade surda tem lutado por uma educação que oportunize a esse grupo a busca contínua pelos mesmos direitos educacionais, garantindo-lhe uma educação integral (ensino bilíngue desde a educação infantil ao ensino médio). É nesse contexto que entra a história do movimento surdo, desde o reconhecimento de sua língua ao êxito de uma educação pautada na língua de sinais.

#### **4. O MOVIMENTO SURDO E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

Em razão do cenário de luta descrito acima, entram em ação os movimentos sociais (nesta conjuntura...), que são, a partir da referência de Souza (1999), “um grupo de pessoas, com posicionamento político e cognitivo similar, que se sentem parte de um conjunto” (SOUZA, 1999, p. 38). É a partir deste cenário de luta que entram em ação os movimentos sociais (nesta conjuntura, o movimento surdo em prol de uma educação bilíngue).

De acordo com Campelo e Rezende (2014), a luta por essa conquista teve início no ano de 2010, a partir das reivindicações do Movimento Surdo Brasileiro durante a realização da Conferência Nacional da Educação (Conae). Esse movimento serviu de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE).

Como subsídio para construção do PNE, foi estabelecido um Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 como suporte para implantação da Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, representado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), entidade de surdos brasileiros que representa todas as associações de surdos e escolas do Brasil. Este documento

justifica a necessidade da implantação de salas e/ou escolas bilíngues. Nele, encontramos dados que reforçam a necessidade da oferta de uma educação que valorize a cultura surda: o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda, a ênfase na aquisição da Libras e uma explanação sobre o ensino da Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2) na modalidade escrita.

O resultado desse movimento encontramos na meta 4, estratégia 4.7, do PNE aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:

4.7) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) estudantes surdos (as) e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014, p. 56)

É relevante destacar que todo movimento em prol de uma educação bilíngue está registrado em vários documentos legais que frisam a pessoa surda, como o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como língua.

Além do seu reconhecimento como língua, sua utilização em salas bilíngues foi promulgada por uma lei federal, que deverá ser implantada efetivamente conforme o novo Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, que estabelece em seu capítulo IV, parágrafo 28, Artigo IV a oferta de educação bilíngue (BRASIL, 2015).

## **5. CULTURA E IDENTIDADE SURDA: DO QUE ESTAMOS FALANDO?**

Os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) têm apontado a existência de uma Cultura Surda. Este conceito ganhou força a partir do seu reconhecimento como a língua das comunidades surdas existentes no Brasil a partir da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e do Decreto nº 5.625 (BRASIL, 2005).

Em linhas gerais, as discussões sobre cultura e identidade perpassam por diversas áreas do conhecimento, como a História, Antropologia e a Sociologia. Definir o que é cultura, por exemplo, é um fator complexo, pois muitos autores questionam essa temática e nos fazem refletir sobre uma sociedade multicultural. Com base em Santos (1996), em que se discute o significado de cultura e suas facetas; em Bourdieu (1998), no que se discute o conceito de capital cultural e sua relação com a educação; nas questões em Strobel (2008) sobre “As imagens do outro sobre a cultura surda”; e em Perlin (2001) sobre as “Identidades Surdas”; talvez possamos nos aproximar do conceito de cultura e identidade Surda e levantar alguns questionamentos ou consolidar a complexidade destas discussões.

A partir dos registros históricos, podemos compreender o desenvolvimento da humanidade, a origem das civilizações e suas respectivas culturas e modos de viver. Para Santos (1996, p. 25), “o desenvolvimento da humanidade está marcado por contatos e conflitos entre modos diferentes de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos naturais e transformá-los, de conceber a realidade e expressá-la”. É nessa perspectiva que levantamos o primeiro questionamento para início de nossas discussões: de que forma as pessoas surdas se apropriam dos recursos naturais e os transformam? Não pretendemos definir uma resposta para nossas inquietações, portanto é pertinente refletirmos se a partir de uma língua se constitui um povo, uma

nação. Se estamos falando de humanidades, percebemos que sim, a língua é um artefato poderoso que nos define enquanto cidadãos pertencentes de uma mesma cultura; mas as pessoas surdas, enquanto grupo social, não estão imersas em nossa sociedade e partilhando da mesma cultura (brasileira)? O fato de “falarem”/sinalizarem em língua de sinais as diferem da cultura dos ouvintes em que aspecto?

Para Bourdieu (1998), cada grupo social tende a formar um padrão específico de preferências e promove a aproximação dentro de um mesmo grupo, dificultando a interação e a mobilidade social entre os grupos. A prática social do uso da língua de sinais pelas pessoas, por muitas vezes, está restrita à comunidade surda; essa restrição está baseada no capital cultural, citado por Silva (1995), ao problematizar as teorias de Bourdieu e teorizar que uma pessoa surda nascida numa família surda herdará o seu capital cultural. Neste sentido:

Os diversos matizes do conceito de capital cultural, especialmente o seu aspecto incorporado, sugerem que é sobretudo no ambiente familiar, no processo de socialização conduzido pela família, que se configura esse capital. A família é a instituição social encarregada da transmissão intergeracional deste capital. (SILVA, 1995, p. 29)

Para Quadros (2017), o capital cultural é visto como uma herança cultural da família surda para seus filhos, sejam eles surdos ou ouvintes (CODAs<sup>40</sup>).

Ao herdar esta língua, o Surdo adquire um dos artefatos culturais de um povo, a língua. Frente a esta afirmativa, a partir do viés linguístico, podemos considerar a existência de uma cultura surda?

---

40 CODA (Children of Deaf Adults) é traduzido como: “filhos de pais surdos” ou “filhos de surdos adultos” (QUADROS, 2017).

Sobre a existência da cultura surda, Strobel (2008) induz o leitor a refletir sobre os povos surdos, a comunidade surda e sua língua. Em “As imagens do outro sobre a cultura surda”, a autora aborda um tema que provoca muitos questionamentos: a existência ou não da cultura surda. Para a confirmação disso, surgem muitos entraves. Afinal, existe uma cultura surda? Diante dessa indagação e do panorama histórico do Surdo, Strobel (2008) defende que a cultura surda é baseada na língua “falada” pela comunidade surda e nos diferentes tipos de identidade. Ainda afirma que existem diversas concepções sobre o que significa ser Surdo e que cada um se vê enquanto cidadão a partir de sua identidade, sendo que a cultura surda tem a ver com a forma com que o surdo enxerga o mundo. Esta identidade é vista como uma percepção visual de como o Surdo pode modificar o mundo que ele habita (STROBEL, 2008).

Ao enfatizar a língua como artefato cultural e, portanto, consolidada como cultura, Quadros (2006, p. 24) diz que “essa língua, esta cultura representa papéis e valores sociais”. Além disso, Strobel (2008, p. 24) afirma que:

[...] Cultura Surda é o jeito de o sujeito entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

Por estarem inseridos numa sociedade ouvinte e interagirem com os falantes de línguas orais, é possível considerar que os surdos estão imersos entre duas culturas? Para Goldfeld (2002), estes sujeitos são considerados “biculturais”, carregados de valores e princípios específicos e possuidores de uma língua própria, a Libras. Para esta autora,

a língua é o instrumento que concerne ao sujeito a ideologia de sua comunidade, permitindo-O atuar em seu meio social, apropriar-se de sua cultura e tornar-se um ator social crítico e autônomo no sentido de expor suas ideias.

A cultura surda, defendida fortemente pelos usuários das línguas de sinais, está inerente ao “ser Surdo”. Coloca-se a Cultura Surda como algo pertencente à comunidade surda, no entanto, ao nosso ver, para esse desfecho é necessário que haja uma investigação consistente e mais aprofundada em sintonia com a Antropologia, a História, a Sociologia e os conceitos relacionados à questão da cultura de modo geral.

A validação de uma cultura surda deve permear o âmbito acadêmico a partir do diálogo interdisciplinar, que resulta em argumentos consistentes problematizando a existência de uma cultura surda; do contrário, os debates sobre esta cultura seguirão por um viés assistencialista e compensatório de uma luta histórica que perpassou os séculos e chegou até os dias atuais.

## **6. EM BUSCA DE UM DESFECHO SATISFATÓRIO**

Enquanto não são estabelecidas políticas educacionais para atender às necessidades do estudante Surdo, a escola reproduz (e continuará reproduzindo) desigualdades e injustiças, pois avaliar o discente Surdo tal qual o aluno ouvinte é uma das formas de praticar a exclusão. Pautar um ensino baseado no ouvintismo é uma atitude frustrante para o estudante Surdo, pois, sem o acesso aos conteúdos em sua primeira língua, ele fica passível ao fracasso escolar e em desvantagem educacional em relação à pessoa ouvinte.

Ofertar um ambiente que favoreça o desenvolvimento da criança Surda é ir ao encontro das reivindicações das comunidades surdas por uma educação que atenda a suas especificidades. Nas palavras de Quadros (2007), a origem do bilinguismo surge da insatisfação

dos Surdos com a proibição da língua de sinais e a mobilização de diversas comunidades surdas em prol do uso de sua língua.

No âmbito estatal, consideramos, como pronto crucial para a elaboração de políticas públicas educacionais para pessoas surdas, fazer valer a presença do movimento surdo nas decisões políticas, com a escuta de suas angústias, aflições e sofrimentos causados por uma educação escravocrata e ouvintista. Dessa forma, se fará jus à expressão “Nada sobre nós, sem nós” (SASSAKI, 2002).

Acreditamos, portanto, que as enunciações discutidas ao longo deste estudo sejam relevantes no sentido de pensar políticas públicas educacionais para a educação de Surdos e, conseqüentemente, de contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais e fracasso escolar desses estudantes, por meio do atendimento de suas peculiaridades linguísticas, culturais, sociais e identitárias.

Destacamos ainda a relevância da proposta educacional bilíngue, desde que preze por uma estrutura curricular com ênfase na pedagogia surda (pauta para outra discussão), bem como por um projeto político pedagógico, com o estudo de métodos e técnicas de ensino dos conteúdos e avaliação pautada na língua de sinais e no ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 56)

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 14 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 8 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 10 out. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ministério da Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. 860p.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.146, de 06 e julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 13 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SE-CADI, 2014b. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>. Acesso em: 6 out. 2015.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAMPELO, Ana Regina. REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 30, Edição Especial n. 2, pp. 71-92, 2014.

DIODATO, José Roniero. *Análise da proposta de educação para Surdos: um estudo realizado em salas bilíngues das escolas municipais do Recife*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

DUBET, Francois. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, pp. 539-555, set./dez. 2004.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 15. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da biopolítica*. Tradução: Eduardo Brandao; Revisão da tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

IRELAND, Vera *et al.* Sucesso e Fracasso Escolar: visões e proposições. *In: IRELAND, Vera et al. Um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO/INEP, 2007, pp. 23-43.

KARNOP, Lodenir; MASUTTI, M. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. *In: QUADROS, R. M. de.; PERLIN, G. (Org.) Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

LODI, Ana Cláudia B. LACERDA, Cristina Broglia F. de. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 18. Ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I.

ORSO, Paulino José. A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, pp. 50-71, abr. 2017. Disponível em: <https://portal-seer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21735/14339>. Acesso em: 30 jul. 2018.

PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. *In: SKLIAR, C. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

QUADROS, Ronice M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para estudantes surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice M. de. **Língua de herança**: Língua Brasileira de Sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

\_\_\_\_\_. *Educação de surdos*: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RECIFE. *Decreto nº 28.587, 11 de fevereiro de 2015*. Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife. Diário Oficial do Recife: ed. 18, cadernos do Poder Executivo, Recife, 12 fev. 2015. Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=281221>. Acesso em: 13 dez. 2015.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é Cultura*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção primeiros passos; 110)

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão de pessoas com deficiência em 2002: Reflexões para 2003. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano V, n. 29, pp. 4-6, nov./dez. 2002.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu. *INFORMARE – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação*, v. L, n. 2, pp. 24-36, jul./dez. 1995.

SKLIAR, Carlos. *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOUZA, João Francisco de. *A democracia dos movimentos sociais populares*: uma comparação entre Brasil e México. Recife: Edições Bagaço, 1999.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. 118p.: il.



# ***Acessibilidade e inclusão escolar: Concepção e perspectivas***

*Mavíael Leonardo Almeida dos Santos  
Edson Francisco de Andrade*

## **1. INTRODUÇÃO**

Os termos “inclusão” e “acessibilidade” trazem conceitos etimológicos que se correlacionam. Refletimos, pois, na importância desses termos para os avanços políticos, sociais e culturais. São palavras que fazem parte do nosso cotidiano, em decretos, leis e convenções nacionais e internacionais diversas. Nesse sentido, é possível perceber a materialização dessas concepções no dia a dia escolar.

Os termos supracitados, no sistema educacional, vêm adquirindo reconhecimento social nas últimas duas décadas. Os princípios desenvolvidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, e na Declaração de Salamanca, de 1994, tornaram-se fundamentais para orientar a implementação de políticas educacionais porque possibilitaram às pessoas com deficiência maior respaldo para a reivindicação de provimento de condições para o pleno gozo de seus direitos como pessoas capazes de usufruir dos bens culturais comuns da humanidade.

Rodrigues (2006, p. 11) amplia o conceito de educação inclusiva:

quando se fala inclusão, é importante distinguir duas dimensões que talvez tenham tempos de implementação e metodologias de atuação distintos: uma que chamamos de inclusão essencial, e outra de inclusão eletiva.

O autor define inclusão essencial como aquela que assegura a todos os cidadãos de dada sociedade o acesso e a participação sem discriminação. Com isso, compreendemos que este acesso deve ser garantido a todos os níveis de serviços, ou seja, educação, saúde, emprego, lazer, cultura etc.

Quanto ao termo “inclusão eletiva”, o autor define como o direito que a pessoa tem de optar pela recusa. Por parecer com a ideia de que lhe é benevolmente “oferecida”, nesse caso, ambas as definições estão estritamente atreladas. A inclusão essencial, aquela que garante os direitos fundamentais, é o fundamento pelo qual a sociedade – em particular, a pessoa com deficiência – alçará a inclusão eletiva, ou seja, o direito de escolher o lugar de possível acesso à sociedade. Desta forma, esta se refere a uma escolha não condicionada ou previamente estabelecida por instâncias culturais diversas.

Neste caso, as tendências das relações na comunidade global são de aproximação com o diferente, na busca incessante de procurar entender a diversidade humana em todos os sentidos. A busca pela autonomia da pessoa com deficiência, que antes era uma questão unicamente desse indivíduo – por ter nascido ou adquirido um ou mais tipos de deficiência –, logo se torna responsabilidade de todos.

No caso do espaço escolar, o conceito de inclusão social proporciona um viés no qual se percebe que, em seu processo histórico, a escola vem pontuando, a partir de suas práticas, uma relação excludente com as pessoas com deficiência. É neste contexto que se percebe a

necessidade de um modelo educacional que atenda plenamente às diversidades em sala de aula e construa uma educação inclusiva, que consiga contemplar a todos.

Para Duck (2005, p. 57),

Educação inclusiva diz respeito à capacidade das escolas para educar todas as crianças, jovens e adultos, sem qualquer tipo de exclusão. [...] As escolas que adotam a orientação inclusiva valorizam as diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente.

Os benefícios de uma educação inclusiva não apenas reverberam na pessoa com deficiência, mas em toda a comunidade escolar, uma vez que a inclusão contribui para uma formação mais humana e ressignifica os valores tanto sociais quanto culturais, enriquecendo as práticas pedagógicas e as relações entre as pessoas.

## **2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LUTA PELOS DIREITOS**

O espaço escolar brasileiro, em seu processo histórico, vem sendo palco de grandes disputas. O sistema educacional se transforma em uma arena de conflitos diversos, por vezes antagônicos. Entre tantas teorias que buscam definir o nosso modelo de ensino, uma das grandes questões é o entendimento sobre a escola acessível.

Para nosso estudo, é importante compreendermos o que torna uma escola acessível. Nesse caso, percebemos que há relações entre as dimensões arquitetônica, atitudinal e pedagógica que constituem o cotidiano da escola. Essas dimensões são inseparáveis, com fins determinados de promover uma educação verdadeiramente universal,

que possibilite o acesso a todos, em todos os níveis educacionais. Acreditamos ser este um terreno fértil e instável, pois o discurso de uma escola acessível pode vir a ser alvo de interpretações diversas e contraditórias.

Por meio de instrumentos legais vigentes, essas dimensões que reconhecemos como imprescindíveis à consolidação de uma escola acessível têm sido reivindicada no âmbito das práticas cotidianas que se desenvolvem no ambiente escolar, o que, por sua vez, tem viabilizado um leque de oportunidades diversas na busca pela afirmação, especialmente, social e política da pessoa com deficiência.

A esse respeito, cabe ressaltar o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, no capítulo V, que trata da Educação Especial, o Artigo 58, que define a educação especial como:

modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A Lei também salienta, em seu parágrafo primeiro, que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

O capítulo mencionado, em seus três artigos, trata das adequações pedagógicas, da capacitação dos professores e do reconhecimento de condições indubitáveis à garantia do direito à educação. É de responsabilidade do Estado ofertar a educação especial de 0 e 6 anos de idade. Mesmo assim, não trata da questão sobre a adequação arquitetônica para receber esta demanda, um dos fatores fundamentais e que implica diretamente no desenvolvimento pleno do aluno com ou sem deficiência.

Partimos do entendimento de que o direito à educação constitui um dos pilares essenciais à luta por uma vida global mais justa, solidária e que pode contribuir para avanços culturais e econômicos mais significativos, tornando possível um mundo de paz, seguro e ecologicamente correto e promovendo a tolerância e dignidade humana.

Um modelo de escola acessível e inclusiva parece muitas vezes utópico frente aos desafios que o espaço educacional vem oferecendo. Comportar tamanha diversidade em espaços físicos e com sistemas educativos e práticas pedagógicas ultrapassadas é algo desafiador e requer ações afirmativas constantes. Para tanto, é necessário profissionais da educação comprometidos com a causa e é fundamental a existência de gestões escolares cada vez mais democráticas, que envolvam todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, e com pessoas engajadas, que pensam sobre suas práticas, buscando coerência entre o fazer pedagógico e os princípios e os valores democráticos. Desta maneira, pensar em políticas de Estado que se efetuem é uma constante releitura da complexa estrutura educacional vigente.

Criar condições e possibilidades de alcance na busca plena da autonomia da pessoa com deficiência são os objetivos que podemos perceber no Artigo 8º, inciso I, do Decreto nº 5296, de 2 de novembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00. O Decreto estabelece que acessibilidade é:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

É importante que tenhamos políticas que percebam a complexa seletividade e as particularidades que identificam cada sujeito com deficiência. Desta forma, devemos considerar o sujeito em suas particularidades e sua subjetividade, com condições para compreender o mundo político como força capaz de interferir positivamente nessas questões. É dentro desta arena de disputas e de conceitos que apresentamos a seguir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A plasticidade em que os conceitos procuram estruturar tal política no intuito de promover condições favoráveis é algo que se traduz neste estudo.

### **3. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar de 2015 registra uma evolução nas matrículas. As matrículas dessas crianças e jovens em classes comuns de educação básica cresceram quase 130% entre 2007 e 2014, evoluindo de 306.136 para 698.768 matriculados.

Dessa forma, a cada ano é menor a porcentagem dos alunos que ainda estudam em classes especiais ou escolas especializadas (MEC/INEP, 2015). Porém, convém salientar que a matrícula não garante a permanência da pessoa com deficiência na escola, o que garante é um conjunto de ações coletivas que envolvam toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, para que o Projeto Político Pedagógico se torne efetivo em sua prática, é necessário identificar a real identidade da escola e em que espaço social, cultural e econômico ela está inserida. Não terá utilidade tomar como base exemplos de outras escolas sem levar em conta as subjetividades de cada contexto escolar. Um verdadeiro compromisso com a escola para todos necessita levar em questão estas especificidades.

São antigos os desafios que permeiam as práticas pedagógicas no ambiente escolar; um deles é a reformulação do currículo, para que ele contemple toda a diversidade dos sujeitos em formação. Perrenoud (2001, p. 26) contribui com a discussão ao afirmar que:

diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele.

Neste sentido, cabe entender o lugar da Educação Especial, registrado no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular. [...] orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008)

É nesta diversidade de saberes e conceitos em que a nossa educação dita especial se encontra. Desta maneira, não é de se estranhar os avanços e retrocessos na implementação e continuidade das políticas educacionais significativas. Não há um consenso justamente por se entender a complexidade de definição de um modelo educacional realmente inclusivo, o que nos leva a refletir que ainda estamos a dar os primeiros passos por um caminho um tanto desconhecido.

#### **4. O QUE É O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?**

O Decreto Federal nº 7.611/11, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Na busca em

promovê-lo, em seu Art. 5º, o documento determina como deve ser a articulação entre os entes federados:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011).

O apoio técnico se traduz no parágrafo 2º do mesmo Decreto Federal. Nessa parte, o documento discrimina os recursos educacionais que facilitam a aquisição dos conteúdos curriculares pelos educandos com deficiência. Embora a descentralização seja uma característica político-administrativa de nossa federação, no que diz respeito aos recursos financeiros tratando-se de uma política pública distributiva, sentimos a real necessidade de recursos federais para a sua implementação e efetivação. Igualmente, planejar e acompanhar a capacidade de viabilização são fatores indispensáveis para a materialização das políticas educacionais, principalmente quando se trata de políticas voltadas ao AEE.

Em relação ao termo “Atendimento Educacional Especializado”, o Decreto mencionado aborda a educação especial e o atendimento educacional especializado, dando outras providências, e em seu Art. 2º, parágrafo 1º, considera que este atendimento se dá por meio do:

conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2011).

E salienta, em seu parágrafo 2º, que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2011).

Desta forma, é possível uma articulação conjunta da comunidade escolar e de outras esferas estatais, para promover ações que possam refletir nestes espaços. O atendimento complementar/suplementar já está sendo operacionalizado nas salas de recursos multifuncionais, onde são disponibilizadas tecnologias diversas como suporte indispensável no desenvolvimento do aluno com deficiência.

## **5. A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Contemporaneamente, vemos Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nos espaços escolares com o objetivo de fortalecer o processo de inclusão. A Portaria Normativa de nº 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação das SRMs, em seu Art. 1º, parágrafo único, estabelece que a criação dessas salas tem por objetivo:

apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2007).

Entretanto, acreditamos que não tenha apenas foco nas decisões pessoais da pessoa com deficiência. Mas na ordem geral da escola, ou seja, decisões que surgem da autonomia pedagógica, administrativa e de uma gestão comprometida com a organicidade escolar.

A organização escolar não se traduz isoladamente, fatores políticos a nível global refletem diretamente no espaço político-administrativo local, ou seja, no *modus operandi* do Estado na implementação de políticas. Azevedo (2004, p. 15) mostra que:

[...] é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnicas políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva a própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjada nas instituições que as colocam em ação, sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas.

Esta dinâmica complexa das políticas voltadas à educação busca de certa maneira viabilizar mecanismos de manutenção da ordem social reforçando o modelo educacional historicamente construído pelos discursos hegemônicos. Neste caso, a criação e implementação de políticas educacionais devem dialogar junto a outras instâncias não governamentais. É o caso do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação, em que o Estado e a iniciativa privada criam e executam políticas que norteiam o campo da educação básica no Brasil.

A seguir, expomos os recursos básicos disponibilizados nas salas dos Tipos I e II:

**Figura 1 – Lista de recursos multifuncionais de salas Tipo I**

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – 2010.

**Figura 2 – Lista de recursos multifuncionais de salas Tipo II**

<b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – 2010

Os recursos por si só não são o bastante. É imprescindível que o fazer pedagógico e os métodos de ensino se correlacionem, de forma que se estabeleça uma relação onde os aprendizados sejam

compartilhados entre os profissionais da educação e os alunos com deficiências. São nestes espaços pedagógicos que o desenvolvimento pessoal e social dos alunos pode ser trabalhado, possibilitando, com esta equidade de saberes, uma formação mais ampla e digna.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entrar na sala de aula todos os dias é perceber que as relações entre os sujeitos participantes deste ambiente são plurais, e esta pluralidade requer práticas pedagógicas que inovem e renovem os saberes diversos.

O educador que tem como prioridade o Atendimento Educacional Especializado precisa ter uma atenção e cuidado maior, sem discriminação. Um olhar que atente para as necessidades do educando requer sensibilidade. É imprescindível que a comunidade escolar busque a materialização dos princípios democráticos que constam na lei, possibilitando assim a formação de uma sociedade plural e inclusiva.

Romper com os paradigmas de uma educação tradicional/hegemônica não é uma tarefa fácil. É preciso acompanhar e dialogar com as mudanças de nossa contemporaneidade, sabendo que a impermanência é uma condição presente na vida humana de um modo geral. É, de fato, desafiador e instigante pensar um novo modelo de escola. Por isso mesmo, o movimento em defesa de um Estado que atue de forma ampla no enfrentamento das desigualdades educacionais, como é o caso da garantia de acesso e permanência no sistema escolar de pessoas com deficiência.

Faz-se imprescindível a articulação e envolvimento dos sujeitos sociais que integram as comunidades local e escolar em defesa da inserção, nos PPP das escolas, da perspectiva de educação que contemple a diversidade humana nas suas mais amplas especificidades. Ter a consciência de que o mundo está cada vez mais globalizado e

fundamentado em uma lógica perversa e competitiva se faz indispensável a essa escola comprometida com a acessibilidade e inclusão. Por conseguinte, incluir os marginalizados dentro desse processo requer um esforço diário e contínuo de lutas contra a hegemonia dominante.

Como estabelecer parâmetros diante de uma cultura que tenta padronizar as subjetividades dos sujeitos nela inseridos? É neste dilema que o educador do Atendimento Educacional Especializado vai instigar seus educandos para atuarem como sujeitos. Desta maneira, as propostas do Programa Escola Acessível pressupõem que é possível superarmos as barreiras na estrutura social; e isso possibilita uma maior qualidade de ensino e promove condições de acesso e participação em um sistema educacional democrático e inclusivo.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2004. ( Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56).

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, **que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 31 de julho de 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.html). Aceso em: 13 de agosto de 2015.

BRASIL. Censo Escolar de 2015. MEC/INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política **Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – 2010. MEC/ Secretaria de Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.html). Acesso em: 13 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica-educespecial.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2015.

DUCK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: 12 março 2016.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Ed. Summus, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed Editora, 2001.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, DF, 1994. Disponível em: <[www.mec.seesp.gov.br](http://www.mec.seesp.gov.br)> Acesso em: 04 de set. de 2013.



# ***Formação integrada para a juventude: a experiência do Projovem Urbano em Recife***

*Iremar José Muniz  
Edson Francisco de Andrade*

## **1. INTRODUÇÃO**

No campo do conhecimento, ao longo do século XX, o modelo de currículo predominante recebeu a influência do positivismo (ISKANDAR; LEAL, 2002), uma vez que ainda possuíamos resquícios de um modelo educacional em que prevalece a divisão e a fragmentação do conhecimento (BERNSTEIN, 1996). Diante desta herança histórica, ver a realidade de forma não fragmentada torna-se um desafio.

A escola, enquanto espaço de expressões e experiências socioculturais, é o lugar do *velho e do novo*, revitalizando-se pelo movimento e pela dinâmica dos sujeitos, que a animam e dão vida, construindo uma prática educativa favorável ou não à participação.

O *currículo integrado* é uma modalidade de organização curricular que se apresenta como uma alternativa para se trabalhar o

conhecimento escolar (CIAVATTA, 2008) a partir de uma abordagem diferente da *disciplinar*, que não é a única, mas que lidera a organização e a prática curricular nas escolas.

Relacionando escola e juventude, as escolas têm se apresentado pouco abertas (CARRANO, 2009) a situações que favoreçam a integração e a aproximação da juventude. Segundo Dayrell (2007), é necessário que as políticas de juventude considerem e dialoguem com o campo da autonomia dos jovens, inclusive no enfrentamento das desigualdades sociais.

O Projovem Urbano, criado em 2008, a partir da ampliação do Projovem (instituído em 2005, pela Lei nº 11.129), traz o discurso de aproximar a *cultura juvenil* e o *currículo integrado*, possibilitando a valorização da expressão juvenil e a elevação de conhecimentos.

O Programa se propõe a promover a autonomia do aluno e a prática cidadã como parâmetros na implantação do *currículo integrado*, do *trabalho interdisciplinar* e do *diálogo intergeracional* em múltiplas dimensões formativas: Formação Escolar, Qualificação Profissional e Participação Cidadã.

Essa aproximação entre juventude e escola é tratada como prioridade desde a formulação do *Projeto Pedagógico Integrado* (PPI) do Programa:

É necessário, de modo particular, que o currículo do Projovem Urbano chegue às culturas múltiplas e plurais dos jovens, e que sejam previstos tempos e espaços para que elas entrem na sala de aula, e sejam valorizadas na sua riqueza (BRASIL, 2008b).

Ao trazer, no seu PPI, a proposta de uma Formação Integrada, o Projovem Urbano se propõe a reelaborar experiências e visões de mundo a partir da prática de atividades desenvolvidas no Programa.

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os resultados da Formação Integrada vivenciada no Projovem Urbano Recife (2008-2013), na perspectiva dos egressos.

## **2. FORMAÇÃO INTEGRADA NA EDUCAÇÃO**

Tanto na ciência quanto nas disciplinas escolares, houve uma fragmentação do saber para fortalecer as partes (BERNSTEIN, 1996), a escola se transformou em um espaço que prioriza o conhecimento racional em detrimento do ser:

Construir ou buscar uma atitude que rompa ou saia dessa perspectiva de currículo fragmentado, do tipo coleção (BERNSTEIN, 1996) implica não somente um desejo, mas uma vontade política que vá além do discurso, redimensionando velhos paradigmas ou concepções (SANTOMÉ, 1998, p.100).

Segundo Santomé (1998), repensar o currículo é rever pressupostos que norteiam a sociedade da informação, do conhecimento e das aprendizagens. O autor sugere romper com a concepção do currículo fragmentado, que não contextualiza os conhecimentos.

Ramos (2005) sugere, na execução do currículo integrado: 1. problematizar fenômenos; 2. explicitar teorias e conceitos; 3. situar os conceitos; e 4. organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas – visando a corresponder ao pressuposto da totalidade do real.

Os conhecimentos gerados trazem a marca dos indivíduos que os produzem e leva a um pertencimento humano. Concebe-se a educação integrada como a articulação curricular entre conhecimentos e disciplinas, em abordagens interdisciplinares e transversais. De acordo com Fazenda (2005), no trabalho interdisciplinar, busca-se romper os limites das áreas de conhecimento.

Para Gramsci (1981), se a escola pode servir para inculcação de valores conservadores, ela também poderia proporcionar uma educação que promova a emancipação humana em sua totalidade:

[...] completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no seu diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...] queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho (GRAMSCI, 1981, p.144).

Quando tratamos de juventude e educação geral, a necessidade de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho se torna evidente pela necessidade de uma melhor preparação para esse último.

Para Brito (2006), é importante integrar as políticas de emprego e renda a outros investimentos, públicos e privados, geradores de mais postos de trabalho, articulando com as políticas de juventude.

Educação transformadora é aquela que ciência, cultura e trabalho interagem (CRUZ; PEREIRA; SILVA, 2014) formando para o trabalho e para a vida.

### **3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NA CONTEMPORANEIDADE**

Segundo dados do Ipea (2013), sobre o perfil da juventude brasileira, de 3.300 jovens consultados, 47% encontravam-se desempregados. Na *relação trabalho-escola*, 40% dos jovens trabalhavam e não estudavam; 23% estavam sem trabalhar e sem estudar; 15% só estudavam; 14% trabalhavam e estudavam; e 8% estavam desempregados, mas estudavam.

Percebemos diferentes trajetórias dos jovens, com altos índices de desemprego e evasão escolar. Muitos jovens que atingem a idade mínima para trabalhar permanecem sem perspectiva de emprego.

No Brasil, a preocupação com a formulação de políticas de juventude é recente (ABRAMO, 1997); já na América Latina, desde os anos 1980, identificamos a implementação de políticas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), destacando-se: o Ano Internacional da Juventude (1985) e o Programa Mundial de Ação para a Juventude (1995).

Referente à juventude brasileira, segundo relatório da Organização Internacional do Trabalho (2014), o desemprego entre os jovens é de 30%, maior que nas demais faixas etárias:13,1%. No mundo, 70,9 milhões de pessoas entre 15 e 24 anos estavam sem trabalho, segundo a OIT (2017).

No que se refere à violência na juventude, “a taxa de homicídios de jovens em 2011, foi de: 53,4% por 100 mil jovens, para 27,1% na média nacional” (WAISELFISZ, 2013, p.39). Estes dados apontam que os jovens são as maiores vítimas da violência no Brasil.

Diante desse quadro, faz-se oportuno reconhecer que o Estado brasileiro possui uma dívida histórica para com a juventude. Essa realidade ditou a evolução histórica das políticas de juventude na América Latina (ABAD, 2002). A vivência da juventude nas camadas populares é desafiadora: os jovens enfrentam uma condição de vulnerabilidade.

Até o final do século XX, o jovem não encontrava seu lugar nas políticas de proteção social. O direito à escola e ao trabalho era visto como prevenção à violência (NOVAES, 2009). A sociedade depara-se com um desafio: passar a ver os jovens como sujeitos de direitos (SPOSITO, CARRANO, 2003).

A implementação e o fortalecimento de políticas públicas precisam considerar essa realidade juvenil no enfrentamento do quadro da baixa escolaridade, da violência e do desemprego.

A partir de 2003, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) se vê diante do desafio de implementar políticas para a juventude, além das políticas de segurança pública e de assistência social.

Referindo-se à criação de políticas centradas na cidadania, o *Projovem original* (2005-2008) surgiu nesse bojo, com a finalidade de promover a inclusão de jovens que estavam afastados da escola, desempregados e vítimas da violência.

Em janeiro de 2008, a Lei nº 11.692 altera o Projovem original criando o *Projovem Integrado*, que abrange quatro modalidades: a) Projovem Adolescente, b) Projovem Campo, c) Projovem Trabalhador e d) *Projovem Urbano*, sendo esta modalidade o objeto deste estudo pelo fato de essa política contemplar os sujeitos desta pesquisa.

#### **4. CONSIDERAÇÕES REFERENTES AO PROJOMEM URBANO**

O Projovem foi concebido como uma intervenção de caráter emergencial destinada a atender uma parcela significativa dos jovens com o perfil socioeconômico precarizado e evadidos da escola.

Pois bem, tem-se, em 2005, o lançamento da Política Nacional de Juventude, através da Lei nº 11.129/2005, sendo criados: o Conselho Nacional de Juventude (CNJ), a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). Segundo Sá (2013), essa política surge com o intuito de democratizar o acesso à escolarização e atenuar distorções nas desigualdades sociais.

O Projovem Urbano possui o objetivo de promover uma educação integrada, com: Elevação da Escolaridade; Qualificação Profissional e o desenvolvimento da Participação Cidadã; na forma de curso com duração de 18 meses, atendendo a jovens numa faixa etária de 18 a 29 anos (BRASIL, 2008a).

O Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do Projovem Urbano apresenta como perspectiva garantir os conhecimentos curriculares com resultados previstos no próprio Projeto (BRASIL, 2008b).

O Programa se propõe a trabalhar a aproximação entre a cultura juvenil e o *currículo integrado*, possibilitando a valorização da expressão juvenil e a elevação dos conhecimentos trazidos pela juventude.

## **5. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

O presente estudo foi realizado através de uma pesquisa quanti-qualitativa, adotando uma metodologia que conseguisse agrupar ambos aspectos da pesquisa.

Delimitamos o marco temporal de 2008 a 2013, período em que o Programa funcionou em três escolas da periferia da cidade do Recife, em que foi possível abranger 65 egressos do Programa, resultando na aplicação de 65 questionários e 9 entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2003), o que cobriu o universo de três escolas da Rede Municipal de Ensino no Recife.

Na análise de conteúdo, utilizamos a análise temática ou categorial de Bardin (2009) objetivando a descrição do conteúdo das mensagens: indicadores que permitam a inferência de conhecimentos.

Os dados foram relacionados entre si, visando à triangulação e a análise do que há de comum e diferente em cada contexto, bem como o aprofundamento do estudo.

## **6. RESULTADOS DA PESQUISA: A EXPERIÊNCIA DO PROJOVEM URBANO RECIFE NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS**

Neste tópico, discutiremos os resultados referentes à Formação Integrada vivenciada pelos egressos do Projovem Urbano Recife, em suas três dimensões, no marco temporal 2008-2013.

## 6.1 FORMAÇÃO BÁSICA

Neste momento, apresentaremos as repercussões da Formação Básica e as possibilidades de reinserção dos jovens egressos no processo de escolarização.

Referente à continuidade da trajetória escolar: 71% dos egressos afirmaram que o Projovem Urbano contribuiu na retomada dos estudos; 27% mencionaram que enfrentaram dificuldades em prosseguir estudando; e 2% não reconhecem nenhuma contribuição.

Segundo Caú (2009), o Programa alimenta a expectativa dos jovens de retomarem o processo de escolarização. Voltar a frequentar a escola significa a ampliação de expectativas de vida.

Como maior motivação para continuar os estudos, os egressos apontaram o desempenho e o incentivo dos docentes. Para Nascimento (2013), o professor do Projovem tem um papel fundamental na formação dos jovens. Carrano (2009) aborda a importância de as escolas estarem abertas ao diálogo com a juventude.

Quanto à desistência dos estudos pelos egressos: 65% responderam que trabalhavam e não tinham tempo para estudar; 25% afirmaram que não tinham com quem deixar os filhos; 5% não encontraram vagas na matrícula; e 5% por dificuldade de aprendizagem.

Araújo (2011) discute o abandono da escola pelos jovens trabalhadores, que são forçados a decidir entre a escola e a sobrevivência:

(...) os jovens da classe trabalhadora são obrigados a deixarem o seu processo de escolarização para conquistarem um espaço no mundo do trabalho, onde na maioria das vezes esses espaços são precarizados, com péssimos salários (ARAÚJO, 2011, p.149-150).

Constatamos que essa realidade precária se reproduz quando o jovem desiste da escola optando pela sobrevivência, prolongando a condição de baixa escolaridade e precariedade social.

No aspecto elevação da escolaridade, além de concluírem o ensino fundamental, 74% dos egressos prosseguiram estudando e concluíram o ensino médio; e os 23% restantes não prosseguiram estudando.

A partir dos dados analisados, constatamos que a formação escolar do Projovem Urbano, através de uma formação integrada e interdisciplinar, repercutiu positivamente na vida dos egressos.

## 6.2 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Analisaremos, nesta seção, os significados que a Qualificação Profissional do Projovem Urbano teve para os egressos.

No estudo referente à dimensão da Formação Profissional, 55% dos jovens responderam que a formação foi importante e suficiente; e 45% responderam que a qualificação foi incompleta. Observamos um percentual elevado de egressos que identificam a formação obtida como insuficiente.

Percebemos incompletudes na Formação Profissional oferecida. Segundo Antunes e Alves (2004), a baixa escolaridade e a falta de qualificação contribuem para a precarização da juventude.

Quanto ao aproveitamento da formação profissional obtida, 95% dos egressos do Programa não encontraram trabalho na área do arco profissional cursado. Percebemos um detalhe entre a formação profissional e o aproveitamento nos Arcos Ocupacionais: a maioria dos egressos não atua na área do Arco que cursou.

As possibilidades de inserção no mundo do trabalho devem servir de referência às políticas públicas de juventude. Segundo

Nascimento (2013), há um descompasso nas políticas públicas de juventude entre a expectativa que é gerada e o que se é ofertado.

Neste sentido, Cruz, Pereira e Silva (2014, p.70) tratam do desafio das políticas públicas de ensino: “Trabalhar as perspectivas de futuro desses jovens é um grande desafio para todos que compõem as políticas públicas de ensino do país”. É um desafio que precisa ser repensado constantemente.

A qualificação profissional pode ser vista enquanto possibilidade de reversão da problemática do desemprego e da pobreza na juventude. No enfrentamento destas problemáticas, as políticas de juventude precisam ser postas em prática de forma mais integrada (escola, empresa, sociedade).

É importante disponibilizar aos jovens uma formação que amplie as possibilidades de ingresso no mundo do trabalho de uma forma menos precarizada.

### 6.3 PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

O Projovem Urbano, através da dimensão da Participação Cidadã, busca desenvolver nos jovens a habilidade de cooperação e a prática da cidadania.

Referente à Participação Cidadã, dos 65 egressos consultados, 69% consideraram as atividades muito importantes; 29% consideraram as atividades importantes; e 2% responderam que consideram pouco importante.

Percebemos que 98% de egressos consideram as atividades desenvolvidas como muito importante ou importante, aprovando as atividades vivenciadas. Constatamos que os problemas da realidade local foram trabalhados, ao longo do Plano de Ação Comunitária (PLA), levando à reflexão destes problemas.

Considerando o que faltou na Participação Cidadã, 36% dos jovens se referem à falta de tempo para a realização das atividades, 35% apontam para a pouca aproximação da comunidade e 29% relatam o desinteresse e a desunião entre alguns alunos. De um modo geral, apesar dessas dificuldades, observamos que os egressos vêem o PLA de forma positiva.

Sobre o significado de terem participado das atividades do PLA, 98% responderam que a grande contribuição foi a ampliação da consciência cidadã e da responsabilidade social; e 2% responderam que a participação nas atividades proporcionou apenas a consciência de direitos e deveres.

A mudança de consciência e de atitude diante da realidade pode levar os sujeitos envolvidos a uma participação mais ampla na comunidade.

Consideramos importante a participação dos jovens na solução de problemas reais (COSTA, 2000), refletindo sobre as possibilidades de mudança. Santos (2011) destaca que os jovens, antes de participarem do Programa, não refletiam sobre esses problemas.

Quanto à responsabilidade social, identificamos que 79% de egressos desenvolveram o compromisso social após o PLA, previsto nas diretrizes do Programa. Neste sentido, os egressos afirmam que, após o PLA, aproximaram-se mais das pessoas e adquiriram mais respeito a elas, como expressa o egresso Claudevan: “[...] essa Participação me aproximou mais das pessoas.”

Segundo Cavaliere (2002), o desenvolvimento de atividades que discutam a realidade e valorizem a autonomia dos sujeitos pode contribuir para a reconstrução da experiência humana.

Consideramos que a experiência de Participação Cidadã proporcionou uma mudança de consciência, podendo contribuir para a reelaboração de valores e uma maior participação social.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projovem Urbano surgiu enquanto Política Pública direcionada a um público jovem que apresentava um quadro de baixa escolaridade, com desemprego e violência, num discurso de proporcionar inclusão social aos participantes.

Concebemos que a Formação Integrada pode contribuir para a revisão da tendência histórica de separar teoria e prática. Neste sentido, a Formação Integrada pode ser vista como alternativa e estratégia de formação que considera as múltiplas dimensões do conhecimento, contribuindo, através da educação, para a redução das desigualdades sociais.

Identificamos que, apesar das incompletudes na Qualificação Profissional, as experiências de Formação Escolar e Integrada do Projovem Urbano repercutiram positivamente na vida dos egressos, transformando-se num incentivo para a elevação da escolaridade e continuidade de trajetórias escolares.

Giroux e Simon (2005) defendem uma escola que amplie as capacidades humanas e possibilite aos sujeitos intervirem em suas subjetividades:

[...] queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades (GIROUX; SIMON, 2005, p.95).

Percebemos que as políticas e programas não dão conta sozinhos da problemática da juventude. Precisam atuar de forma integrada e pensar o enfrentamento dos desafios de forma conjunta, dialogando com a juventude.

Consideramos que estudar e debater sobre as Políticas Públicas de Juventude pode contribuir para que estas políticas se tornem mais eficientes e atendam melhor às necessidades e aos anseios da juventude.

## REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Última Década*, Viñadel Mar, CIDPA, v. 10, n. 16, pp. 119-155, mar. 2002.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 05/06, 1997.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, nº 87, v. 25, pp.335-351, maio/ago. 2004.

ARAÚJO, Alexandre Viana. *Política Pública, Juventude e Educação: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens na perspectiva dos atores envolvidos*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. *Lei 11.692, de 10 de junho de 2008*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005... Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Geral, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm). Acesso em: 8 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 18/2008*. Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do ProJovem Urbano. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Geral, 2008b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb001\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb001_08.pdf). Acesso em: 8 maio 2019.

BRITO, Maria Meirilene Lopes de. *Juventude, Pobreza e Trabalho: Desafios para o mundo contemporâneo*. Dissertação (Mestrado). – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Educação de Jovens e Adultos: O Desafio de Compreender a Presença dos Jovens na Escola da “Segunda Chance”*. Revista de Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p.55-67, 2007.

CAÚ, José Nildo Alves. *Projovem: Impactos da Inclusão dos Jovens – Uma análise da inclusão dos jovens da qualificação profissional do arco de esporte e lazer no Recife*. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4896>. Acesso em: 8 maio 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Vieira. *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, pp. 247-273. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 maio 2019.

CIAVATTA, Maria. *Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho*. Curitiba: Paraná/SEE, 2008.

COSTANZI, Rogério Nagamine. *Trabalho decente e juventude no Brasil*. [Brasília]: Organização Internacional do Trabalho, 2009.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. *Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática*. Salvador: Editora FTD – Fundação ODEBRECHT, 2000.

CRUZ, Valmira Maria de Amariz Coelho; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; SILVA, Frederico Fonseca. As perspectivas de futuro dos jovens frente à educação profissional integrada. *Revista de Educação, Ciência e Tecnológico IFRS*, Porto Alegre, v.1, n.1, pp.57-72, jan./jun. 2014.

DAYRELL, Juarez. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, pp. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 maio 2019.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 15-18.

GIROUX, Henri Armand; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. (Orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *A alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara, 1981.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.3, n.7, pp. 89-94, set/dez, 2002. Disponível: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo>. Acesso em: 8 maio 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 14. a. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, Natália Ilka Moraes. *Dos Mundos de Vida Juvenis às Políticas Públicas: Percepções, sentidos e narrativas de jovens participantes do Projovem Urbano em Fortaleza*. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

NOVAES, Regina Célia Reyes. Introdução. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. (Orgs.) *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.

OIT- Relatório sobre “Tendências Globais de Emprego para a Juventude de 2017”. Organização Internacional do Trabalho, 2014.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁ, Roselene Moura de. *Projovem Urbano: desafios, perspectivas e implicações de uma política pública na constituição dos saberes discentes*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7565>. Acesso em: 8 maio 2019.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre, 1998.

SANTOS, Magnúcia Bezerra Soeiro dos. *O Projovem e a Ação Comunitária: Uma Análise Sobre a participação dos egressos na comunidade*. Mestrado em Educação. UFMA. São Luiz, São Luiz, v. 7, n. 2, jul/Dez, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>. Acesso em: 8 maio 2019.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Homicídios e Juventude no Brasil*. Mapa da Violência 2013. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2013.



# *Os caminhos trilhados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na construção e fortalecimento da parceria com as escolas de educação básica*

*Alberto Lopes dos S. Freitas  
Edson Francisco de Andrade*

## **1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Buscamos, neste capítulo, trazer o debate sobre os caminhos trilhados pelo Pibid no processo de construção e fortalecimento da parceria entre a universidade e as escolas de educação básica, ação que, em nossa perspectiva, torna-se imprescindível à consecução dos objetivos do programa, uma vez que a maioria das propostas desenvolvidas estão diretamente relacionadas ao cotidiano da sala de aula.

Importante frisar que este capítulo é parte de uma dissertação de Mestrado em Educação, tendo como campo de pesquisa o Pibid da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e duas escolas atendidas por este Programa.

Logo na primeira seção, buscamos situar nosso leitor sobre a proposta inicial do Pibid, chamando a atenção para a nossa escolha em estudá-lo como política de formação de professores. Nessa parte, fazemos também uma breve caracterização das escolas que nos oportunizaram realizar a pesquisa.

Na segunda seção, apresentamos as discussões em torno dos mecanismos usados na busca pela construção da parceria com as escolas conveniadas ao Pibid da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Chamamos a atenção para o instrumento de diagnose, que, na prática, é um conjunto de orientações escritas que visam a levantar informações dos aspectos físicos e pedagógicos da escola, como também fazer um levantamento social da comunidade em que a escola está inserida.

Percebe-se que este instrumento é usado pelos bolsistas de iniciação à docência no planejamento das atividades na/para a escola, sendo este a escolha metodológica do Pibid/UFRPE no processo de aproximação e fortalecimento da parceria.

Na última seção, fazemos uma reflexão sobre os desencontros o texto da política e sua materialização no chão da escola. A leitura dos dados deu-se na perspectiva da análise do conteúdo, idealizada por Bardin (1995).

## **2. O PIBID: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA**

O Pibid, lançado em 2007, no governo do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, como programa de incentivo e fomento à formação inicial de professores em nível superior para a educação básica, logo apresentou-se como um dos principais programas no âmbito da Capes.

Este é formulado e implementado, especialmente, pela falta de professores de física, química, biologia e matemática nas escolas de educação básica, neste particular, objetiva que os alunos ao ingressarem nas licenciaturas, sejam incentivados a permanecerem e a comprometerem-se com a profissão docente (SILVEIRA, 2017).

Percebê-lo como política de formação docente, em nosso entender, faz-se necessário, pois o Pibid é uma consequência de movimentos na economia global que afetam as políticas educacionais em escala mundial, um exemplo disto é a publicação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Relatório Talis (2005), com o título: *Atrair, formar e reter docentes de qualidade*, que chega ao Brasil em forma de políticas e programas na educação, sob o discurso da reforma do Estado brasileiro. (DOURADO, 2002; OLIVEIRA, 2014)

Ao compararmos o Pibid a outros programas implementados pela Capes, no que se relaciona ao pagamento de bolsas, verifica-se que o programa se destaca no tocante aos investimentos financeiros, pois “[...] em 2013 o Pibid foi o segundo maior programa de bolsas da Capes” (BRASIL, 2013a, p. 23).

As duas escolas pesquisadas foram identificadas com nomes fictícios (Escola Rede e Escola Passarinho). Elas obedeceram ao critério de ter o Programa há, pelo menos, dois anos consecutivos. Neste sentido, optamos por uma escola que estava iniciando com o Programa, a Escola Rede (desde 2015); e uma que já participava há mais tempo, desde 2011, a Escola Passarinho.

A Escola Rede faz parte do Sistema Municipal de Educação do Recife e a Escola Passarinho pertence à Rede Estadual de Ensino do nosso estado, Pernambuco, e localiza-se na Região Metropolitana do Recife.

Os participantes da pesquisa foram identificados da seguinte maneira: “G”, para Gestor – sendo G1 e G2 da Escola Passarinho e G3 da

Escola Rede. Os Professores Supervisores foram identificados por “S”, sendo S1 da Escola Rede e S2 e S3 da Escola Passarinho.

Os Professores Colaboradores foram identificados por “P”, sendo P1 da Escola Rede e P2 da Escola Passarinho. Identificamos os bolsistas como ID (em referência à Iniciação à Docência), sendo ID1 da Escola Rede e ID2 e ID3 da Escola Passarinho.

Os Coordenadores do Pibid/UFRPE foram identificados por “C”, sendo C1 para o Coordenador Institucional, C2 e C3 para os Coordenadores de Área e C4 para o Coordenador de Gestão de Processos Educacionais.

### **3. O PIBID/UFRPE NA DINÂMICA DA ESCOLA: AÇÕES DOS BOLSISTAS EM BUSCA DA PARCERIA**

Esta seção tem como objetivo identificar a dinâmica do Pibid/UFRPE como política no contexto da prática cotidiana das escolas campo da pesquisa, buscando realçar as estratégias previstas nos subprojetos do Programa com vistas a construir e fortalecer a parceria com as escolas.

O Pibid/UFRPE tem como proposta inserir os licenciandos, já no início de sua formação, no ambiente escolar. Neste sentido, prevê que as ações na escola dos supervisores e licenciandos sejam orientadas e coordenadas por professores da universidade (coordenadores de área) que recebem uma bolsa de coordenação para tal finalidade.

Na escola, a supervisão fica a cargo de um dos seus professores, este previamente selecionado pelo Programa. Estes atores, mais os estudantes de licenciatura – principal alvo do Pibid/UFRPE –, estarão, como orienta o Programa, trabalhando em busca de alcançar os objetivos do Pibid/UFRPE.

Identificamos que o Pibid/UFRPE orienta os bolsistas IDs a terem uma postura proativa, pois ao chegarem nas escolas, devem fazer

uma diagnose do contexto escolar e, em seguida, planejar atividades didáticas junto ao professor da turma. Esta proposta, em nosso entender, é um avanço quando comparada à Portaria nº 96, da Capes/2013, documento que regulamenta o Programa nacionalmente, pois ela não traz a dada orientação.

O objetivo que se percebe, nesta ação, é conhecer a escola em seu contexto local para intervir de forma a atender sua realidade, como está registrado no relatório parcial de atividades enviado à Capes/2016, que no tocante à atuação do Programa nas escolas diz:

[...] os subprojetos, em cada escola envolvida, devem formular um conjunto de ações específicas que atendam às características de seu contexto de atuação. (UFRPE, 2017, p. 24-25)

Em nossa compreensão, esta orientação se relaciona com o que a bolsista ID1 nos revela ao dizer:

[...] a gente vai, assim que chega à escola, faz uma diagnose e a gente vê o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, faz uma diagnose da escola e da turma.

De modo que esta particularidade do Programa é também reconhecida por S2 ao referir-se a um bolsista ID: “[...] ele vai primeiro conhecer a escola, que é uma diagnose, depois ele vai observar, na diagnose que ele fez, o potencial que a escola tem”.

Observa-se que a diagnose é um instrumento usado pelo Programa que desempenha uma tarefa importante, pois traz dados da realidade da escola, que, inferimos, respalda a formatação de um planejamento que leve em conta as peculiaridades da unidade de ensino.

Percebe-se o quanto este instrumento é estratégico no desenvolvimento do Pibid, a partir das ações propostas com o objetivo de fortalecer as estratégias de integração universidade-escola, sobretudo, por não vir com um planejamento fechado, e sim através deste instrumento colocar a escola como participante das discussões e das ações que serão desenvolvidas no âmbito do Programa.

Temos o entendimento de que essa leitura inicial do ambiente escolar é de suma importância ao processo de formação do licenciando, de forma que o planejamento não se torna dissociado do contexto escolar e, conseqüentemente, da comunidade em que a escola está inserida, pois, diferente da estrutura física, o contexto sociopolítico experienciado pela escola vive em constantes mudanças, sendo a comunidade escolar afetada pelos acontecimentos locais e globais.

Partimos do entendimento de que a estrutura física e os insumos que chegam à escola são apenas meios para alcançar os fins pedagógicos da educação escolar. É preciso olhar com cautela para programas que tem no repasse de materiais à escola o discurso de melhoria dos índices de aprendizagem, de modo a se olhar para o ambiente escolar de forma crítica, em que o viés pedagógico deve prevalecer sobre o mercadológico. Neste particular, é preciso que se reflita sobre os princípios e fins da educação: que tipo de aluno quer se formar? Para qual sociedade? Isto para que não tenhamos uma educação nos moldes do Banco Mundial (BM), onde o professor é menos importante que os espaços e equipamentos didáticos. (ARRUDA, 2003; OLIVEIRA, 2003).

A partir dos dados encontrados nos relatórios de atividades apresentados à Capes e corroborados pelas falas dos atores do Programa, o Pibid/UFRPE tem mostrado que o planejamento das ações junto à escola tem sido um diferencial, de forma que a interação pretendida universidade-escola tem tido avanços.

Nesse aspecto, podemos inferir que os bolsistas de ID têm um papel fundamental, pois eles são apontados apresentando postura

proativa, pois: “[...] quer(em) saber o que está acontecendo, quer(em) trazer trabalhos para fazer com a turma e isso é uma relação de troca que eu acho muito positiva” (P1).

Em nossa concepção, a oportunidade que os licenciandos e professores, através do Pibid, têm de planejar a atividade juntos propicia a possibilidade de haver uma integração necessária ao desenvolvimento de ações que atendam aos objetivos tanto da escola quanto do Programa, de forma que a parceria seja, como deve ser, vantajosa para ambas as partes.

Neste particular, a professora da Escola Rede diz:

[...] sim, alguns que têm interesse, na verdade, geralmente chegam... “professora o que a senhora está fazendo? O que está trabalhando?” Aí pede o planejamento para olhar. (P1)

A entrevistada nos traz, já no início da sua fala, uma informação importante ao dizer que “alguns têm interesse”, onde se infere que, mesmo os bolsistas ID recebendo a mesma orientação do Programa, as posturas são diversas, ou seja, os graus de envolvimento com os objetivos propostos são diferentes, de modo que as posturas não podem ser generalizadas. P1, sobre o envolvimento dos bolsistas ID com a escola, tem o entendimento de que “[...] nem todos os bolsistas, mas uns, a gente percebe que tem mais interesse, mais afinco e produz junto ao professor”.

A parceria que é mencionada por P1 é condição necessária para que o Programa alcance seus objetivos, pois ela é o cerne do Pibid/UFRPE, uma vez que o Programa, em seu regimento interno, apresenta com clareza o entendimento de que a melhoria na formação inicial dos licenciandos vincula-se a sua inserção no cotidiano das escolas parceiras, de forma que a integração é o meio para se chegar a um fim. Nesta perspectiva, as ações de planejar e as posturas dos

bolsistas IDs diante da comunidade escolar assumem um lugar importante nas estratégias do Pibid/UFRPE na construção da parceria.

Nesta parceria, na compreensão de C2, o processo de formação docente acontece de modo que “[...] não apenas com o bolsista ID, mas o próprio professor na escola também é formado pela troca, [...] também ele entra no processo de formação”.

Neste sentido, C1 diz:

[...] nós percebemos uma mudança da relação entre universidade/escola. E esse era um dos objetivos do Programa e é um dos objetivos também do nosso projeto institucional.

Mudança esta que entendemos ser significativa no processo de formação docente no âmbito do Pibid/UFRPE. Temos o entendimento de que a política proposta no âmbito da UFRPE inova ao prever mecanismos de aproximação com a localidade em que é implementada.

Entende-se assim que a opção teórico-metodológica em que o Pibid/UFRPE foi delineado, assim como a diagnose e o planejamento a partir desta, representa um avanço no que se relaciona ao desenho inicial do Pibid proposto pela Capes.

Acreditamos que os motivos que têm levado o Programa a ter a aceitação das escolas atendidas pela UFRPE (não em sua totalidade, mas em um número considerável) relaciona-se ao fato de o Pibid não chegar à escola fechado, mas, sim, através de mecanismos próprios, propõe um diálogo com a escola, de modo que ele apresenta características próprias a cada localidade em que acontece.

Na Escola Passarinho, o entrosamento é realizado de forma gradativa, pois o bolsista ID vai sendo inserido aos poucos na proposta pedagógica, em que se adotou a Pedagogia por Projetos como metodologia de ensino-aprendizagem.

Nesta escola, o licenciando inicia com a diagnose e, após fazer a leitura desta diagnose e perceber a realidade escolar, vai para a sala de aula acompanhar o professor e conhecer os alunos; depois destas etapas ele, “[...] pode pensar numa intervenção com o professor, junto com esse professor, [...] para ajudar nessa intervenção” (S2).

Percebe-se, na fala dos entrevistados, o quão importante é a oportunidade de licenciandos e professores discutirem juntos quais os melhores caminhos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Os licenciandos, estando em formação, passam a compreender que o conhecimento não é algo pronto, que as metodologias de ensino precisam estar relacionadas aos objetivos da educação, à realidade dos alunos e aos recursos disponíveis. Aos professores, já com a experiência na profissão docente, existe a possibilidade de acompanhar as discussões que estão sendo travadas na academia sobre temáticas do seu interesse e ainda há o incentivo à produção científica, à participação em exposições e, em muitos casos, ao retorno à vida acadêmica nos cursos de mestrado e doutorado.

O Pibid/UFRPE na Escola Rede tem a seguinte dinâmica no que se refere à inserção/atuação dos licenciandos no ambiente escolar: “[...] elas entram na unidade de ensino e fazem uma diagnose; primeiro, de alunos, número de funcionários, como é a metodologia de trabalho, conhecem a proposta pedagógica” (S1).

Podemos observar que os bolsistas ID, na Escola Rede, iniciam sua integração com a comunidade escolar através do mesmo mecanismo utilizado pelos licenciandos da Escola Passarinho: a elaboração de uma diagnose do conjunto de fatores referentes à escola e à comunidade que está inserida; logo em seguida, passam a acompanhar as aulas dos professores que aceitaram tê-los em sala e só depois de um período entre 30 a 60 dias é que se iniciam as intervenções em sala.

Na Escola Passarinho e na Escola Rede, o fortalecimento da parceria é sentido tanto na fala dos atores envolvidos como também

nas observações que foram realizadas em campo, de forma que, em ambas as escolas, os mecanismos de interação via diagnose e planejamento de atividades têm colaborado significativamente com a aproximação/reaproximação entre a universidade e a escola.

É importante notar que estes procedimentos relativos ao planejamento das intervenções didáticas adotadas pelos licenciandos tanto acontecem na Escola Rede como na Escola Passarinho. Constata-se, portanto, que são orientações do Programa advindas de decisões do colegiado do Pibid/UFRPE, como vê-se na fala da coordenadora Institucional:

[...] a gente definiu no coletivo que haveria a diagnose, professora Juliana preparou o roteiro de diagnose, o roteiro foi aprovado no colegiado e a partir daí foi enviado para os coordenadores. (C1)

A atitude adotada pelo programa na UFRPE, indo para além do discurso da gestão colegiada, é um avanço no tocante à implementação das políticas educacionais e do fortalecimento de mecanismos democráticos nas instituições educativas, sejam elas da educação básica ou superior, pois implica a participação efetiva de seus membros nas decisões a serem vivenciadas no cotidiano escolar. Pensamento este defendido por Andrade (2013, p. 115), que diz:

[...] o discurso da gestão democrática implica, para os diferentes sujeitos do sistema de educação, a práxis de propor e decidir, coletivamente, as políticas a serem implementadas no âmbito da escola.

Faz-se importante salientar os desafios deste modelo, dada sua dimensão democrática, pois:

[...] a criação de uma cultura democrática que vá desde os Conselhos Escolares até os órgãos normativos de maior âmbito de aplicabilidade exige uma postura de aceitação de pluralidade de concepções e, com isto, o respeito aos pontos de vista diferentes (CURY, 2004, p. 59).

#### **4. DESCOMPASSOS E DESENCONTROS: A POLÍTICA E SEUS ATORES NO COTIDIANO ESCOLAR**

Em nosso estudo, pudemos apreender que o Pibid, mesmo tendo no tocante a política no contexto da escrita direcionamentos basilares a sua execução, no contexto da prática, não diferente de outras políticas públicas, tende a sofrer alterações que, se não forem devidamente acompanhadas podem trazer prejuízos ao alcance dos objetivos do Programa.

Nesse particular, em relação à dinâmica adotada na realização das oficinas na Escola Passarinho, percebemos durante as entrevistas uma prática contrária às orientações que o Programa coloca como um de seus pilares: a presença do professor nas intervenções do licenciando.

S3, na sua fala, traz um trecho que diz: “[...] aí às vezes tinha um professor da escola e tinha um pibidiano”. E S2 diz: “[...] e depois que ele ganhar um pouco mais de confiança, vai para as oficinas que ele pode fazer”.

S2, às vezes, sinaliza para uma situação que não é constante e a expressão “[...] para as oficinas que ele pode fazer”, surge depois de uma construção que sempre especificava que o professor estaria junto. Infere-se, então, que “[...] o pode fazer” está relacionado às condições adquiridas pelo licenciando após vencer as etapas colocadas pela escola, para, por fim, assumir a oficina sem o devido acompanhamento do professor.

A ausência dos professores nestes momentos é colocada com mais clareza nesta fala de S3:

[...] aí, o próprio pibidiano criava a oficina e ele mesmo ministrava a oficina. [...] às vezes não tinha professor na escola, aí a gente aproveitava o pibidiano. [...] ele ia, ministrava a oficina no espaço da escola, espaços que não eram na sala de aula, e sim laboratório, biblioteca.

Nota-se que, quando as oficinas acontecem, o bolsista ID assume o processo de ensino-aprendizagem como professor da turma. Entende-se que isto aconteça, primeiro, por força da dinâmica das oficinas, principalmente quando são realizadas no contraturno.

No entanto, este acontecimento por si só já se afasta do que propõe o Programa no tocante ao processo de coformação, que pressupõe o professor da disciplina acompanhando os alunos de iniciação à docência nas atividades que foram planejadas, não apenas por ser o professor da disciplina, mas por ser professor, reunindo assim os conhecimentos necessários do magistério para encaminhar as demandas que surgirem do alunado.

No tocante a este tema, um dos entrevistados percebeu o desalinhamento com a proposta do Pibid/UFRPE ao demonstrar que compreende que há um risco de não alcançar os objetivos propostos pelo Programa, ou seja, a proposta de melhoria da formação docente, que é o principal alvo desta política.

Concordamos com esta percepção ao compreender que os riscos se manifestam no momento em que o pibidiano atua sem que o professor esteja na sala de aula, na condução do processo de ensino-aprendizagem, tanto dos seus alunos como também dos bolsistas ID, já que se encontram em processo de formação inicial docente.

Entende-se que o licenciando, mesmo tendo conhecimento do conteúdo específico da oficina, ainda não está apto a exercer a licenciatura, inerente à profissão docente.

Mesmo não se referindo à Escola Passarinho, um dos coordenadores do Programa avalia a situação demonstrando preocupação ao fazer menção a caso idêntico, ou seja, licenciandos no âmbito do Pibid/UFRPE conduzindo atividades com alunos sem que os professores estejam presentes durante suas intervenções.

Constata-se, então, que estes acontecimentos fragilizam a proposta de formação inicial docente em parceria entre a universidade e a escola, pois nela a escola assume o papel de coformadora através do professor da educação básica, profissional que na proposta do Pibid é indispensável à formação inicial dos licenciandos, por meio da interlocução deste com os formadores na universidade (GATTI *et al.*, 2014).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebe-se que, há no desenho do Pibid, avanços no que se refere aos métodos de aproximação às escolas conveniadas e, neste capítulo, apresentamos a diagnose, o planejamento das atividades e o importante papel desempenhado pelos professores supervisores.

No ato de planejar, percebe-se que o objetivo do Programa em integrar universidade e escola é fortalecido, de forma que se cria uma parceria entre o professor da escola de educação básica e o licenciando, relação esta que se alinha à melhoria da formação inicial docente e da formação continuada no ambiente de trabalho, propostas pela política de formação docente (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009) e pelo edital Capes/DEB nº 02/2009 – Pibid, ao referir-se que o objetivo do Programa é de:

[...] incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros professores (BRASIL, 2009b, p. 6).

As ações relacionadas ao ato de planejar contribuem significativamente para o alcance do objetivo maior do Pibid: o incentivo à formação inicial de professores em nível superior para a educação básica.

As falas sinalizam uma parceria que tem sido importante, amparada na interação necessária ao desenvolvimento do Programa na escola, uma vez que oportuniza ambos os atores a refletirem: o bolsista ID sobre sua formação inicial e o professor da educação básica sobre sua formação continuada, alcançando assim a parceria entre universidade e escola, objetivo que atende às duas instituições.

A partir dessa parceria, pode-se inferir também que o processo de ensino-aprendizagem é favorecido na escola e que a universidade reencontra um campo fértil, no cotidiano escolar, para desenvolver pesquisas que venham a contribuir com o cenário atual vivido pelas escolas públicas de educação básica.

Contudo, percebe-se também que há descompassos, na execução do Programa, que precisam ser observados, assim como os caminhos devem refeitos com o objetivo de reaproximar o que acontece no chão das escolas da proposta oficial. Aqui nos referimos especificamente à atuação de bolsistas ID na condução do processo de ensino-aprendizagem, papel este exclusivo de um profissional do magistério.

Espera-se, portanto, a partir destas considerações, contribuir com os estudos relacionados às políticas de formação de professores e, no bojo destas, com as ações desenvolvidas pelas instituições formadoras em um contexto atual de desestímulo pela profissão docente.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Edson Francisco. Ação colegiada como estratégia de democratização da gestão educacional. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 17, n. 2, pp. 114-122, maio/ago. 2013. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.172.04/2013>. Acesso em: 10 jul. 2017.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. *Gestão da Educação e Políticas de Valorização do Magistério para o ensino fundamental na atualidade: a resposta do município de Panelas à questão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009a. Brasília: Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 18 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Ministério da Educação. Capes. *Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica* – DEB. Relatório de Gestão. Brasília, 2013a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Ministério da Educação. Capes. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid. Brasília: Capes, 2013b. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 13 maio. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Capes. *Edital Capes/DEB Nº 02/2009 – PIBID*. Edital do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Capes, 2009b.

CURY, C. R. J. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 43-60.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, pp. 234-252, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES Nelson A. S.; FER-RAGUT Laurizete. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). *TEXTOS FCC*, São Paulo, v. 41, set. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: Entre a valorização e a desprofissionalização. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, pp. 447-461, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/452/583>. Acesso em: 1 jul. 2017.

SILVEIRA, Helder Eterno da. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como formação profissional em contextos reais. [Entrevista cedida a] Fernanda Borges de Andrade. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 98, p. 171-184, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3425/2747>>. Acesso em: 12 maio 2017.

UFRPE. Relatório de Atividades 2016. Enviado ao MEC/CAPES, 909 folhas; Coordenadora: Lucia Falcão Barbosa; Recife, janeiro/2017. (Biblioteca particular do Pibid/UFRPE).



## ***SOBRE OS AUTORES***

**Alberto Lopes dos Santos Freitas** possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2006), especialização em RH para Educação em Espaço Escolar e não Escolar na FA-FIRE-PE (2010), é mestre em educação pela UFPE na linha de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação (2015-2016) . Atualmente é professor da prefeitura municipal do Recife onde atuou como coordenador pedagógico nesta rede de ensino e participou da equipe pedagógica do Projeto Escola Segura do Recife. Atua também como técnico social (Pedagogo) na Secretaria de políticas sociais e esporte da prefeitura da cidade do Paulista/PE. Atuou como analista de gestão socioeducativo (Pedagogo) na FUNASE-PE entre os anos 2015 a 2019; Participou como tutor na modalidade EAD da UFRPE e do IFPE; participou na UFRPE como professor supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID (2013-2014).

**Aline Renata dos Santos** é pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste - UFPE/CAA (2014). Mestra em Educação pela UFPE (2017). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC, no período de 2012 a 2014. Faz Parte do Grupo de Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, Teoria da Complexidade e Educação PPGEdU/PPGEDUC-UFPE/CAA. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial: Infoinclusão: demanda da cultura direito de todos 2011-2012.

**Ana Lúcia Borba de Arruda** possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Recife (1993); Especialização em Administração Escolar e Planejamento Educacional pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (1999); Mestrado em Educação pela UFPE (2003) e Doutorado em Educação na área de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação pela UFPE (2010). Atualmente é professora da UFPE, vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. Atua na graduação em Pedagogia e nas Licenciaturas Diversas e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Tem experiência em ensino e pesquisa na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: os impactos e efeitos das políticas públicas educacionais no campo da gestão educacional e escolar, bem como políticas de educação superior que visam o enfrentamento da desigualdade social. É membro do Conselho Editorial do Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica.

**Danila Vieira de Melo** é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, pertencente a linha de pesquisa Política Educacional,

Planejamento e Gestão da Educação, onde desenvolvendo a tese sobre os sistemas estaduais de avaliação educacional no Brasil. Mestre em Educação pelo PPGE-UFPE, onde pesquisou as influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDPE) nas escolas estaduais (2015). É Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (2013) e Graduada em Pedagogia pela UFPE (2010). Atuou como professora-tutora no curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ofertado pela Escola de Gestores na UFPE (2015-2016). Atualmente é servidora pública do município do Cabo de Santo Agostinho, ocupando a função de professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Edson Francisco de Andrade** é graduado em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. É professor do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional - DAEPE/UFPE; exerceu a chefia deste departamento no biênio 2014-2015. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, exerceu a coordenação deste Programa no biênio 2016-2017. Foi diretor estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE/PE) nos biênios 2015-2016 e 2017-2018. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Tem formação e experiência de pesquisa na área de Política Educacional e Gestão da Educação, com ênfase nos processos de formulação, implementação e avaliação de políticas, projetos e programas educacionais, atuando principalmente nas seguintes áreas: direito à educação, descentralização de políticas educacionais, enfrentamento às desigualdades sociais. Sua pesquisa atual (2017-2020), intitulada: Educação e Pobreza: dimensionando entraves, construindo perspectivas, busca mapear a

situação de pobreza e da desigualdade social persistente na escola pública no estado de Pernambuco, bem como as vivências didático-pedagógicas voltadas para a superação da realidade vigente. É líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação e Enfrentamento da Desigualdade Social.

**Filipe Gervásio Pinto da Silva** é professor da Universidade Federal de Campina Grande- Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido-UFCG/CDSA. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE/PPGEDU. Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste- UFPE/CAA/PPGEDu. Pedagogo pela UFPE/CAA. Integrante do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Camponesa e Resistência do Cariri Paraibano. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidades e Cultura- NEPEC. Integrante do Instituto de Estudos da América Latina- IAL/UFPE. Desenvolve pesquisas em torno dos temas: Educação na América Latina; Políticas Educacionais e Educação do Campo; Políticas e Práticas Curriculares na Educação do Campo. Desenvolve estudos e pesquisas através da Abordagem teórico-metodológica o Materialismo Histórico-dialético.

**Gilberto de Araújo Moreira** é doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - PPGE/UFPE, na linha Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular. Mestre em Educação pelo mesmo Programa e na mesma linha de pesquisa. Pedagogo graduado pela UFPE. Tem experiência acadêmica na área de Educação, com ênfase em Subjetividades, Movimentos Sociais e Educação em espaços escolares e não-escolares, desenvolvendo pesquisas sobre temas como: subjetividades em Educação, reconfiguração de identidades,

currículo e subjetivação, Educação sob a perspectiva do Pós-estruturalismo e das Lógicas Sociais. Tem experiência profissional na área de Línguas Estrangeiras, atuando como docente, consultor e formador de professores de Língua Inglesa e Língua Espanhola.

**Iremar José Muniz** é mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2016), tendo desenvolvido sua dissertação de mestrado na linha de pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Possui graduação em Ciências Sociais pela Faculdade Frassinetti do Recife (1994). Tem experiência na área de Sociologia.

**Jamille Oliveira de Melo** possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns (2016). Tem interesse nas seguintes linhas de pesquisa: política educacional, legislação educacional, financiamento da educação e gestão em educação. Durante a graduação foi monitora da disciplina de Políticas Públicas em Educação. Atualmente é mestranda em Educação na linha de pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Campus Recife. É membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação e Enfrentamento da Desigualdade Social.

**Jéssica do Nascimento Silva** é mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Possui graduação em Pedagogia pela UFPE (2017). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL-UFPE), desde 2014, atuando em pesquisas nas áreas de Juventude e Projeto de Vida, Juventude e Religião em interface com os Direitos Sexuais e Reprodutivos. Atualmente pesquisa o campo da Política Educacional, especificamente os conceitos de Democracia Representativa e Participação Política.

**Josemar Farias da Silva** possui licenciatura plena em Ciências pela Universidade de Pernambuco (2003); Mestrado no Programa de Pós-graduação em Psicologia, na linha de pesquisa em Psicologia Escolar e Processos Educativos, pela Universidade Federal de Rondônia (2014); atualmente é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Amazonas. Foi professor na educação Básica no ensino de Biologia, na SEDUC/RO de 2004 a 2011. Atuou como tutor presencial e a distância no curso de Ciências Naturais e Biológicas ofertado pela Universidade Federal de Rondônia na modalidade a distância, no âmbito do PROLICEN de 2009 a 2012. Na interface com a Psicologia tem se dedicado aos estudos sobre a Psicologia Escolar e Políticas Educacionais, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Educacionais, Processos de Escolarização, Sistemas de avaliação externa e em larga escala na Educação Básica, Tecnologias na Educação. Atualmente é Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM - Campus Eirunepé.

**José Roniero Diodato** tem formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE; possui Pós-Graduação *Lato Sensu* em Proficiência para Tradutores e Intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais); Licenciando em Letras Libras/UFPE. Tradutor/Intérprete de Libras, lotado no Centro de Educação da UFPE. Possui experiência na área de Educação de Surdos (alfabetização); Ensino superior (disciplina de Libras); Intérprete de Libras no Ensino Médio, superior e docência no ensino fundamental e educação para Jovens e Adultos -EJA; Atuação como assessor de políticas públicas para pessoas com deficiência na Superintendência Estadual de Apoio à Pessoa com Deficiência - SEAD-PE. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Surdez e Educação de Surdos - GEPESSES e do Grupo

de Pesquisa Sobre o Léxico da Libras (GRUELL). Desenvolve tutoria na Educação à Distância da disciplina de Libras nos Cursos de Tecnologias em Gestão Ambiental e Licenciatura em Matemática em EAD pelo Instituto Federal de Pernambuco-IFPE; Tutor Externo do Curso de Letras Libras pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Atualmente é Professor Substituto de Libras (2019-2021) pelo Departamento de Psicologia e Orientação Educacional (DPOE) do Centro de Educação da UFPE.

**Lindemberg da Silva Santos** é mestrando em Educação (PPGE/UFPE); Especialista em Gestão de Políticas Públicas Educacionais; é licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Possui formação técnica em Administração Empresarial pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI - PE). Foi bolsista de iniciação científica (PIBIC/UFPE) no grupo de estudos Observatório da Realidade Organizacional (2015-2017). Atuou como bolsista no Núcleo de Acessibilidade – NACE/UFPE; foi integrante do Programa de Educação Tutorial – PET: Conexões Gestão Política-Pedagógica. Seu campo de pesquisa direciona-se às seguintes temáticas: Educação, políticas educacionais, Pobreza e Desigualdades Sociais. Atualmente é membro do grupo de pesquisa: Políticas Públicas no Enfrentamento a Desigualdade Social.

**Mavial Leonardo Almeida dos Santos** possui graduação em Pedagogia (2014) e mestrado em Educação (2017) pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente tem vínculo empregatício pelo Município de Jaboatão dos Guararapes - Pernambuco, como professor no Ensino Fundamental I, anos iniciais. É vice-Presidente da ONG, Deficiente Eficiente, atuando principalmente no seguinte tema: política educacional, inclusão, acessibilidade.

**Selma Suely Baçal de Oliveira** é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (1991); mestrado (1998) e doutorado (2002) em Educação, ambos pela Universidade de São Paulo. É Professora Titular da UFAM com atuação no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM. Foi eleita Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UFAM, cumprindo mandato de Julho/2009 a Junho/2013. Foi Diretora da Faculdade de Educação da UFAM (2014- 2017); foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM (2008-2009); atualmente é Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UFAM (2017/2021). Tem experiência na área de Educação, com atuação na subárea Estado, Sociedade e Educação, com ênfase em Políticas Públicas em Educação e Trabalho e Educação; é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação na UFAM. Coordenou o Projeto de Pesquisa Observatório do Emprego e Qualificação Profissional do CNPq (2004-2006); e o Projeto Institucional Novos Talentos - CAPES (2011).

**Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos** é doutorando em Educação (2018-2022), pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Educação (UFPE). Graduado em Psicopedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sendo o vencedor da Lâurea Acadêmica. Psicopedagogo Institucional e Clínico (registro: nº 0364 - ABPp/PE). Atuou como Professor Substituto do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais (DPOE), da UFPE. Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) durante três anos consecutivos (2011-2012; 2012-2013; 2013-2014). Vencedor do Prêmio Jovem Pesquisador da UFPB 2013 (Área das Ciências Humanas). Foi representante da UFPB na Jornada Nacional de Iniciação Científica (JNIC), ocorrida em 2014, durante a 66ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). É membro do grupo

de pesquisa Educação e Sociedade (CNPq-UFPE). Tem experiência nas seguintes áreas: Psicopedagogia, Política Educacional e Educação Inclusiva. Na atualidade, tem desenvolvido pesquisas sobre os impactos do Grupo Banco Mundial na definição da política educacional latino-americana; como também, acerca da atuação em Psicopedagogia. Entre outras atividades profissionais, atua como consultor psicopedagógico, no que tange à educação inclusiva.



*Título* Política Educacional e Desigualdades Sociais no Brasil:  
contextualizações e posicionamentos

*Organizadores* Edson Francisco de Andrade  
Ana Lúcia Borba de Arruda

*Projeto Gráfico e Capa* Gabriel Santana  
*Foto de capa* Lindemberg da Silva Santos  
*Revisão de Texto* Os Autores

*formato* Digital  
*fontes* Myriad; Montserrat

*Editoração eletrônica* Editora UFPE

